

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

III salone della didattica museale

Macerata
Biblioteca Statale di Macerata
Biblioteca Comunale "Mozzi Borgetti", Sala della Specola
Sala Consiliare del Comune di Macerata

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 Pace, 84
62100 - Macerata
T 0733 232218 F 0733 236999

L'illustrazione *ALDO* è di Simone Bompreszi

Comune di Macerata

A.L.D.O.

Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti

III Salone della didattica museale

Macerata, 22.23.24 settembre 2005

Atti dei lavori

SOMMARIO

Seminari

- 7 “L’insegnamento della storia con gli oggetti”
Ivo Mattozzi
- 23 “Il museo nella storia, la storia nel museo”
Eleonora Bairati
- Tavola rotonda delle Istituzioni sulla valorizzazione
del patrimonio museale attraverso la didattica
- 51 Interventi di Mauro Compagnucci, Donato Caporalini,
Marina Massa, Sergio Molinelli, Mauro Mei, Silvia Calisti Alessandrini
- “Le storie della storia”*
Tavola rotonda sulle esperienze di didattica nei musei storici
- 71 Interventi di Eleonora Bairati, Anna Pisetti, Morena Vannini, Michela Zanon,
Otello Sangiorgi, Amelia Mariotti, Maria Rosaria Iacono, Luisella Pasquini

Ivo Mattozzi

Docente di storia moderna e contemporanea
Università degli Studi di Bologna

L'insegnamento della storia con gli oggetti

In quest'incontro il nucleo fondamentale della riflessione sarà la ricerca delle metodologie più adatte per aprire la mente dei ragazzi rispetto al problema dei beni culturali e del patrimonio.

Posso ragionare su questo tema grazie alle mie riflessioni sulla didattica della storia in generale, ma anche grazie alle riflessioni che ho svolto sull'uso dei beni culturali in funzione dell'insegnamento e apprendimento di conoscenze storiche; grazie alla mia riflessione sull'uso dei beni culturali e delle opere d'arte, nonché del modo in cui l'insegnamento può trattare anche le opere d'arte in una prospettiva di trasposizione dei testi degli esperti in testi didattici o in attività di insegnamento o di apprendimento.

Ho detto questo perché il mio ragionamento ha dietro le spalle esperienze di collaborazione con alcuni musei, come il Museo Civico di Padova, il Museo del Risorgimento di Bologna, che qui sarà rappresentato da Teresa Ganzerla, che terrà un laboratorio domani, e con altri musei, sempre per la realizzazione di materiali didattici che costruivano processi di insegnamento e di apprendimento con gli oggetti e i percorsi museali.

In che contesto dobbiamo porre questa prospettiva, questa possibilità? Il primo elemento del contesto è questo: non siamo più assolutamente soddisfatti di come gli studenti vengono formati in storia: questo è il primo dato. I miei colleghi generalmente si lamentano che gli studenti non sanno più il nome del primo deputato socialista, oppure sbagliano date, sbagliano nomi, oppure, cosa più grave, non sanno la differenza tra governo e parlamento. Ieri ero a una seduta di corso di laurea in Storia a Bologna e c'erano questi accenti disperati sulla preparazione degli studenti che entrano all'Università.

Questo è un primo dato, ma dal mio punto di vista, invece, il problema della formazione storica degli studenti non è soltanto un problema di nozioni. Io sostengo sempre che, se il problema è quello delle nozioni, possiamo

rimediare tornando ad una storia di vecchio stampo: mettiamo nelle mani degli studenti il “Bignami”, facciamo nozionismo di buona qualità, facciamo imparare nomi, date, eventi. Questo in una prima fase dell’insegnamento, ma poi liberiamoci da queste incombenze e cerchiamo di preparare gli studenti in modo che la loro mente si apra e diventino capaci di formarsi una cultura storica. La mia scontentezza non riguarda soltanto l’incapacità degli studenti di memorizzare o di imparare nomi, date, fatti, luoghi, ecc. ma riguarda l’impossibilità, che gli studenti non hanno mai avuto, di formarsi una cultura storica di grande resa sul mondo, sul mondo da interpretare.

Siamo in un contesto in cui la storia, come attualmente la si insegna nella maggior parte delle aule, non è soddisfacente. C’è, quindi, la necessità di rinnovare l’insegnamento della storia.

L’altra necessità è quella di proporre conoscenze sulle storie a scala locale, il che non vuol dire localismo - fare la storia di Macerata per insegnare qualche piccolo aneddoto o cronaca della storia maceratese - ma per esempio fare la storia di Macerata come modello di urbanizzazione cinquecentesca. Fare una storia di Macerata da questo punto di vista vuol dire mettere gli studenti non soltanto in condizione di capire di più Macerata, ma di capire un modello di urbanizzazione cinquecentesca secondo le idee di Pellegrino Tibaldi; vuol dire anche far capire, studiando il caso di Macerata, le questioni dell’urbanistica o del rinnovo urbano che ci sono state a Napoli o a Bologna, Roma, Venezia nello stesso periodo.

La conoscenza delle storie su scala locale è qualcosa che può contribuire a formare la cultura storica dei ragazzi e la loro coscienza civica.

Altro elemento del contesto è la convenienza di educare al valore culturale, interculturale ed economico dei beni che fanno parte della nostra tradizione e del nostro patrimonio culturale. Di nuovo, è un’esigenza capitale: se la scuola non riesce ad educare i futuri cittadini alla coscienza del grande valore storico ed estetico dei beni culturali che abbiamo a disposizione, essa fallisce in uno dei suoi compiti primari.

Siamo in una situazione in cui vigono l’autonomia delle scuole e l’autonomia regionale e c’è una disponibilità delle istituzioni di conservazione e tutela. Il fatto che siamo qui, in una biblioteca, in questo bel salone accogliente, con libri antichi e con la madrina della manifestazione che è la direttrice della biblioteca comunale, con il Comune che si spende - lo dico in termini di risorse umane e di finanziamenti - per un’iniziativa del genere, vuol dire che c’è la disponibilità delle istituzioni di conservazione e tutela, delle amministrazioni pubbliche, che le scuole dovrebbero apprezzare e dovrebbero cogliere al volo per rendere l’insegnamento della storia più vivace e formativo.

Dentro questo contesto, quest’anno il salone mette a fuoco il discorso sui musei storici e quindi noi dobbiamo cercare di capire che cosa intendiamo

con musei storici.

Io vi esprimo il *mio* modo di concepirli. I musei storici sono quelle istituzioni che collezionano, studiano, conservano, espongono tracce di processi o eventi storici. Insomma il Museo del Risorgimento è un museo che testimonia le tracce e il processo di conquista dell'unità italiana e della partecipazione di persone e gruppi della società locale a quel processo. Il Museo della Guerra di Rovereto, ad esempio, è un museo di questo genere per un evento come la Prima Guerra Mondiale. Ci sono musei che sono relativi ad una battaglia che si è combattuta nel territorio.

Le tracce, in questi musei, sono organizzate in percorsi tematici e cronologici, allo scopo di far costruire conoscenze e sistemi di conoscenze al visitatore paziente. È chiaro: il visitatore frettoloso non costruirà nessuna conoscenza o costruirà una conoscenza molto superficiale della collezione museale; per costruire conoscenza ci vuole sempre pazienza, ci vuole tempo, un rapporto molto interattivo con le tracce.

Le tracce sono oggetti e documenti monumentalizzati. Nei musei storici la comunicazione avviene mediante la sequenza espositiva, il raggruppamento, le associazioni semantiche in vetrine mediante didascalie.

Perché ho avuto bisogno di esporvi questa definizione così discutibile? Perché ci sono delle parole chiave che possono scatenare la nostra immaginazione didattica.

Chiaramente i musei del Risorgimento hanno un problema d'identità. Siccome sono sorti immediatamente a ridosso del processo di unificazione nazionale, sono stati tutti costituiti secondo criteri museografici e museologici ormai invecchiati; se pensate ad un museo del Risorgimento, pensate ad un museo che ormai non è più capace di parlare, di comunicare e so che questo è un problema per i direttori dei musei del Risorgimento. Sono musei che annoiano generalmente il visitatore, che invece vorrebbe vedere cose belle o ben organizzate nell'esposizione.

Ho bisogno di riscattare da questa immagine anche i musei del Risorgimento, ma non per dire quanto siano belli; possono essere anche brutti, ma il concetto è che nonostante il loro invecchiamento espositivo possono essere "interessanti". Noi possiamo servircene in maniera interessante e stimolante.

Ciò può realizzarsi se cominciamo a comprendere che gli oggetti esposti non hanno avuto fin dall'inizio quella funzione - apparire dentro le vetrine del museo - ma rappresentano tracce di attività umane che sono state svolte nel corso dell'Ottocento oppure in funzione di una partecipazione ad eventi politici - una sommossa, una riunione clandestina o altre cose del genere - oppure possono essere tracce di attività produttive: ad esempio, le armi usate da certi corpi militari testimoniano oltre che l'attività dei militari anche la produzione e

il commercio delle armi. Ora sono monumentalizzate, sono immesse dentro un'esposizione, e di conseguenza noi le percepiamo come monumenti pertinenti alle vicende risorgimentali. Ma innanzitutto sono tracce di attività e di pratiche e di forme di pensiero. Questo ragionamento ci porta a una grande libertà di manovra didattica.

Inoltre le tracce, monumentalizzate ed esposte come documenti di qualche attività, sono sistemate in percorsi, che vogliono portare i visitatori, attraverso il viaggio museale, a costruire conoscenza.

Siccome noi non pensiamo più alle cose monumentalizzate come a tracce disponibili per qualunque altra possibilità di uso culturale, finiamo per credere che quella esposizione, quel percorso, sia una sorta di inevitabile prodotto dell'attività espositiva del museo. Non ci rendiamo più conto che c'è, invece, una grande soggettività, e perciò un'attività interpretativa, nell'organizzazione dei musei storici.

Questo aspetto della questione dovrebbe essere tenuto sempre presente: esiste da sempre dietro un allestimento espositivo la soggettività di coloro che hanno deciso l'interpretazione e i criteri espositivi. Immaginate l'esposizione museale come un testo: essa è il prodotto di coloro che hanno deciso che l'allestimento doveva essere di un certo tipo, le vetrine di un certo tipo, e così via. In questa maniera forse meglio si evidenzia la soggettività e l'interpretazione.

Inoltre le tracce, diventate monumenti, diventano beni culturali cui la comunità, la società, in un certo momento hanno cominciato a dare valore e, per tradizione, seguiamo a dar valore; fan parte ormai del patrimonio di Macerata, della società marchigiana, della società italiana e del patrimonio dell'umanità.

Se vediamo le cose in questi termini, noi possiamo dire che quello che il museo ci propone è *una* delle possibilità di uso e di interpretazione degli oggetti, ma noi abbiamo la possibilità di modificare le proposte dei musei. Abbiamo la possibilità di pensare che i percorsi museali non debbano essere gestiti nel modo in cui il conservatore del museo ha deciso, perché secondo le esigenze dell'insegnamento e dell'apprendimento, noi possiamo fare scelte diverse e le possiamo attuare secondo tre modalità operative.

Possiamo condurre i ragazzi al museo e lasciare che loro possano esplorarlo e agire liberamente nelle sale e rapportarsi alle vetrine e ai percorsi museali in piena libertà. Immagino che si faccia molto spesso così, quando con i ragazzi si va in uscita fuori del territorio, all'estero o in altre città: poiché non c'è la possibilità di preparare prima attività organiche, i ragazzi vanno e cercano di fruire, per quel che possono, dell'occasione.

La seconda modalità è quella delle visite guidate, ma organizzate da personale dei musei o, adesso, da cooperative cui le fondazioni museali

delegano certe attività.

Nella terza modalità l'insegnante si propone di inserire nel percorso curricolare le attività che si svolgono nel museo e che sono integrate con le attività che si svolgono in classe. Questa terza modalità io la chiamo "ricerca storico-didattica".

Le tre modalità hanno diverse potenzialità formative. Lasciare i ragazzi dentro il museo perché da soli si formino lì per lì degli strumenti per agire efficacemente e trarre partito dalla visita al museo mi pare una deresponsabilizzazione da parte dell'insegnante rispetto alla possibilità di insegnare ad approfondire il rapporto con le esposizioni museali al fine di costruire conoscenza. In questa maniera gli alunni non si elevano rispetto al livello di partenza, perché non c'è nessuno che li aiuta a superare la zona prossimale di sviluppo, come si dice in psicologia cognitiva.

L'altra opzione, quella di delegare a coloro che organizzano visite guidate la cura del rapporto tra studenti e museo, è di nuovo una delega a qualcuno che è estraneo alla programmazione curricolare.

Io sono un grande estimatore di coloro che gestiscono le visite guidate e necessariamente mi affido alle visite guidate quando sono in una situazione di visita rapida, turistica; traggio piacere dalla mediazione delle guide e non intendo togliere valore alla loro attività. Però l'attività delle guide è un'attività di tipo divulgativo, che non riesce - per ragioni strutturali - a onorare l'impegno di formazione degli studenti. La guida li informa, ma non può mirare agli effetti formativi e non ha l'interesse e il dovere di effettuare il controllo dell'apprendimento degli studenti. È giusto che si comportino così con visitatori che sono a loro affidati.

Dobbiamo, allora, pensare necessariamente la cosa in termini di attività organica degli insegnanti che decidono di includere dentro al curricolo il percorso museale, gli oggetti, le tracce che sono disponibili dentro un'esposizione museale, per farli diventare strumenti di organizzazione di attività didattiche perfettamente integrate che chiamiamo ricerche storico-didattiche.

Che cosa può significare ricerca storico-didattica in rapporto ai musei storici?

Faccio un esempio sulla base dell'esperienza di collaborazione con l'aula didattica del Museo Storico del Risorgimento di Bologna e man mano commenterò i passaggi del ragionamento per produrre un modello. Abbiamo preparato tre percorsi museali, in anni parecchio lontani; uno di essi riguardava i manifesti che il museo possiede sui "prestiti di guerra" lanciati dagli Stati durante la Prima Guerra Mondiale. La cosa bella della mia vita professionale è che scopro oggetti belli e interessanti svolgendo le attività di consulente didattico. Io non sono un esperto di storia della Prima Guerra Mondiale, o un

esperto di cartellonistica della Prima Guerra Mondiale: sono un esperto di didattica della storia, di didattica con i beni culturali, di trasposizione didattica dei testi esperti, ma quando mi chiamano per una collaborazione, scopro la molteplicità e la varietà dei contenuti delle strutture museali.

Con una decina di cartelloni che invitavano a fare prestiti di guerra noi abbiamo organizzato un percorso in cui far capire ai ragazzi un aspetto decisivo della Prima Guerra Mondiale, quello della finanza pubblica e della necessità di avere soldi a disposizione per poter fare la guerra.

Ma l'altro elemento singolare e significativo era quello degli artisti che si erano prestati a svolgere delle attività di rappresentazione e di propaganda a favore dei prestiti allo stato: c'era quindi anche un aspetto artistico interessante da mettere a fuoco.

C'era, infine, la questione della rappresentazione del nemico: i manifesti rappresentavano il nemico come invasore, oppure come barbaro, o come predone, mentre l'Italia era rappresentata sempre in atteggiamenti nobili. La cosa rilevante è poi che manifesti analoghi, con lo stesso stile e con la stessa modalità di rappresentazione del nemico - per esempio dell'Italia - potevano essere riscontrati anche in Austria. Il caso italiano può diventare anche un'opportunità per far capire come si condividono - all'interno di una congiuntura culturale - moduli espressivi, moduli ideologici ed espressivi.

Io l'ho imparato da questa attività. La scuola non mi aveva mai parlato dell'esistenza di questi manifesti e l'ho appresa frequentando il museo e cercando di organizzare un percorso di uso didattico di tali manifesti.

Abbiamo dovuto pensare come riuscire a portare i ragazzi di terza media, o addirittura di quinta elementare, a interagire con la cartellonistica e le domande diventavano sempre: che cosa ci vuole perché i ragazzi possano far questo? Cosa comporta questo? Comporta che dieci cartelloni di propaganda dei prestiti di guerra siano considerati le tracce di quell'attività dello Stato, le tracce dell'attività anche delle banche, cui bisognava versare il prestito: i cartelloni erano le tracce di quelle attività governative svolte dal 1915 al 1918.

Tali tracce possono diventare strumenti di informazione per una pluralità di temi: questa è la prima consapevolezza da maturare nel mettere in atto un procedimento storiografico. Gli storici usano tracce e finché non le hanno assunte nella procedura di indagine, esse restano lì e non hanno altra funzione che quella di segni di un passato più o meno remoto. Diventano strumenti d'informazione nel momento in cui qualcuno decide che servono per tale funzione.

Nasce ora un secondo problema: perché si possano trasformare da semplici tracce in strumenti d'informazione occorre un'operazione preliminare, occorre una volontà di conoscenza che si traduce in un tema di ricerca. Chiaramente i temi possibili rispetto alle tracce che abbiamo a disposizione

sono sempre molteplici ed è lo storico che sceglie un tema; non c'è un tema predefinito dalla natura delle tracce; è lo storico che decide quale sia il tema che lui vuole svolgere in rapporto a un certo tipo di potenziali strumenti d'informazione.

È chiaro che nel caso del Museo del Risorgimento di Bologna definire il tema è più ovvio: poiché le tracce riguardano il lancio dei prestiti allo Stato in occasione della Prima Guerra Mondiale, questo è diventato il tema. Rispetto ad esso però occorre che lo studioso, o studente - nel caso che sto cercando di esemplificare - abbia delle conoscenze che, in gergo metodologico, si chiamano conoscenze *extra fonti*, cioè delle conoscenze acquisite per altre vie prima dello sfruttamento delle tracce. Sono conoscenze che servono per poter rendere le tracce strumenti d'informazione.

Questo ragionamento porta allora a concludere che, se voglio portare una classe al Museo del Risorgimento per far fare un'esperienza interessante di costruzione di conoscenza storica, devo presentare il tema e poi preparare la classe con le conoscenze extra fonti, che possono essere anche costituite dal capitolo del manuale sulla Prima Guerra Mondiale. Questa è la *conoscenza di sfondo* che serve per affrontare poi i successivi passi. Bisogna, però, che gli alunni vengano portati al museo e lì abbiano la possibilità di capire come si interrogano gli oggetti, scrupolosamente.

Diceva Victor Hugo: “interrogare scrupolosamente un edificio è una mia mania”.

Interrogare scrupolosamente un oggetto, museale in questo caso, non dovrebbe diventare una mania, ma uno degli atteggiamenti da promuovere: interrogare scrupolosamente, in rapporto con il tema, con il questionario che il tema ha probabilmente generato.

Questo vuol dire che i ragazzi al museo dirigono la loro attenzione soltanto su un complesso di oggetti esposti, non su tutti. Infatti, se noi portiamo gli alunni al museo per mostrare loro tutto ciò che contiene, rischiamo di generare la confusione delle notizie e li stanchiamo senza riuscire ad ottenere gli effetti formativi desiderabili; possiamo magari avere un'estensione della conoscenza superficiale che i ragazzi ricavano dalla esposizione museale, ma non abbiamo la possibilità di organizzare con loro la conquista di una conoscenza importante e di un metodo di conoscenza.

Dobbiamo, quindi, dare alla classe i motivi e le abilità per osservare *bene*; sarebbe esiziale dire semplicemente di osservare attentamente. La capacità di osservare non è innata, e il solo fatto che fissiamo con gli occhi un oggetto non significa che riusciamo a osservarlo. Ad osservare intenzionalmente e scrupolosamente si impara, se qualcuno l'insegna. L'osservazione deve essere guidata, deve essere intenzionale, deve essere mirata. Non tutti gli elementi dell'oggetto possono essere interessanti ai fini della conoscenza, e

L'osservazione deve essere selettiva, intenzionale, scrupolosa, non contenta della prima impressione. Ciò comporta un allenamento e determina la necessità di guidare i ragazzi. Da questo punto di vista, si può obiettare che in fondo è sufficiente andare in un museo e invitarli a osservare - per restare nell'esempio che facevo - i cartelloni della propaganda per il prestito di guerra e segnalare loro gli aspetti cui devono stare attenti. Questa è certamente una possibilità. Sarebbe molto bello se ci fosse una sorta di laboratorio, all'interno delle sale museali, in cui il docente interagisse con gli studenti e con gli oggetti, in una triangolazione molto formativa, molto stimolante, importante.

Gli studiosi di storia dell'arte portano le classi nelle gallerie, nelle pinacoteche, nei musei, davanti a edifici monumentali, architettonici e interagiscono in questo modo e fanno lezione in maniera laboratoriale e in maniera dialogata.

Questo si può fare. Ma siccome i musei non si prestano a questo tipo di esperienza, oppure non è possibile proporla in maniera molto economica, allora un'altra possibilità è quella di costruire le schede di osservazione, cioè di guida all'osservazione. Il che vuol dire preparare uno schedario in cui ciascuna scheda invita ad osservare un oggetto o una vetrina secondo le costrizioni derivanti dal tema. Le schede diventano gli strumenti di strutturazione della visita al museo e gli studenti che usano le schede rispondono alle domande. Le schede possono essere composte con domande aperte. Ma - sempre per un problema di economia di tempo e per il fatto che gli studenti molto spesso nei musei non trovano le condizioni più agevoli per scrivere - si deve preferire di predisporre le risposte chiuse. Bisogna pensare a strumenti agili e che non richiedano un tempo troppo lungo di osservazione e di compilazione. Bisogna costruire domande che io definisco *maientiche*, nel senso che organizzano e orientano l'osservazione dei ragazzi, che li aiutano a cogliere gli elementi importanti che, secondo l'organizzazione del percorso, devono poi costituire la base dei dati utili per costruire la conoscenza.

In questo modo gli studenti fanno quello che fanno gli studiosi. Il lavoro intellettuale è un lavoro che si fa con pratiche e con strumenti, non è un lavoro che si fa solo con la mente. Senza pratiche e strumenti il lavoro intellettuale può diventare anche molto fumoso. Noi dobbiamo garantire gli strumenti della schedatura - adesso può essere una schedatura informatica, ma generalmente è una schedatura con dei fogli e delle schede dedicate - cosicché gli studenti imparino che, per organizzare conoscenza, occorrono gli strumenti che chiamiamo schede e che confluiscono nello schedario: fanno osservazione, annotano i frutti dell'osservazione, tornano in classe ed organizzano lo schedario.

Poniamo che gli alunni abbiano fatto osservazioni su due cartelloni, uno del 1916, l'altro del 1918 - per fare un esempio. Le osservazioni sono state

registrate in due schede. La scheda che riporta informazioni sul cartellone del 1916 ci dice qualcosa per quell'anno; la registrazione riguardante il 1918 contiene informazioni diverse e non possiamo disporre come se appartenessero allo stesso anno. Ciò determina la presa di coscienza che occorre un'organizzazione di tipo cronologico e un'organizzazione di tipo tematico, distinguendo tra il cartellone che cerca di stimolare l'adesione al prestito mediante l'uso dell'infanzia o della famiglia, e il cartellone che tenta invece di ottenere l'adesione ricorrendo alla rappresentazione deformata, disumana, del nemico. Con gli studenti possiamo fare anche questo lavoro.

Questo comporta attenzione agli elementi che permettono la strutturazione delle informazioni e dello schedario, e poi la possibilità di sviluppare inferenze sulla base dei dati ormai raccolti, delle conoscenze extra fonti già acquisite e delle conoscenze extra fonti che possono essere ulteriormente fornite in funzione delle esigenze di comprensione, di attribuzione di significati, di stabilire relazioni che si fossero man mano espresse.

Questo è lo stesso procedimento che usa il ricercatore il quale, dopo aver trovato tracce che ha trasformato nelle sue fonti di informazione, a volte si trova di fronte alla necessità di interpretare quelle informazioni e, per interpretarle, deve uscire dal suo schedario e dalle sue fonti per andare a reperire su libri già pubblicati, suoi o di altri, le conoscenze extra fonti che permettono di interpretare correttamente le informazioni e di dare loro significato.

La stessa cosa succede in un percorso di ricerca storico-didattica. Noi abbiamo la possibilità di individuare che ci sono delle informazioni che hanno bisogno di essere interpretate e comprese grazie al ricorso a conoscenze extra fonti e allora forniamo in modo rapido la conoscenza extra fonti che serve. Così i ragazzi capiscono che la base informativa, di per sé, non è sufficiente per costruire una conoscenza affidabile e controllabile.

Alla fine del percorso i ragazzi possono avere quella bella sensazione di essere produttori di informazioni grazie al gioco inferenziale: siccome hanno prodotto informazioni primarie, dispongono di conoscenze extra fonti - quelle acquisite di proposito e quelle che già hanno per loro conto - e di schemi cognitivi adatti, i ragazzi possono sviluppare le informazioni accostando in vari modi la cartellonistica, magari mettendola in serie in modo da cogliere gli elementi di informazione che nessun cartellone individualmente può permettere di produrre. Il confronto tra i diversi cartelloni può generare la produzione di informazioni ulteriori. Queste sono tutte attività di sviluppo della capacità di produzione delle informazioni attraverso il gioco inferenziale.

In capo a tutto questo, i ragazzi possono avere a disposizione una base informativa costituita dallo schedario con le informazioni dirette prodotte

nell'osservazione degli oggetti, un incremento di informazioni generate inferenzialmente, le schede di conoscenze extra fonti che hanno utilizzato: cioè, hanno davanti a sé la base di dati e di conoscenze che può essere trasformata in un testo o in una qualunque forma di comunicazione.

Che cosa vuol dire questo modello? Che i ragazzi apprendono nel contatto con gli oggetti, cioè apprendono dagli oggetti, non soltanto dai testi. E apprendono attraverso e grazie a percorsi organizzati coerentemente per rispondere ad un'esigenza di conoscenza che l'insegnante o la classe stessa ha individuato come significativa.

Questo processo d'insegnamento e di apprendimento che chiamiamo ricerca storico-didattica ha delle fasi laboratoriali che possono essere realizzate a volte dentro il museo stesso, a volte nelle aule; ha delle fasi in cui i ragazzi lavorano per conto proprio - individualmente o in gruppo - nell'osservazione dell'oggetto, oppure possono tornare in aula e lavorare anche lì per conto proprio. E c'è in ogni fase la sollecita cura del processo di apprendimento da parte dell'insegnante.

Che cosa produce un'esperienza come questa? Costruisce la consapevolezza di come viene prodotta la conoscenza del passato e delle procedure di costruzione delle conoscenze storiche. Quello che mi preme è l'accrescimento della abilità a trasformare tracce - in questo caso gli oggetti museali - in strumenti d'informazione.

Perché questo effetto è molto importante? Perché noi conosciamo il mondo non soltanto attraverso i testi, ma soprattutto attraverso gli oggetti, che sono tracce di attività umane. L'umanità ha cominciato a conoscere il mondo attraverso l'interpretazione degli oggetti. Prima ancora di avere l'uso della parola, prima di avere la comunicazione ha dovuto imparare a organizzare la propria conoscenza del mondo interrogando oggetti.

Anche noi adesso abbiamo bisogno di capire le cose attraverso l'interrogazione degli oggetti e, perciò, far mettere in rapporto testi e oggetti è un incentivo allo sviluppo delle abilità cognitive e pratiche dei ragazzi. Il che ha come conseguenza che i ragazzi sono messi in condizione di interpretare meglio i testi e di agire intellettualmente nel mondo. Se fanno l'esperienza di uso di oggetti museali in modo organico all'interno di un percorso curricolare, gli alunni possono capire molto meglio le questioni della guerra e della pace e quelle della rappresentazione del nemico.

Pochi giorni fa, uno studioso della Prima Guerra Mondiale, Gian Enrico Rusconi, ricordava in un editoriale che lo scontro di civiltà, cioè l'idea di scontro di civiltà è cominciata nella Prima Guerra Mondiale e, per dimostrarlo, citava gli scritti degli intellettuali francesi e degli intellettuali tedeschi. Nella visione dei tedeschi i francesi rappresentavano la barbarie o gli incivili, d'altra parte, i tedeschi erano rappresentati come barbari e incivili dai francesi. La

guerra franco-tedesca durante la Prima Guerra Mondiale era percepita e rappresentata come uno scontro di civiltà: gli uni si sentivano i rappresentanti della civiltà, gli altri, i nemici, erano gli incivili. Le rappresentazioni contrapposte non sono tematizzate nei libri di testo. La ricerca storico-didattica basata sui manifesti di propaganda del prestito permette di costruire la conoscenza su tale aspetto oltre che sulla questione delle spese belliche.

Questo comporta promuovere abilità alla produzione di informazioni dirette, scrupolose, controllate, una competenza alla produzione di informazioni inferenziali, un'abilità all'organizzazione delle informazioni, alla comunicazione delle conoscenze sul passato.

Ma questa non è l'ultima cosa che ci preme. Infatti, attraverso il percorso che io ho esemplificato o percorsi più numerosi che possono fare nel corso della loro scolarità, gli alunni possono arrivare a capire la funzione degli oggetti musealizzati, a constatare la funzione conoscitiva delle tracce che ci provengono dal passato e perciò a dare loro un significato, un senso e un valore. Di conseguenza, non è implicata soltanto la formazione storica, ma viene promossa anche l'educazione al bene culturale e, con le opportune espansioni di attività, l'educazione al patrimonio. C'è l'opportunità di far capire che quei beni culturali appartengono ad un insieme di cose che hanno un valore e un significato analogo per noi: tutte insieme formano il patrimonio culturale.

Se i ragazzi cominciano a frequentare i musei o le biblioteche in modo più consapevole, e ad aprire la mente rispetto a questi aspetti, possono comprendere anche che i beni culturali non esistono se non ci sono coloro che studiano gli oggetti, che li promuovono a beni culturali e che li conservano, li espongono al pubblico e li mettono a disposizione della fruizione e dell'uso pubblico e di altri studiosi. Non avremmo la storia antica senza l'archeologia e i beni archeologici, non avremmo la storia più recente senza gli archivi ben organizzati, non avremmo storia senza le biblioteche ben organizzate; avremmo meno possibilità di conoscere il passato senza musei archeologici o senza musei storici. Insomma, non avremmo la qualità e la quantità della conoscenza che ci viene resa possibile dall'esistenza di istituti che sono deputati a queste funzioni.

Gli istituti di tutela e studio costano e una parte del denaro pubblico è loro destinato. Se non abbiamo una coscienza del valore culturale, del significato dei beni culturali, noi possiamo arrivare ad affermare che i finanziamenti debbano essere tolti alle biblioteche, agli archivi, ai musei. Perché ci devono stare tanti musei, se tanto sono frequentati da pochi visitatori? Infatti, una delle vie d'uscita alla crisi economica culturale è quella della costituzione di fondazioni museali. Si può dire che siano i privati a finanziare questi istituti! Lì dove arrivano soldi dei privati, i musei esistono; lì dove non arrivano i soldi dei privati, i musei periscono. Questa è in realtà una delle possibilità che mi spaventano, da studioso e da educatore: preferisco che

esistano musei pubblici. Ben vengano anche musei finanziati da privati, ma è importante che i musei pubblici siano ben attivi e che producano cultura per i cittadini. Questo non può accadere, tuttavia, senza che ci sia un'interconnessione tra la sfera scolastica e la sfera delle istituzioni che si occupano di beni culturali. Questo è l'aspetto decisivo: noi abbiamo bisogno di scuole e di musei che si connettano tra di loro.

So ad esempio che a Macerata la collezione d'arte della Pinacoteca Ricci non è fruibile come dovrebbe essere, e questo mi dispiace. So che c'è il Museo di Storia del Risorgimento, che è chiuso; ma so anche che c'è un progetto, un programma di trasferimento dei musei e della pinacoteca nel Palazzo Buonaccorsi. Ma che ci sia un programma di trasloco in una sede molto più acconcia, più prestigiosa, che faccia guadagnare spazio anche alla Biblioteca Comunale, è una bella prospettiva e nel futuro della città di Macerata ci sarà probabilmente un allestimento molto più moderno anche del Museo del Risorgimento. Ormai ci sono i modelli e gli esempi di una museografia molto coinvolgente e che agevola la fruizione e l'uso didattico del museo. Voi sentirete parlare del Museo del Silenzio (Museo delle Arti Monastiche) di Serra de' Conti, perché è un modello di esposizione museale suggestiva, accattivante, innovativa, dove gli strumenti tecnologici che noi abbiamo a disposizione sono utilizzati per incrementare la possibilità di fruire del percorso museale. È un museo "narrato" dove s'impara moltissimo su come funzionava una comunità religiosa come il Convento delle Clarisse di Serra de' Conti, da cui proviene tutta la collezione degli oggetti organizzati nella esposizione museale. Ci sono altri musei storici molto interessanti, molto belli, dove si cerca di far capire ai visitatori i rumori che si potevano sentire magari stando in trincea oppure gli odori (o i maleodori); si cerca di mettere in moto i sensi, di far sentire e di far vedere la storia attraverso gli oggetti, attraverso le immagini, attraverso i documenti.

Ma tale prospettiva non darà tutti i frutti sperati se il museo non stringe un'alleanza con la scuola e se la scuola non riesce, attraverso le proprie scelte e la propria organizzazione di percorsi, a mettere in un rapporto molto vivificante gli alunni con le istituzioni, con le collezioni museali, con i percorsi organizzati dal museo.

Questa è la scommessa, di fronte alla quale si muove sempre la medesima serie di obiezioni: non abbiamo tempo, dobbiamo svolgere il programma, abbiamo dei libri di testo molto voluminosi, ci mancano gli strumenti, l'organizzazione c'impedisce di far questo perché non possiamo uscire come vorremmo, e così via.

Sono ostacoli grandi che possono essere ovviati, in parte, con una organizzazione degli orari scolastici più flessibile. All'argomento del programma e dei libri esagerati è tuttavia possibile rispondere con una

rassicurazione, perché il programma o le indicazioni ministeriali non impongono mai un eccesso di temi: la prima regola è non far coincidere la parola programma col libro di testo. Si provoca tale corto circuito quando si pensa di stare “svolgendo” “il programma”, mentre “si svolgono”, in realtà, le centinaia di pagine del libro di testo. Ma il libro di testo non è il più autorevole interprete dei programmi e non rappresenta la sua realizzazione. L'autorità per interpretare il programma ce l'ha l'insegnante; il Ministero la delega agli insegnanti, per i quali il libro di testo è uno *strumento* di realizzazione della mediazione didattica e del curriculum. E l'insegnante deve trasformare il programma o le indicazioni e il libro di testo in un suo curriculum e nel piano di lavoro personale.

La mancanza di tempo indica, allora, che non è stata fatta una programmazione giusta del libro di testo e di altre attività in rapporto con il tempo di insegnamento e con quello di apprendimento e la programmazione non si realizza con una sforbiciata dell'indice, ma con una ristrutturazione delle conoscenze che sono dentro il libro di testo.

Rispetto alla obiezione circa la scarsità di tempo, io penso che l'andare al museo, per compiere un percorso che certamente richiede e consuma tempo di insegnamento, deve essere organicamente inserito nella strutturazione del programma annuale. Quello che l'insegnante deve svolgere è la propria programmazione, non il programma ministeriale o il libro di testo, e la programmazione è - per definizione - autonoma. Autonomia e responsabilità sono riconosciute da tutti i testi dei programmi e da tutte le indicazioni nazionali.

L'altra questione riguarda la constatazione che queste cose sono complicate, che necessiterebbe una collaborazione tra l'istituto in cui si insegna e gli istituti culturali che si occupano dei musei. Questo effettivamente non dipende dagli insegnanti, ma dagli istituti, dalle amministrazioni, dai dirigenti, dai colleghi docenti. Dovremmo darci tuttavia il compito di far vedere che siamo interessati all'uso didattico dei musei e di promuovere un partenariato scuola/musei/istituzioni culturali, che è anch'esso già disposto dal Ministero dei Beni Culturali, in convenzione con il Ministero dell'Istruzione.

Questa possibilità di partenariato esiste e, lì dove i musei sono evidentemente disponibili e prendono iniziative verso le scuole, le scuole allora rispondono. Talora invece sono le scuole che chiedono collaborazione alla Sovrintendenza.

Ma l'uso didattico del museo a che cosa può portare? Se si tratta di un'attività episodica, per cui gli alunni, in tredici anni di scolarità, fanno una sola volta con gli insegnanti un'esperienza organica di rapporto con il museo, credo che serva a poco. Può darsi che a qualche alunno serva, che qualcuno per conto suo, con la propria famiglia, riesca a coltivare ulteriormente le attività

intellettuali che sono state messe in moto, ma più facilmente può darsi che le attività intellettuali messe in moto deperiscano, perché nel rapporto educativo ciò che seguita ad essere stimolato cresce intellettualmente, ciò che viene represso - o oppresso - deperisce.

Non possiamo pensare che una sola esperienza sia foriera di chissà quali benefici formativi; dobbiamo pensare che se nel percorso scolastico i ragazzi incontrano occasioni di fruizione e di uso dei musei e delle collezioni museali più volte, allora si produrrà sicuramente un'attenzione, una consapevolezza e, soprattutto, una capacità di uscire dalla scuola e di muoversi sul territorio, quello proprio e quello di altre comunità, con un atteggiamento curioso e capace di reagire intellettualmente e positivamente ai beni culturali e al patrimonio.

Se miriamo a tali obiettivi, facciamo qualcosa che non è pensabile di raggiungere soltanto con la frequentazione dei libri di testo. I libri di testo non possono produrre questo beneficio, che può essere generato soltanto da percorsi di apprendimento che includano la frequentazione dei musei. L'apprendimento attraverso gli oggetti e i percorsi museali comporta dare concretezza anche a molte delle conoscenze libresche. Dare concretezza e significato alle conoscenze testuali: anche questo è un aspetto fondamentale della questione.

Si tratta di una prospettiva che vale la pena di perseguire, facendo alcune scelte dentro le programmazioni e mettendo in atto delle attività che possano portare a costruire con i ragazzi un rapporto molto più intenso e molto più gratificante, per insegnanti e per allievi; per i docenti perché abbiano il gusto di insegnare storia, per gli alunni affinché sviluppino il gusto di apprenderla. Ai due esiti dobbiamo mirare.

A. Sfrappini

Ringraziamo il Prof. Ivo Mattozzi. Questo quadro così dettagliato e approfondito avrà sicuramente suscitato anche delle riflessioni personali che il professore sarà lieto di sentire.

Io volevo cogliere alcune delle sue riflessioni intanto per collegarvi, visto che Lei ha fatto il riferimento concreto, un approfondimento che mi piacerebbe sentire da Lei.

A proposito proprio del Museo del Risorgimento, cui Lei si riferiva - parlo del nostro, da tempo invisibile, Museo del Risorgimento - nell'assetto futuro dei musei maceratesi, la vicenda del Museo del Risorgimento avrà comunque qualche aspetto di interesse.

Mi auguro che, come diceva Lei, veda una nuova vita, una nuova motivazione. È sicuramente uno di quegli esempi a cui Lei si riferiva, un museo nato nel 1905 - ma richiesto anche in precedenti occasioni - al tramonto di

quella fase celebrativa dell'epopea risorgimentale; riproposto oggi, dopo almeno due decenni di chiusura, avrebbe probabilmente senso anche ripercorrere le fasi della sua nascita e quindi fornire anche degli strumenti di interpretazione delle vicende che ne sono alla base e che, nel contesto locale, sarebbero interessanti.

Chiusa la parentesi sul Museo del Risorgimento, io volevo appunto osservare come, nelle idee di carattere organizzativo e museologico, è stato proposto il suo mantenimento nella stessa sede, nello stesso edificio della Biblioteca Comunale, unico fra i musei cittadini o, per essere più precisi, fra le raccolte di proprietà comunale.

Questa è una conferma di un dato che è molto caratteristico del museo storico. Se nessun bene culturale, se sostanzialmente nessuna opera è pensata per essere messa in un museo - e neanche un artista contemporaneo, immagino, alla fine potrebbe confessare di creare con questo obiettivo - ovviamente l'oggetto che è nel museo storico è quello che, fra tutti, meno al mondo lo vorrebbe; invece è quello che più casualmente, più fatalmente, più imprevedibilmente si ritrova esposto e musealizzato.

Nel caso del Museo del Risorgimento, la continuità con la Biblioteca Comunale conferma proprio il fatto che gli unici aspetti di vitalità di questa istituzione ci sono stati con la possibilità di allargare la consultazione di determinati materiali, attingendo a quel serbatoio organizzato e retrostante che è la Biblioteca Comunale.

Non so se mi sono spiegata bene, ma è un tema vicino alle riflessioni che Lei faceva, nel senso che, per quanto affascinante sia tutto l'insieme dei musei in continuità con la biblioteca settecentesca, purtroppo nel terzo millennio non si può mantenere e già il fatto di sceglierne solo uno logisticamente comporta delle complicazioni, perché un conto è aprire al pubblico un servizio bibliografico e un conto è mantenerci una struttura museale.

Forse la professoressa Bairati, da museologa, poi potrà aggiungere qualcosa.

E. Bairati

Io sono felicissima di questa conferma di mantenere il Museo del Risorgimento nella sua sede, perché prima di tutto è un dato storico. I musei civici nascono a seguito di una serie di complicate vicende dei decreti immediatamente post-unitari e però c'era un'indicazione precisa: i beni artistici, i beni librari - provenienti ad esempio dalle corporazioni soppresse - dovevano essere aggregati in quei luoghi, comuni, dove esisteva una biblioteca o un museo. Quest'alleanza tra museo e biblioteca è stata sancita da fatti concreti storici; nel Settecento dal grande pensiero illuminista nella sua unità, ovvero la memoria trasmessa attraverso gli scritti e la memoria trasmessa attraverso le cose. Quindi se c'era una parte del patrimonio cittadino che doveva stare con la

biblioteca, questa era proprio il Museo del Risorgimento, anche perché capita frequentemente; a Milano il Museo del Risorgimento sta nello stesso palazzo con la biblioteca e il centro studi: direi cioè che sono proprio sinergici per natura.

Poi volevo proprio ringraziare il professor Mattozzi per la sua esposizione perché - e io spero che domani, quando terrò il seminario sul museo, ci siano gli stessi uditori - mi fa gioco assumere molte delle problematiche che lei ha proposto di volata per concentrarmi sul mio oggetto, che è invece proprio il museo come forma didattica e, nel caso peculiare, il museo storico che tramanda la memoria. E la memoria può essere anche un bene inoggettuale, come dice Antonio Cirese; si apre un'altra problematica per completare il quadro.

I. Mattozzi

Sono io che ringrazio. Non conoscendo il Museo del Risorgimento di Macerata e la Biblioteca Comunale, non posso dire niente rispetto a questo, però l'idea della sinergia è molto interessante e devo dire che a Bologna, per esempio, c'è stata una scissione: il Museo è nato come pertinente alla Biblioteca e all'Archivio ma poi l'hanno trasferito alla Casa Carducci; la Biblioteca e l'Archivio sono rimasti nel vecchio edificio, vicino a Piazza Maggiore. Lì c'è stata questa scissione, ma io credo che sia stata piuttosto male assimilata: c'è una sorta di separatezza che non giova; specialmente alla scuola e agli studiosi stessi potrebbe giovare muoversi facilmente dalla biblioteca all'archivio, fino al museo.

Eleonora Bairati

Docente di museologia
Università degli Studi di Macerata

Il museo nella storia, la storia nel museo

Prima di cominciare vorrei esprimere l'auspicio che questo pomeriggio avesse davvero un andamento seminariale - visto che si chiama seminario - e cioè che non fosse soltanto la mia voce a risuonare qua dentro, per cui non c'è problema: anche quando sto parlando, se qualcuno ha una curiosità, vuol chiedere una precisazione o vuol fare un intervento sul tema, m'interrompa pure perché è una cosa normale quando si sta appunto lavorando insieme.

Io ho cercato di enucleare dei temi, dei punti aldilà di quel doppio binario che ho indicato nel mio titolo, cioè il museo nella storia e la storia nel museo, per cui, una volta chiuso - o comunque delineato - un problema o un aspetto, ci si può benissimo fermare e fare un po' di colloquio. Ho anche portato del materiale che non so assolutamente se riuscirò a farvi vedere per intero. Chiaramente l'immagine richiede, almeno in alcuni dei casi che ho presentato, che ci si soffermi per spiegare e questo richiede regolarmente tempo; comunque vediamo quello si riesce a fare. Ho portato delle sequenze perché a mio parere l'immagine è molto sollecitante; è un elemento che può suscitare interesse o, viceversa, perplessità e ci si può parlare sopra. Non meravigliatevi se sono in gran parte esempi stranieri, specialmente per quanto riguarda certi aspetti molto vicini a noi, relativi al pensiero contemporaneo sul museo: noi in Italia siamo indietro. Non perché non abbiamo musei belli o interessanti; non perché non ci sia un occhio attento a queste istituzioni, ma perché è difficile per la nostra cultura spezzare certe convenzioni e questo lo vedremo meglio nel discorso che seguirà: per dire una cosa molto concreta, che è sotto gli occhi di tutti, in Italia non si costruiscono musei *ex novo*, non conoscendo quindi quella straordinaria esplosione che ha riempito l'Europa di cose eccezionali, veramente di qualità. Io ho fatto ben due viaggi, negli anni '80, da un capo all'altro della Germania, ancora prima della caduta del muro, ed ero senza parole: la riva dei musei di Francoforte sul Meno non l'ho vista neanche

completata, ma quel che c'era già ci lasciava senza fiato. Il fatto che certi esempi che vi porto siano stranieri è per mostrare delle esperienze di punta, per capire come si lavora e su quali filoni si può lavorare con un materiale così straordinario, così duttile, com'è quello dell'istituzione museo.

Ieri ho ringraziato il Professor Mattozzi per quello che ha fatto, perché, da un lato, mi ha - per così dire - semplificato la vita, nel senso che il suo discorso mi risparmia alcune cose; dall'altro, mi serve molto per cominciare a orientarvi sui filoni che io intendo seguire.

In primo luogo si è giustamente posto, proprio all'inizio, la domanda sull'identità del museo storico e ha dato una risposta descrivendo chiaramente la tipologia del museo di cui si è interessato e a cui lavora, che è quello che nei repertori museali - un esempio molto buono e costantemente aggiornato è quello del Touring Club - viene classificato come museo storico e di documentazione. Ne ha dato anche una definizione per cui i musei storici sono quelli che collezionano, studiano, espongono tracce dell'attività umana; per tracce - ha poi specificato - si intendono oggetti e/o documenti organizzati in sequenza per la individuazione o l'esplicazione all'informazione su processi di eventi storici.

Questa definizione si applica perfettamente al museo storico e di documentazione; ma la storia, come poi v'illustrerò in dettaglio, entra nel museo in molti altri modi; una delle caratteristiche, anche delle più stimolanti e affascinanti dei musei all'interno dei quali c'è la storia, è la loro varietà - e questo sarà un primo punto da trattare - perché la mia attenzione - secondo punto - non è puntata sugli oggetti, ma sul museo come istituzione.

Questa è una discriminante fondamentale e lo vedrete quando ne parlerò più in dettaglio. Perché dico questo? Perché il professor Mattozzi ci ha illustrato con grande puntualità e molta chiarezza un tipo di didattica che è tutta puntata sugli oggetti. Si scelgono degli oggetti, un piccolo nucleo di oggetti - lui faceva il caso di quella serie di manifesti del prestito della prima guerra mondiale - e poi ci si mette a studiarli, se ne danno diverse letture, si esaminano sotto diverse prospettive, ci si prepara del materiale, le famose schede di cui lui parlava, a cui poi si aggiunge lo studio, la lettura dei testi, eccetera. Oggetti, non museo, e neanche sequenza: oggetti scelti uno per uno.

Questo tipo di didattica ignora che il museo sia una istituzione e concretamente una struttura complessa e unitaria, conoscitiva nel suo insieme. Succede che si fa didattica di una materia nel museo, non si fa didattica del museo e secondo me questa è una prospettiva che dovrebbe andare corretta: così, ovviamente, si fa didattica della storia dell'arte, si fa didattica della storia, si fa didattica delle scienze naturali, cioè si usa il museo come uno strumento, ma l'uso non deve invece essere *strumentale*.

Quindi identità, valore o modo di utilizzare gli oggetti? Con vostra

sorpresa vi farò esempi di musei storici dove non c'è neanche un oggetto autentico.

La terza cosa è quella di cui sentivo maggiormente, forse, la mancanza, ovvero tutto quello che riguarda il livello simbolico e significativo che l'oggetto assume su di sé quando è messo dentro a un museo, a maggior ragione se poi è un oggetto che ha a che fare con la storia.

Che cosa succede se questa carica di valori in *surplus* non viene recepita? Succede che l'oggetto è inerte e, soprattutto, attira poco. La potenzialità straordinaria, soprattutto dei musei storici, è invece quella di trasmettere significati ad oltranza e di assumere una carica che può sicuramente arrivare al livello dell'emozione.

Io sono convinta di questo: che dentro ai musei ci si può emozionare, cioè non solo ci si studia, ci si apprende o si va verso l'acquisizione di metodologie di ricerca: ci si emoziona. Se questo non succede, se il ragazzino che va al museo - e magari segue percorsi, impara a fare delle cose, acquisisce delle conoscenze, eccetera - non si emoziona, non ci rimetterà mai più piede di suo, nel resto della sua vita.

Quindi c'è bisogno anche di questo e non c'è museo come il museo di storia che possa emozionare!

Ciò detto, mi riporto alla sequenza di discorso che avevo immaginato e quindi al museo nella storia. È relativamente molto semplice: il museo è un'istituzione culturale che è storicamente determinata alla sua origine e che vive dentro la storia, il che significa che non è un'istituzione rigidamente fissata in una sola forma, per sempre, ma che è coinvolta nei movimenti della storia. Non può restare immobile, se vuole essere viva. Quindi è da togliere quella patina che ogni tanto rimane, quell'idea del museo come qualche cosa di rigido, fissato, di valori e aspetti consolidati. Non è vero: è una struttura che ha una sua dinamica, sottile a volte, magari soltanto percepibile a una frequentazione continuata nel tempo, però è così. E non è neanche un'istituzione molto antica: arriva alla - chiamiamola così - "autocoscienza di sé" non prima della seconda metà del Settecento, cioè nel pieno dell'Illuminismo europeo e del riformismo degli stati europei.

Cosa vuol dire che è un'istituzione storicamente determinata? Che ha un momento d'origine in cui esiste un progetto e una volontà senza i quali non nasce museo; che vive nella storia e che quindi è soggetta a cambiamenti; che noi vediamo trasmessi in un'immagine che reca queste stratificazioni. Se non si conosce la storia del museo, non si può lavorare sul museo né creare un museo nuovo, perché bisogna sapere qual è la storia dell'istituzione; né si può lavorare in un museo esistente per aggiornarlo o per potenziarlo o semplicemente per spiegarlo e valorizzarlo. La conoscenza della sua dimensione storica è obbligatoria e troppo spesso di questo ci si dimentica.

Per affrontare la cosa con un tono un po' più leggero ho preparato una breve sequenza di immagini per chiarire questi aspetti.

Se noi vogliamo andare a capire l'identità di un museo, o del museo, che cos'è che lo qualifica? Dove andiamo a cercare questa identità? Nel contenitore, cioè nell'edificio che eventualmente lo contiene? No; ce n'è di tutti i tipi e può esistere museo anche in assenza di contenitore. Nel contenuto? Qualcuno ha detto giustamente che ormai nella nostra era qualunque oggetto o fenomeno prodotto dall'uomo prima o poi può entrare in un museo - ed è assolutamente vero. I contenuti sono talmente variabili che non possono essere la qualità che determina l'identità. L'identità del museo risiede in un fatto estremamente importante e cioè nel suo carattere di istituzione pubblica. La sua qualità risiede nelle migliori risposte alle funzioni istituzionali, all'assolvimento delle quali è tenuto come istituzione pubblica e che sono presenti fin dalla sua origine.

Per dirla in due *slogans*, che sono in qualche modo anche le etichette di due filoni di pareri negli studi sul museo, è sbagliato dire che non c'è museo senza collezioni - è profondamente sbagliato; è giusto dire che non esiste museo senza pubblico. Un museo senza pubblico è una contraddizione in termini, vuol dire che è chiuso, che non funziona, oppure che ha dei *deficit* funzionali talmente forti che non ci mette piede nessuno, ma proprio nessuno. Una collezione, e qui poi forse varrà la pena di fermarci un attimo e spiegare cos'è davvero una collezione, se per ragioni di sicurezza sta chiusa nel caveau d'una banca, non cessa per questo di essere collezione; un museo chiuso, invece, non è più un museo.

Ora faremo un'interruzione per un brevissimo giro d'immagini, ma non starò a spiegarvi o a farvi la storia di ognuno di questi oggetti. Li ho scelti in un certo modo perché nella nostra testa, o nella testa del pubblico in generale, in fondo la semplice parola museo evoca un edificio grande, magari un filo magniloquente, un po' imponente, che incute - più che rispetto - un certo timore.

Questo è il British Museum a Londra nella sua smagliante seconda sede; il British, non posso fare a meno di ricordarlo, è il primo museo pubblico d'Europa, aperto nel 1753. Dispiegamento di colonnati, di frontoni: è l'immagine tipica di quello che noi chiamiamo il museo tempio.

Il Prado di Madrid, un po' successivo; siamo alla fine del Settecento, anche se il museo è stato aperto nel 1819: idem come sopra, con il pronao con colonne.

La Glyptothek di Monaco: il biancore è provocato dal fatto che sono appena finiti i restauri, ed è difficile immaginare un museo più tempio di così.

Il monumentale e ricco ingresso-passaggio della Gemäldegalerie di Dresda, uno dei più grandi e interessanti musei europei.

Lo scarto che potete notare è uno scarto d'epoca. Questi musei che avete

appena visto sono tutti nati entro i primi trent'anni dell'Ottocento; la galleria di Dresda, viceversa, è della seconda metà del secolo. Erano musei costruiti apposta per essere musei ma, se diamo un'occhiatina soprattutto alla nostra Italia, sappiamo benissimo che i musei italiani stanno in qualunque tipologia di contenitore.

Questo è il cortile maggiore del Museo di Castelvecchio a Verona, uno dei più noti di questo tipo.

Questa è la Corte Ducale del Castello Sforzesco di Milano, sede delle Raccolte Civiche della Città di Milano.

Questo è il cortile della Pinacoteca di Brera, sempre a Milano. Si tratta di un'altra tipologia di edificio; era il collegio gesuitico - importantissimo nucleo dell'antica struttura urbana milanese - che, con la soppressione dell'ordine, fu trasformato da Maria Teresa, ancora in epoca di dominio austriaco, nel principale centro culturale della città.

Se veniamo vicino a noi, e ho cercato di mostrarvi dove, si chiarisce il discorso per cui in Italia non si costruiscono musei, ma si riutilizza in abbondanza ogni tipologia dell'edilizia storica del nostro paese; all'estero invece si costruisce moltissimo.

Questi tre esempi fanno parte di quella serie di musei della Germania Federale, costruiti negli anni Ottanta, di cui vi parlavo prima. Sono opera, tra l'altro, di grandissimi architetti contemporanei, ma certo è difficile, guardandoli, immaginare che si tratti di musei.

Il primo è un piccolo capolavoro - piccolo perché è di modeste dimensioni - dedicato all'arte contemporanea, in una piccola cittadina quasi ai confini con l'Olanda, Mönchengladbach, ed è opera di Hans Hollein, architetto viennese. Questo, che sembra l'ingresso di un elegante condominio, è una raffinata variazione su temi razionalisti di Richard Meier, a Francoforte, ed è il Museo di Arti Applicate. Quest'ultimo, che quando è stato inaugurato ha suscitato perplessità infinite, con questa fronte ondulata in granito nero lucidato, che ha un effetto di specchio che l'immagine non rende, è la sede delle collezioni di Düsseldorf, opera di due architetti svedesi.

Questa rapidissima carrellata aveva soltanto lo scopo di far capire che non è il contenitore che qualifica il museo. Prima vi ho detto che ci sono musei che non hanno bisogno di contenitore: pensate agli ecomusei, ai musei del territorio, ai parchi archeologici, ai parchi naturali, cioè a tutta quella dimensione nuova di pensiero sul territorio, e sui beni conservati nel territorio, che contraddistingue proprio gli ultimi vent'anni di lavoro su questi temi. Allora vuol dire, come si accennava prima, che l'identità risiede nell'insieme e soprattutto nella risposta alle funzioni previste come istituzione pubblica.

Una domanda che potrebbe essere semplicissima: ma c'è almeno una definizione codificata in modo che si possa far riferimento a quella? Ebbene sì,

c'è! E' la definizione che è stata coniata dall'ICOM (l'International Council of Museum, che è un organismo derivato dall'Unesco) nel 1974, e la definizione dice più o meno che il museo è un'istituzione permanente, senza fini di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico - non c'è museo senza pubblico - che ricerca testimonianze sull'uomo e il suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le fa conoscere e le espone a fini di studio, di educazione e di diletto. Come vedete non c'è nessun riferimento a una tipologia specifica di contenuti: testimonianze sull'uomo e il suo ambiente. Ci sono alcuni elementi altamente significativi: al servizio della società e del suo sviluppo. C'è il riferimento alla conservazione, seguita subito da "far conoscere" ed "esporre", (museologicamente sarebbe meglio mettere prima "esporre" e poi "far conoscere" perché vuol dire che c'è un tramite di mezzo tra esporre e far conoscere) a fini di studio, di educazione, di diletto.

Questo accadeva nel 1974. A mio avviso gli estensori di questa definizione avevano perfettamente in mente la definizione di bene culturale che, per la prima volta, ha fatto il suo ingresso nella storia alla metà degli anni Sessanta con la Commissione Franceschini, cioè la commissione che era stata incaricata di fare l'analisi conoscitiva, l'indagine conoscitiva sullo stato di quelli che ancora non si chiamavano beni culturali, in Italia. Nei risultati di questa inchiesta, tre ponderosi volumi, per la prima volta si affaccia questo passaggio fondamentale: dalle cose di pregio, di notevole spiccato interesse - artistico, storico - soggette alla tutela, al concetto di bene culturale come ogni testimonianza materiale avente valore di civiltà. La parola testimonianza sull'uomo e il suo ambiente nella definizione dell'ICOM discende da questo concetto: ogni testimonianza materiale avente valore di civiltà.

Proprio per questi compiti che sono affidati al museo, bisogna guardarlo come un insieme, non separato nei suoi diversi aspetti. Nel lavoro di museologia usiamo questo termine, "forma-museo", per indicare tutto l'insieme e lo definiamo come una complessa e compatta struttura conoscitiva che non si esaurisce nella somma dei componenti: l'eventuale contenitore (se c'è), il contenuto (di qualunque tipo esso sia); non parlo mai genericamente di collezioni, perché soltanto certe categorie di musei sono fatte di collezioni; parlo di "contenuto" o di contenuto patrimoniale.

Il museo quindi non si esaurisce nella somma di questi componenti, non si esaurisce neppure nel rapporto sociale col pubblico, che pure è fondamentale: il museo è definito da tutto l'insieme. Certo che da un punto di vista didattico, di parola, di comunicazione, di informazione, si possono separare le diverse cose: prima vi ho fatto vedere dei contenitori, per esempio; però deve essere sempre chiaro che solo l'insieme è quello che ha il senso definitivo.

Se dobbiamo capire la storia del museo per poterci lavorare dentro e per

poterlo usare bene, è opportuno fare queste divisioni, tenendo conto che hanno significato soltanto nel loro insieme. Così possiamo definire più livelli di approccio alla storicità del museo. Il primo è la storia dell'istituzione, poiché nessun museo è nato per caso; è nato con un progetto e per una volontà specifica, quindi questi vanno appurati. Il progetto, perché è una struttura flessibile e modificabile nel tempo, può subire delle modifiche, bisogna saperlo, o persino dei cambiamenti di nome che indicano una nuova funzione, cioè un ampliamento proprio dei significati del museo.

Il secondo livello è la storia del luogo e dell'edificio e le ragioni di una scelta sono varie: l'utilizzo di un edificio precedente, la realizzazione di una nuova sede, gli spostamenti, l'articolazione in diverse sedi (è tipica delle raccolte civiche di una qualunque città italiana), gli eventuali ampliamenti di sedi storiche; sono tutti aspetti che interessano il luogo e il contenitore. In più, come si diceva prima, bisogna considerare i casi di assenza di un contenitore specifico.

Il terzo livello, e siamo arrivati al punto di maggior interesse per noi, è la storia dei contenuti patrimoniali: come si è formato il patrimonio e come esso è arrivato al museo, quali ne sono stati i nuclei originari, quali sono state le fasi e le modalità di accrescimento del patrimonio, indipendentemente dal fatto che esso sia costituito o meno da collezioni.

Come si può rendere insieme questa complessità? Nell'esperienza reale, nell'esperienza propria del museo, non è facile recepire questa complessità, perché c'è un'attitudine consolidata, per cui si va al museo a vedere quel che c'è dentro, non ci si guarda neanche attorno, e comunque una complessità simile non è facile da cogliere. La cosa migliore sarebbe se il museo riuscisse da sé ad esplicitarla.

Un esempio secondo me illuminante è quello del Louvre. Quando si è fatta la grande operazione voluta da François Mitterrand del Grand Louvre, iniziata nel 1980 e conclusa nel 1993, cosa è successo? A parte il fatto che in tutto quest'arco di tempo il museo è stato chiuso in tutto quindici giorni, prima dell'apertura, è successo che negli scavi per la realizzazione, non solo della piramide vetrata, ma di tutto quello che c'è sotto, sono venuti alla luce i resti del Louvre medievale. Di conseguenza il museo ha creato un percorso, che è il percorso d'accesso naturale subito dopo l'ingresso sotto la piramide, per portare a vedere questi impressionanti resti, tra l'altro affascinanti.

Questo percorso è stato sfruttato in maniera molto intelligente. C'è una sala; c'è un corridoio ampio in cui, da un lato, è ricostruita la storia dell'edificio dalle sue origini fino al progetto del Grand Louvre; dall'altra parte è ricostruita la storia del museo, ovvero dei musei che ci sono stati dentro progressivamente, con materiali originali, stampe, piccoli dipinti, sculture ed elementi didattici di forte impressività: ricostruzioni, maquettes, modellini.

Nessuno obbliga il visitatore del Louvre a fare un percorso specifico, anzi; tutti gli stimoli gli vengono dati per fare il percorso che vuole, però tutti, la prima volta che entrano al Louvre, dovrebbero cominciare da quella sala: è il servizio che fa il museo, la sua carta da visita. Permette di capire il luogo e le vicende, gli incroci tra la storia e gli sviluppi dell'edificio, tra la storia e gli sviluppi dei contenuti.

Questo non è sempre fattibile, però ci sono vari modi e sussidi per poterlo far capire; quello che è importante è che ci sia un'attitudine a pensare che questo livello d'approccio deve essere attivato, non trascurato. Bisogna perlomeno essere preparati a entrare in questa dimensione, e qui è inevitabile toccare la tematica della didattica; se la didattica è centrata solo sugli oggetti non sarà mai un invito a stare dentro al museo: di questo sono convinta.

Vorrei farvi un esempio di vita vissuta, invece che un esempio tecnico. In alcuni paesi europei non esiste un insegnamento, nelle scuole primarie ed anche secondarie, che sia simile alla nostra storia dell'arte o alla nostra educazione visiva. Il compenso è dato dall'introduzione nel *curriculum* scolastico del lavoro in museo: così in Inghilterra, così in Francia.

Una mattina mi trovavo al British Museum, e come prima immagine ho visto arrivare le classi, uno spettacolo che mi ha fermato all'istante: i ragazzini, che erano dai più piccoli fino a quelli un po' più grandi, avevano (come è d'uso) la divisa, tutti uguali - io trovo che sia una gran cosa democratica, e lo trovavo a maggior ragione perché le facce erano tutte diverse: bianco latte con le lentiggini e i capelli rossi e gli occhi verdi; capelli biondi e pelle chiarissima, pelle gialla, giallina, un giallo più scuro, color cappuccino, color cioccolato, ... tutti i colori del Commonwealth; una cosa meravigliosa da vedere.

La confidenza che queste creature si prendevano con gli oggetti poteva sembrare sorprendente; un piccolino, che avrà avuto non più di otto anni, si è messo a cavalcioni di una sfinge di granito, ovviamente non una sfinge grande, come fosse un gattone insomma, ed essendo essa di granito non ha avuto danno alcuno. Il bambino con le mani le tastava il muso, poi si piegava per vedere se aveva le orecchie, e con le braccia seguiva la zampa fino a mettere le sue manine sopra lo zampotto finale: io non ho mai visto una cosa più bella! Mi emozionava perché glielo lasciavano fare! C'erano i custodi, ma non sono minimamente intervenuti.

Io non dico che questo si possa fare sempre; dico solo che quel bambino non lo dimenticherà mai, dico che gli è piaciuto talmente tanto stare in quel luogo e salire sulla sfinge che vorrà ripetere questa esperienza in qualche modo, anche se diversamente orientata. Questo, che io indicavo come approccio emozionale, in questo caso era anche un approccio fisico, tattile.

La didattica della storia in un museo propriamente di storia e documentazione si può fare benissimo, come vi ha illustrato con grande

chiarezza ed efficacia il professor Mattozzi ieri, ma può essere arricchita da qualche elemento in più. La didattica della storia dell'arte in museo deve tenere conto che il museo che contiene opere d'arte è una struttura particolare, che non è assimilabile ad altre strutture museali, che ha sue leggi interne; non si può leggere un museo come si legge un manuale, perché il museo è parziale, è una parzialità. Neanche i più grandi musei del mondo, neanche il Metropolitan, neanche il Louvre, neanche il British, neanche la National Gallery di Londra possiedono, tanto per fare un esempio, tutta l'arte del Quattrocento europeo. Ma allora come si fa a *capire* questa parzialità se non si conosce la storia? La prima domanda che ci si deve porre di fronte ad un oggetto musealizzato, che sia un'opera d'arte o che sia un oggetto, è dunque “perché è qui?” e poi ancora: “come ci è arrivata?” “dove stava prima?”. Altrimenti è chiaro che nessuno riesce a trovare una logica negli oggetti ed ecco perché si finisce per ripiegare - perché io lo sento come un ripiego - sulla *scelta* degli oggetti, che va benissimo per certi tipi di approcci, per certi tipi di lavoro ma non dev'essere la prima scelta: la prima scelta dev'essere far capire che cos'è quella struttura, quale è la sua dimensione storica, per non rischiare di falsare il messaggio del museo. Questo è un grande sbaglio.

Quindi a maggior ragione si deve prevedere un doppio registro, perché se nessun museo nasce senza progetto, nessun museo può organizzarsi se non racconta una storia, se non ordina i suoi materiali in modo da raccontare. E questo fin dall'inizio.

Alla fine del Settecento, a Vienna, il Conservatore della Imperialregia Galleria al Belvedere, Christian von Mechel, e il suo omologo italiano Luigi Lanzi, Conservatore e Ordinatore della Realimperiale Galleria degli Uffizi di Firenze - in quel momento era la dinastia dei Lorena-Asburgo che governava il ducato fiorentino - tutti e due arrivano contemporaneamente a quest'idea: che il museo che contiene opere d'arte, quelle particolari testimonianze dell'attività umana che noi chiamiamo opere d'arte, ha come fine quello di creare “una storia dell'arte visibile”, che è una bellissima definizione. Una storia dell'arte visibile *per exempla*. Le sequenze storiche che i due stavano mettendo in atto sono cronologiche e per scuole. Luigi Lanzi da quest'esperienza ha ricavato le idee che poi sono confluite nella straordinaria opera *La storia della pittura in Italia*, il primo tentativo compiuto di “geografia artistica dell'arte italiana”.

Se non si usa il disegno complessivo, noi rischiamo di non capire il museo e quindi di non capire le sue ragioni; e quindi di non valutare in maniera corretta la presenza degli oggetti medesimi: mi sembra, questa, una cosa che non si possa tralasciare, a maggior ragione in un museo che conserva la storia

Se il museo è storicamente determinato, e in più sale in qualche modo il livello perché la storia è anche il suo contenuto, pensiamo allora quale sia il compito primo: il compito primo è il tramando della memoria. In questo senso,

non è un caso che siano tanto spesso abbinati - è un discorso che è venuto fuori anche nel seminario del professor Mattozzi - biblioteca, museo e archivio, anche se - anche qui ci sarebbe da discutere - archivio e biblioteca nascono prima. Queste sono le istituzioni preposte al tramando, alla memoria, solo che quello che nella biblioteca e nell'archivio è fatto attraverso le carte, i libri e le carte d'archivio, nel museo è fatto attraverso oggetti, immagini, ricostruzioni.

L'esperienza visiva della concretezza degli oggetti è molto più forte, impressiva; il museo non è un luogo di consultazione, anche se lo studioso o lo specialista può andare per rivedere e riguardare una sola opera: non è un luogo di consultazione come la biblioteca o l'archivio. È un luogo di esperienza, di un'esperienza che è fatta camminando, guardando, fermandosi; gli oggetti e le opere d'arte hanno un impatto che deriva dalla loro concretezza. Poi vedremo che si possono fare musei anche con cose inoggettuali, ma quello è l'ultimo gradino.

Cosa succede allora? Succede che noi siamo anche qui in qualche modo abituati a considerare archivio e biblioteca come istituzioni e strumenti neutrali, a disposizione del pubblico come istituzioni pubbliche dove ognuno ricerca le proprie cose. Il museo invece, poiché presenta un'immagine che è complessiva (un percorso), trasmette messaggi e, poiché è una struttura storicamente determinata, trasmette l'ideologia e il pensiero del tempo che l'ha generata.

Quindi noi dobbiamo capire questa forma significante e dobbiamo capire qual è stato il messaggio che all'origine ha dato forma al museo, perché altrimenti perderemmo un elemento molto importante ai fini della conservazione del medesimo museo. Io vi farò esempi che contenevano molta storia dentro di sé e che, proprio perché sono stati letti come ideologicamente sospetti, non sono sopravvissuti alla storia.

Questo è un problema molto importante, delicato, di cui non bisogna però avere timore reverenziale; è una cosa che bisogna leggere, affrontare, discutere esattamente allo stesso modo in cui uno può leggere, affrontare, discutere una proposta di lettura del museo e avanzarne una propria. Di questo bisogna avere coscienza, bisogna avere consapevolezza, altrimenti si possono fare degli errori.

Ieri il professor Mattozzi ad un certo punto, dopo aver parlato dell'identità del museo storico di documentazione, ha segnalato "la tipologia dei musei del Risorgimento" e ha detto che possono apparire noiosi, superati. Dentro di me mi domandavo: come mai non abbiamo più voglia di ricordarci che abbiamo avuto un Risorgimento? Qui ovviamente entrerebbero in ballo tanti discorsi d'attualità: l'eclissi della storia, il passato sempre presente, ma non ci credo. Credo anzi che insegnare la storia, tornare ad insegnare la storia - e bene - sia un esercizio al quale nessuno si può sottrarre, quando si tratta di lavorare in una scuola e quindi di avere come fine anche l'educazione, la

formazione del cittadino.

Come si fa a formare un cittadino se non gli si racconta la storia del suo paese? E non solo del suo paese, chiaramente.

Questi sono i problemi che, in termini molto generali, si presentano e che vi ho posto soprattutto per comprendere la messa in scena, il termine che usano soprattutto i museografi per riferirsi all'assetto dell'ordinamento espositivo del museo. Affrontare la lettura di una messa in scena museale, a maggior ragione se è relativa a fenomeni storici, è un esercizio che bisogna fare; dopo si potrà fare qualunque cosa, discutere del museo nell'insieme, scindere quello che viene proposto, fare le proposte alternative, e via dicendo.

A me premeva chiarire che ci vuole prima l'orientamento complessivo, perché questo rispetta la storicità del museo: quando è nato, come, perché, con quali fini. Così facendo si tolgono di mezzo degli equivoci che potrebbero nascere. Dopo di questo, va benissimo costruire percorsi, scegliere degli oggetti.

La mia preoccupazione è che troppe volte mi trovo davanti ad esperienze che vanno alla individuazione degli oggetti di ricerca senza neanche guardare *come* sono messi - cioè è questo che volevo dire. Mi rendo conto di apparire sempre un po' estremista, quando tocco questi temi, ma ovviamente perché sono i temi del mio interesse di lavoro.

Il procedimento che Mattozzi ha spiegato, e anche con molta chiarezza, è esattamente quello corretto. Siccome in ogni modo il contenuto di un museo è parzialità e selezione, non si può farlo diventare doppiamente parziale e doppiamente selettivo: bisogna spiegare perché e da dove esce quella parzialità, dopodiché si può lavorare anche su un oggetto solo.

Come dicevo prima, il fine ultimo di queste istituzioni è il tramando, la memoria, quindi è la sostanza della storia, se vogliamo. Sin dall'Illuminismo tali istituzioni furono sentite come complementari: quanti progetti di musei della seconda metà del Settecento hanno il museo al pianterreno e la biblioteca al piano superiore? quante volte ciò accade anche in edifici storici? Avete visto prima Brera. La Braidense è stata la prima istituzione fondata da Maria Teresa, la grande biblioteca, poi l'Accademia, l'Osservatorio astronomico, l'Orto Botanico. Questo concetto tipicamente illuministico della complessità e unitarietà della cultura veniva declinato in queste diverse istituzioni poiché era molto sentito questo rapporto proprio osmotico.

Parliamo allora della storia nel museo. La storia, in senso proprio, entra a qualificare un museo a diversi livelli, con delle prevalenze significanti che possono enfatizzare volta per volta i contenuti (in quanto storici in senso proprio), le tracce - come si diceva ieri - e quindi oggetti, documenti; il professor Mattozzi ha detto che questi oggetti, entrando nel museo, vengono "monumentalizzati".

La parola non mi va molto bene, a meno di non smontarla e trattenerne l'origine semantica, da *monere*, cioè ricordare. Appunto smontandola, io direi che “vengono caricati di valore”, quei famosi valori di cui si parlava prima e che poi vedremo.

Questo prevalere dei contenuti, però, ha una grande estensione. Può estendersi a testimonianze oggettuali del tipo più vario, dal più umile oggetto fino a quelle che noi chiamiamo le opere d'arte, oppure può agire anche su un solo oggetto di particolare rilievo, oppure - e questo è il salto di qualità - prescindere da contenuti oggettuali.

Come è possibile? Perché la memoria, come il pensiero, come il ricordo, sono chiaramente inoggettuali e uso questo termine seguendo il discorso di Antonio Cirese, il fondatore, praticamente, dei musei demoantropologici e del concetto di demoantropologia nel museo in Italia.

In questo caso i contenuti sono memoria, sono idea, sono progetto, sono anche ideologia, se volete; la messa in scena è una ricostruzione. Ci sono, viceversa, casi in cui la prevalenza significativa cade sul contenitore; è chiaro: ogni edificio storico è a suo modo un contenitore di memoria, e infatti noi visitiamo le chiese, i palazzi, le ville come se fossero praticamente dei musei.

Però ci si riferisce di più a quei casi di rapporto intimo e inscindibile tra contenitore e contenuto dovuto alla regia di qualcuno, per esempio le case-museo. Le case-museo di un collezionista sono delle testimonianze preziosissime di storia del collezionismo e, nello stesso tempo, una specie di autoritratto, perché dovute alle scelte personali e di gusto di chi le ha create. Ma case-museo sono anche le case storiche, le dimore dei personaggi storici, cariche di significato perché conservano la traccia e, in questo caso, sono esse stesse *fisicamente* la traccia di una memoria vivente, che resiste ancora in qualche modo, personale e singola, oppure familiare o addirittura collettiva.

Ma ci sono anche delle varianti, non solo le case-museo. Ci sono ad esempio gli edifici sede del potere - pensate a Palazzo Vecchio a Firenze, piuttosto che alla Reggia di Caserta - dove la storia si è, per così dire, stratificata nel tempo, restando l'edificio con la funzione di sede del potere e, quindi, luogo estremamente prestigioso. Sono edifici che si leggono come dei palinsesti storici; la loro crescita nella storia si ferma all'atto della musealizzazione, quando cioè la funzione originaria è venuta meno.

In fondo sono affini a queste categorie, proprio perché la memoria è un bene inoggettuale, anche gli edifici *memorial*, cioè quelli che come contenuto concreto hanno poco o niente, ma sono pieni del ricordo di una persona, o di un evento o persino di un concetto: la Patria, la Nazione - il Vittoriano a Roma è questo. C'è un'articolazione di rapporto stretto tra contenitore e contenuto.

Ci sono invece esempi di prevalenza, viceversa, del luogo, nel rapporto tra museo e luogo, per esempio il luogo urbano, la città. Spesso sentiamo

questo termine: *città-museo*, ma dunque una città può essere museo solo se ha finito di vivere. Neanche Venezia, neanche Firenze sono città-museo: sono delle città ancora vive in cui i beni culturali hanno una ricchezza di diffusione strepitosa. Pompei è una città-museo perché è morta.

Però possono esistere delle aree o dei quartieri di città che hanno acquisito questa forza, sia che abbiano un museo al loro interno, sia che siano semplicemente un percorso: il caso clamoroso, e diffuso in tutta Europa, è quello dei ghetti ebraici. Il primo, storicamente, è quello di Venezia e lo possiamo leggere molto bene ancora oggi, cosa che per molti altri non può più accadere; ma altrettanto vale anche per un quartiere deputato ad una particolare produzione artigianale, paleoindustriale, industriale *tout-court*, per le aree dismesse che diventano sedi di università, che diventano sedi anche di edifici portatori di cultura, e via dicendo.

Volevo farvi un piccolo esempio. Un piccolo centro sul mare, in Olanda, del quale - anche per la difficoltà di pronuncia - non riesco a ricordare il nome, caratterizzato soprattutto dalla lavorazione del prodotto pescato, ha "musealizzato" un pezzettino del suo centro storico, cioè ha restaurato le vecchie case, ha restaurato i luoghi dove si prendevano, si trattavano e si mettevano ad essiccare le aringhe; ha coperto con una tettoia trasparente il piccolo vicolo selciato che stava dietro queste casette e ha riempito le casette di oggetti e di costumi messi su manichini. Sono oggetti che hanno una caratteristica di grande sensibilità: sono stati tutti donati dagli abitanti, tirandoli fuori dalle soffitte e dalle cantine, dai bauli della nonna, eccetera.

Nel luogo in cui si trattavano le aringhe, invece, le aringhe vive non ci sono più; sono divertentemente fatte in plastica, ma in modo che si capisca, e in compenso c'è la puzza, è riprodotto l'odore della macerazione del pesce. Io ho visto i ragazzetti che si divertivano moltissimo a correre dentro quel vicoletto e uscirne magari tappandosi il naso; oppure a dire, andando a cercare, "... quello lì l'ha donato la nonna", guardando il berrettino.

Ecco; questi possono essere utili esempi. Noi siamo abbastanza restii alle cose di restituzione, all'uso dei manichini, però io trovo che, dal punto di vista della percezione del fenomeno, hanno un loro specifico significato e contribuiscono oltretutto a una messa in scena che alla fine risulta anche molto accattivante.

Esistono però anche i *musei della città* in senso proprio, cioè i musei che raccontano la storia urbana, una tipologia poco usata in Italia. Io ricordo - e credo l'abbiate in mente anche voi - quel Museo Storico Topografico "Firenze com'era", come esempio italiano. Il primo esempio concettualmente preciso di questa tipologia è il *Carnavalet* di Parigi, e a maggior ragione, perché chi ha suggerito di fare un museo per i ricordi della vecchia Parigi che scompare è proprio il barone Haussmann, cioè quello che stava scarrettando via cumuli di

rovine della vecchia Parigi medievale, per aprire i suoi, per altro stupendi, *boulevards*. Molto più moderno - ed è diventato quasi un modello per il suo rilievo e la sua qualità - è il Museo della città di Londra.

Quindi esistono rapporti “multipli”, partendo dal privilegio dei contenuti, alla stretta relazione contenuti-contenitori, casa-museo o centri del potere, fino al rapporto significativo privilegiato con la città, al rapporto col territorio. Questo si può declinare secondo due principali linee d’approccio; i luoghi che sono fortemente segnati dalla storia in genere possiedono un forte potenziale evocativo e, tra l’altro, per questo sono sempre in un equilibrio delicatissimo per la propria conservazione. Che ci sia un museo, in genere, serve molto; l’importante è che sia il meno prevaricante e il meno invasivo possibile.

Un caso in cui il rapporto tra museo e luogo connotato dalla storia è una strettissima relazione è, ad esempio, quello di Marengo. Andare a Marengo in giugno, cioè quando si è combattuta la famosa battaglia del 14 giugno, è un’esperienza bella perché i luoghi sono rimasti com’erano, a parte la scomparsa delle viti, dovuta ad un’epidemia di fillossera che ha colpito la zona alla fine dell’Ottocento; ma c’è ancora il grano e ci sono ancora i fossi e ci sono ancora le cascine di origine settecentesca, compresa quella dove tradizionalmente si dice fosse dislocato il quartier generale di Napoleone.

Ancora più bello è sentirsi raccontare le storie dalla gente del luogo, che ti accompagna a vedere il Fontanone dove i francesi hanno dovuto resistere decimandosi progressivamente e poi ti fanno vedere un altro luogo determinante, perché Marengo è un territorio, non è un luogo singolo.

Il museo di Marengo, che è il Museo della Battaglia, è il frutto di una passione politica e storica del farmacista del luogo, di fede giacobina, che si è rovinato perché ha impiegato tutti i suoi capitali nella ricerca di oggetti, testimonianze, reperti e nella realizzazione di questa villa dove il museo è tuttora ospitato.

La sinergia in questo caso è forte e molto utile, perché in realtà è solo lì dentro, tra il plastico e le ricostruzioni successive messe alle pareti, che uno capisce cosa è successo. Il fatto di avere attraversato prima il luogo storico, praticamente intatto, dà un livello unico, una forza straordinaria nel cercare, nella propria mente, di ricostruire la situazione. Gli oggetti non sono mica molti, anzi sono pochi, ma in questa relazione si caricano di quel livello significativo che, più che storico, è oggettivamente emotivo, emozionante.

Ma c’è anche qualcosa che va al di là del fatto che ci sono i luoghi della storia. Il museo si può legare ai luoghi della storia anche nello stesso modo con cui si crea magari un ecomuseo di archeologia industriale, di studio delle modifiche dell’ambiente fatte dall’uomo sulle vie d’acqua piuttosto che nella pratica del pascolo in alta montagna. La parola ecomuseo, che è nata in Francia,

da noi può essere benissimo tradotta come museo territoriale, che ci va meglio e magari ci impegna poco.

Entra la storia in un ecomuseo? Certamente; e un esempio significativo, e secondo me notevole, è il Museo della Resistenza - che a chiamarlo ecomuseo mi vien da ridere - che è stato creato a Coazze, in area montana nella provincia torinese. Coazze ha un piccolo museo di documentazione, molto piccolo, che però ha per l'appunto il compito di orientare nella visita di un'intera porzione di territorio: sono chilometri di sentieri, di baite, di rifugi provvisori dove si è svolta la lotta partigiana. A Forno di Coazze, che è una frazione, c'è un modesto ma commovente *memorial*, fatto con molta discrezione, e una fossa comune. Questa è storia! E' un entrare nei luoghi della storia, ma in senso proprio. Sono operazioni da fare con mano delicata, lasciando tutta la forza dei luoghi e dell'immaginazione.

Un altro esempio che aiuta a dare il senso della questione, anche se non è un ecomuseo, ci viene dalla Normandia.

Se vi affacciate sulle *falaises* che hanno sotto le spiagge dello sbarco in Normandia, non c'è niente, nessuna ricostruzione: nulla, se non aver lasciato un *bunker* tedesco, un cavallo di Frisia. Basta affacciarsi e uno è travolto, ma non solo perché passano nella mente ovviamente le immagini cinematografiche de "Il giorno più lungo", di "Salvate il soldato Ryan", ma perché c'è lo spazio; quel mare diventa improvvisamente popolato, lo spazio di quelle spiagge diventa l'oggetto privilegiato della nostra mente e uno finisce con il misurare con l'occhio quanti metri c'erano per arrivare alla costa.

Non aver fatto nulla, se non una semplicissima memoria, una lastra di bronzo proprio sul culmine della *falaise*, è stato un esemplare gesto di intelligenza: il luogo è suscitatore di memorie con una forza straordinaria; i sentieri della lotta partigiana del Museo di Coazze lo sono altrettanto.

Ed eccoci giunti quindi al discorso che vi dicevo: la storia può qualificare la sua presenza dentro al museo in tanti modi, quante possono essere le tipologie che affrontiamo.

L'ultimo balzo è per l'appunto come, attraverso quali "oggetti" la storia interviene nel museo. Ogni opera, ogni oggetto che entra dentro un museo, subisce - lo sappiamo - un processo di decontestualizzazione, perde qualcosa ma acquista dei nuovi valori. Partiamo dalle cose più semplici, magari da un oggetto/traccia/documento (e Mattozzi ha fatto un esempio simile, ieri, quello delle armi): mettiamo una sciabola della seconda metà del Settecento, che può essere un oggetto anche molto bello, a volte con impugnature estremamente elaborate, dorature, foderi particolarmente decorati. Può essere un oggetto bello, importante per capire il livello delle manifatture d'armi in quella fase; importante perché testimonianza della tecnica del combattimento all'arma bianca. Oppure può essere una sciabola relativamente modesta, funzionale a

quegli altri aspetti senza avere particolare pregio di manifattura. In un caso o nell'altro, se per caso quella sciabola è stata nelle mani del generale Napoleone Bonaparte nella Prima Campagna d'Italia, subito parte il *surplus* di valore. Per caso assomiglia a quella che il suddetto Bonaparte impugna in quel celebre ritratto dipinto nel 1796 e il processo è inevitabile: le immagini si richiamano l'una con l'altra e l'oggetto, che è stato maneggiato da un personaggio storico, sale immediatamente; il suo valore simbolico e rappresentativo cresce.

Con un procedimento, diciamo, inverso possiamo immaginare un ritratto ad olio di un personaggio storico noto, anonimo, magari di fattura non particolarmente egregia: è comunque un documento, anzi a volte può diventare un documento molto importante se l'iconografia di quel personaggio non è molto ricca. Ma se invece quel ritratto è uscito dalle mani di un grande artista, magari - visto che sto parlando di Settecento - Andrea Appiani, lì il *surplus* di valore è relativo invece alla qualità dell'oggetto. Non solo! Poiché infatti i grandi artisti da sempre interpretano, quello sarà il modo in cui non solo Appiani ma anche i suoi contemporanei vedevano quella persona: il ritratto diventa quindi una strepitosa testimonianza della percezione dell'epoca di quel personaggio.

Il più umile oggetto, quello che neanche si può chiamare "traccia", ma piuttosto "resto", può essere caricato dalla storia di una potenzialità enorme. Faccio l'esempio con una piccola scarpa, modesta, di nessun pregio, ma chiaramente appartenuta ad un bambino. Essa può avere significato nullo ma, se per caso quella scarpa è l'ultima immagine prima che il visitatore esca da Yad Vashem a Gerusalemme, è di una potenza tale che si esce con le lacrime, perché gli occhi ricordano le fotografie con i cumuli di scarpe, coi cumuli di casacche: gli avanzi della *Shoah*. Il valore di un oggetto è determinato dal contesto in cui si trova e la messa in scena del museo ha questa funzione, cioè quella di relazionare gli oggetti e di raccontare la storia, di fare quindi emergere la potenzialità dei significati, i quali non sono - come si vede dagli esempi che ho portato - relativi né alla preziosità, né all'unicità dell'oggetto stesso.

Ci sono musei che sono stati realizzati per un solo oggetto. Uno di questi è uno dei più bei musei storici che io conosca in Europa: è il Musée de la Tapisserie a Bayeux. L'oggetto è uno solo, di una rarità veramente unica, di una preziosità assoluta: una striscia di tela di lino ricamata, lunga 70 metri e alta circa mezzo metro, che racconta la storia della conquista dell'Inghilterra da parte di Guglielmo il Conquistatore. Su quest'unico oggetto è stato fatto un museo strepitoso per intelligenza, forza evocativa, qualità informativa; immaginate la preziosità di quest'oggetto che, per ragioni di conservazione, è esposto per tutta la sua lunghezza in una sala praticamente al buio: sono fili colorati che raccontano questa storia. Ma fuori c'è una sala ampia, comoda, illuminata, con chiarissime informazioni, in cui è l'opera è riprodotta per intero,

in cui ogni episodio ha la trascrizione delle scritte, racconta dei personaggi, racconta il giorno, la data e ciò che in quella giornata è avvenuto, il tutto in forma bilingue, francese e inglese. Uno ci può stare tranquillamente, con agio. A questa sala informativa è invece annessa una sala di spettacolo audiovisivo, in cui si sentono il rumore della battaglia, le urla, il cozzare delle armi; alcune immagini vanno, altre vengono e spariscono. E' un modo di raccontare, di affrontare la storia assolutamente affascinante, attraverso un solo oggetto.

L'altro esempio è invece un documento, anzi diversi documenti: sono i famosi rotoli rintracciati sul Mar Morto a Qumran, per esporre i quali - anzi, per esporre soprattutto il principale dei quali - è stato creato un museo apposito a Gerusalemme che noi traduciamo "Museo del Libro", ma in maniera impropria, perché il termine è "Sacratio del Libro".

Un solo oggetto, una sola testimonianza, può dar luogo ad un museo.

L'immagine mi ha ricordato che ho saltato un passaggio; volevo segnalarvi il prototipo del Museo Storico e di Documentazione (creato cioè con oggetti, spesso di eccellente valore) che è illuminante, perché è davvero il prototipo del museo storico, e in più offre testimonianza diretta della condizione storica in cui è stato creato e in cui è stato smobilitato. E' il caso di un museo la cui lettura, fortemente ideologica, ha provocato la sua fine; si tratta di un museo creato a Parigi da Alexandre Lenoir, durante la Rivoluzione Francese. Si chiamava Musée des Monuments Français, non a caso, e raccontava la storia della Francia attraverso opere d'arte.

Qual era l'idea? L'idea di Lenoir era duplice; la prima era la convinzione, non solo sua ma anche di molti altri, che fosse necessario mettere un argine al vandalismo rivoluzionario, cioè alla distruzione delle immagini dei monarchi; l'altra era la convinzione che nessuna nazione nuova, come quella che era nata con la Repubblica nel 1792, può fare a meno della sua storia.

Per questo ha fatto il progetto di questo museo, che ha trasformato il deposito delle opere che affluivano dalle chiese soppresse e dai monasteri in un museo storico, il primo concepito esattamente con questo scopo. È chiaro che Lenoir lo può fare non perché a quella data gli sembrino belle le cose del Medioevo, ma perché gli sembrano fondamentali da un punto di vista storico. Con la Repubblica si cambia il conto degli anni, si modifica il calendario e si conta secondo un nuovo sistema - anno primo della Repubblica, anno secondo della Repubblica - tutto quello che è prima del '92 è memoria, antico come le piramidi d'Egitto, ma fondamentale perché è la memoria della nazione. Lenoir procede in questo modo: allestisce una vera e propria messa in scena storica, una serie di sale, utilizzando i materiali, le tombe, le statue e mescolando senz'alcun problema oggetti originali, autentici e ricostruzioni sue, perché quel che vuol fare è costruire l'atmosfera di un'epoca.

Tenete conto che questo lavoro lo svolge in un convento soppresso di

Parigi, il convento des Petits Augustins, al di là della Senna, e quindi aveva anche delle sale adatte. Quella che doveva essere la sala capitolare, lui l'ha allestita, l'ha messa in scena, con le opere più antiche, medievali, organizzando lui una volta stellata che non c'era, ma che richiama le miniature dell'epoca. E così accade anche per gli altri secoli. Per il secolo del gotico fiorito ha lavorato nel chiostro e - con intuizione moderna - l'ha chiuso con delle vetrate così ha guadagnato spazio per l'esposizione; per il XV secolo molti documenti venivano dall'Abbazia di Saint-Denis, dove erano le tombe reali; per XVI e XVII secolo ha scelto il giardino. Oltre al chiostro c'era infatti un grande giardino, c'erano proprietà terriere vastissime degli ordini monastici a Parigi; il giardino è visto come il luogo della memoria, il luogo che Lenoir vuole dedicare ai grandi uomini della nazione, nello stesso momento in cui la Chiesa madre di Parigi, dedicata a Santa Geneviève, diventava il Pantheon, con la scritta che ancora si legge.

Il museo apre nel 1795, siamo in un anticipo sul *revival* neo-gotico del tutto singolare: lui ha costruito questo monumento, dedicandolo alla memoria di Abelardo ed Eloisa, personaggi popolari; c'erano le ceneri di Cartesio in un altro piccolo monumento.

Questo museo, come vedete, è riccamente documentato: ci sono anche tutti i disegni originali di mano di Lenoir dell'allestimento; Michelet, in una pagina famosa della sua Storia della Rivoluzione Francese, racconta di come, da bambino, passasse dentro alle sale del museo di Lenoir con un'emozione sempre crescente, immaginando di vedersi alzare dalle tombe i re merovingi: lì per la prima volta - dice - ha avvertito il richiamo della storia. In termini più generali, in quel museo per la prima volta la Francia si guardava allo specchio e quindi quel museo ha avuto un'influenza straordinaria: non vi parlo dell'influenza che ha avuto sulle modifiche del pensiero della storia dell'arte - e sarebbe un lungo discorso - ma dell'influenza primaria sulla crescita degli studi storici dell'Ottocento francese.

Con la Restaurazione questo museo, nato in una contingenza storica così precisa, così carico fino al fondo di ideologia repubblicana, era una memoria talmente palese che non poteva essere mantenuto. Mentre il Louvre, malgrado avesse restituito molte delle opere che aveva acquisito sequestrandole ai paesi conquistati dalla Francia, cambia semplicemente nome e diventa Musée Royal, questo museo ideato da Lenoir non può sopravvivere e, infatti, viene regolarmente, tenacemente, crudelmente smantellato. In questo caso, la sua sostanza storica, il suo profondo significato, la forza evocativa che aveva sono stati gli elementi della sua fine.

Una parte di queste opere, quelle più difficili da smantellare - forse perché erano in gran parte immagini di monumenti o delle dimore e dei castelli reali o delle tombe di Saint-Denis - si è salvata ed è attualmente al Louvre, nella

meravigliosa sezione dedicata alla scultura francese: ognuna ha la targhetta particolare *Musée des Monuments français* per ricordare l'origine da cui esse provengono.

Questo museo ha tutte le caratteristiche della forza evocativa degli oggetti, della ricostruzione della storia, della proposta di un itinerario storico, di una vera e propria messa in scena dichiaratamente dentro alla storia e alle ideologie del momento storico in cui è nato.

Quindi, per riassumere: complesso di oggetti e di ricostruzione, nel caso del prototipo di Lenoir; unico oggetto di grande interesse e bellezza che genera un museo moderno e veramente all'avanguardia, il Sacratio del Libro a Gerusalemme.

In quest'ultimo, particolare è anche la forma della cupola; sembra una cupola, sembra una tenda, invece è esattamente la forma del coperchio delle giare di terracotta nelle quali erano stati trovati i rotoli e i manoscritti. Essa splende, perché la luce di Gerusalemme è abbagliante. Anche le pareti di questo edificio rotondo sono fatte all'interno come si fanno al torchio le vecchie ceramiche. Al centro, su un tamburo rotondo, è esposto integralmente, in tutta la sua lunghezza, il rotolo più importante, il Libro di Isaia; la parte superiore è l'enfaticizzazione dell'impugnatura di una *torah*.

Possiamo quindi parlare agevolmente di architettura e allestimento fortemente simbolici, con la possibilità per l'appunto della visione diretta di queste miracolose sopravvivenze, di questi antichissimi papiri che hanno poi comportato discussioni infinite tra gli studiosi.

Esistono quindi musei dedicati ad un solo oggetto, ma esistono addirittura anche musei senza oggetti originali. Normalmente l'autenticità oggettuale è data come caratteristica primaria, fondamentale, importantissima di ogni museo.

Il museo storico viceversa fa eccezione: cioè dimostra che può benissimo assolvere tutte le sue funzioni anche senza rispettare l'autenticità oggettuale. Il Museo della Civiltà Romana all'EUR, uno dei più visitati di Roma - visitatissimo anche dalle scuole - è fatto tutto di riproduzioni, di gessi, di modellini, di plastici, compreso il gigantesco plastico della Roma imperiale; oggetti propriamente autentici non ce n'è neanche uno.

E visto che siamo nel campo dell'archeologia, un museo certo non così monumentale, molto piccolo ma straordinario - per me il più bel museo archeologico che abbia mai visto - è un piccolo museo collocato nei pressi dei resti del Santuario di Hera Argiva alla foce del Sele. Si chiama giustamente "museo narrante", perché racconta il luogo, in una struttura che era originariamente un edificio agricolo - e si mantengono anche due silos rotondi - che era il laboratorio degli archeologi che vi hanno lavorato. È un museo di documentazione e di illustrazione che non possiede neanche un oggetto

originale, perché gli originali sono al museo di Paestum; eppure le copie che sono lì ci sembrano più belle, naturalmente non in senso assoluto: diciamo che sono presentate in un modo tale da acquisire una suggestione incredibile.

I due silos rotondi, poi, hanno una scala interna e le pareti sono state letteralmente coperte di *ex voto*, realizzati ricavando le matrici dai pochi pezzi originali, ripetuti all'infinito, per evocare questo dono continuo, questa devozione continua a Hera. Salendo la scala a chiocciola si possono anche toccare, perché sono copie (io ho toccato la melagrana e anche la colomba), e intanto si sente, in greco, l'inno a Hera che progressivamente, mentre si scende dall'altro silo, si muta in altri tipi di canti, pure devozionali, in onore della Vergine, per ricordare il sincretismo religioso. Ancora adesso c'è una devozione peculiare, che oltretutto si esprime in oggetti bellissimi come delle piccole navicelle cariche di fiori, ed è quella che uno incontra alla fine, quando ha concluso il percorso. Io mai mi sono emozionata tanto in un museo archeologico. E non c'è un pezzo originale!

Il risultato è questo: che lì ci siano solo copie è del tutto ininfluenza, perché è l'insieme che determina il messaggio che viene dato. E poi questa meraviglia di sentir parlare senza obbligo delle cuffie: sono 20/25 minuti di racconto calcolati sul passo lento del visitatore: un prodigio.

Un'esperienza simile è quella del museo di Serra de' Conti, fatta però sugli oggetti originali. Qual è lo svantaggio? Che il percorso che accompagna il visitatore e gli fa sentire il silenzio e il rumore, la campanella e i ritmi del monastero; il percorso che gli permette di togliere un oggetto dal suo contenitore, e quindi di avere un rapporto anche interattivo, non può essere altro che singolo: cuffia e walkman. Questo didatticamente rappresenta ovviamente un problema. Serra de' Conti è un museo realizzato tutto di oggetti autentici, ma se la ricostruzione di Serra de' Conti non avesse avuto oggetti e li avesse ricostruiti, l'effetto sarebbe stato lo stesso.

In più questo esempio porta a riflettere sulla differenza che noi troviamo in questi musei tra macrostoria, cioè la storia a tutti gli effetti, e la microstoria. La microstoria (e questo serve per i nostri piccoli musei locali) entra - e come! - nella dimensione dei musei che recuperano la storia.

Pensiamo a un museo in cui, di nuovo, non c'è neppure un originale ma si racconta invece una storia millenaria. Siamo rimasti in Israele e siamo passati da Gerusalemme a Tel Aviv e il museo si chiama Beth Hatefutsoth, che vuol dire "museo della diaspora".

È stato fortemente voluto da Nahum Goldman, che era allora presidente dello stato, e racconta la storia della diaspora. Il museo non possiede neanche un originale: i pochi oggetti di culto che si trovano nel settore dedicato alla vita familiare, alla vita quotidiana, alle feste, alle cerimonie, sono prestati dal Museo Nazionale di Gerusalemme. Il primo approccio, l'ingresso, è

ovviamente la riproduzione di un celeberrimo rilievo dell'Arco di Tito a Roma con le spoglie di Gerusalemme, tra cui la grande *menorah* del tempio. Questo accade perché simbolicamente - non concretamente, non storicamente ma simbolicamente - la diaspora vera e propria si fa partire dalla distruzione del secondo tempio. Si impiegano una serie di mezzi di spettacolarizzazione, compreso quello di sostare davanti a un teatrino - una specie di piccolo diorama - tirare su il microfono che si ha davanti, e che sembra quello di un telefono, e sentire quello che succede. In certi casi il canto, in certi casi le grida, la lotta; ci si chiede di immaginare e completare nella propria mente l'immagine ricostruita.

Un altro esempio di copie sono quelle in gesso delle statue della chiesa e della sinagoga della cattedrale di Reims e sono l'esordio della sezione più grande e più spettacolare del museo, dedicata - la definizione si ricava dal libro di Esther - a un popolo presente (non disperso, attenzione!) in ogni nazione: questa è la definizione della diaspora. Dopo di che compare di tutto, come le *consoles* che permettono non tanto di sentire la spiegazione, ma di rivivere l'immagine presentata. Così avviene, ad esempio, per il piccolo diorama dell'incendio della sinagoga di Alessandria d'Egitto, poiché Alessandria è stata, nei primi secoli, uno straordinario caravanserraglio di culture di ogni tipo, compresa quella ebraica. C'è poi ancora un'altra parte di documentazione dedicata ai ghetti d'Europa e alle sinagoghe, dove una delle più belle ricostruzioni era proprio tutto l'angolo del campiello del ghetto di Venezia, con uno spaccato che mostrava tutte le sinagoghe, una sfilata di sinagoghe. Sono presenti altri modellini che arrivano praticamente fino ad oggi. Si può osservare la sinagoga vecchia di Praga, una delle poche sopravvissute, cui attualmente i restauri hanno ridato un senso storico molto forte. Chi ha visto Praga, prima e dopo, concorderà che forse ha perso un po' del fascino struggente della *Praga magica* di Ripellino, però fa piacere vedere le cose che sono tornate a significare se stesse, le cose possono nuovamente parlare.

Allo stesso modo si possono scoprire realtà divertenti, perché ci sono materiali poverissimi, come gesso e tela colorata; si ricostruiscono momenti famigliari importanti, le nozze, la cena del sabato e altri momenti della vita famigliare e religiosa ebraica.

Risultato di questo museo? Io sono uscita sapendo di più e, soprattutto, capendo di più. Certo, per capire il paese c'è voluto ben altro, però quella era una buona partenza, perché il museo non ha nessun bisogno di arrivare fino alla fondazione dello stato; la dimostrazione è una dimostrazione palese: la storia millenaria di un popolo che torna dove è stato.

Quello che invece mi ha interessato moltissimo era il pubblico: pieno, con pochissimi stranieri - subito identificabili, me compresa - e zeppo di studenti, non solo universitari. Il museo ovviamente è anche un centro studi e

quindi possiede biblioteca, sala computer e ha una serie di informazioni di vario tipo: gli studenti dell'università lo frequentano insomma come fosse una delle loro biblioteche. All'interno del museo c'erano anche ragazzini in età scolare, più giovani, e le reclute dell'esercito, una cosa che mi aveva in un primo momento molto colpita e che invece ho capito benissimo. E' un museo della memoria, indirizzato a tutti quelli che - magari - sono nati nello stato e che hanno alle spalle quella memoria di cui non è assolutamente detto che abbiano ricordo, neanche orale, perché magari non hanno più né padri, né nonni, né parenti che gliela possano raccontare. Nello stesso tempo il museo è consapevolezza dell'identità e quindi ha una funzione assolutamente palese di complemento educativo, di formazione del cittadino, di riconnessione, come se si pigliasse il getto di un albero e lo si rimettesse a dimora. Il racconto della storia è quindi, in questo senso, l'elemento primario; la messa in scena in questo caso è talmente importante, il racconto è così compiuto, che l'oggetto - autentico o meno - è una cosa assolutamente priva di valore.

Che poi, invece, con i colleghi di viaggio, la sera ci sia stata una furibonda lite, una discussione furiosa sul fatto che quel museo era ideologia pura - questo è un altro discorso, un altro problema. E' tuttavia una cosa che non si deve ignorare o, peggio ancora, cercare di trascurare, facendo diventare il messaggio anodino: bisogna saperci ragionare sopra.

La storia sta dunque dentro al museo, con i mezzi suoi, con i mezzi propri, e chiudo soltanto con questa frase di Cirese, perché io sento vicinissimi al concetto della storia anche i musei demoantropologici, poiché sono storia dell'uomo, del rapporto ininterrotto del lavoro dell'uomo con l'ambiente, delle modifiche: non c'è differenza. In un bellissimo articolo fa la distinzione tra gli oggetti e i beni «inoggettuali». Usa questo termine - e non "immateriali" - e ha perfettamente ragione: "in un caso - dice - gli oggetti possono essere trasferiti in museo senza problemi, così come sono, organizzati, studiati, messi in sequenza, raccontati [...]; nell'altro caso può la memoria inoggettuale entrare nel museo?". Lui risponde affermativamente: può entrare il canto, può entrare la musica, che oltretutto lui - e io con lui - fa fatica a considerare inoggettuale, ma può entrare appunto anche il pensiero, la memoria, il ricordo. Questi però non possono essere trasferiti *tout-court* dentro al museo, hanno bisogno di una mediazione, e quindi dice: "occorre farne immagine e rappresentazione", esattamente quello che questi musei, dal piccolo museo del santuario di Hera al grande museo Beth Hatefutsoth di Tel Aviv, hanno saputo fare.

R. Perna

Ringrazio la professoressa Eleonora Bairati e credo che ci siano molteplici spunti ulteriori, soprattutto - per quanto mi riguarda - relativamente al rapporto tra il museo e la storia e i tanti modi in cui la storia entra nel museo,

perché il museo è qualcosa che va oltre il semplice “tramandare”. Il museo deve raccontare e, di fronte ai nostri musei, questa è una cosa di cui ci dovremo ricordare.

Vorrei tornare a una questione sollevata all’inizio, proprio in relazione alla funzione pubblica del museo, che poi sappiamo ormai essere “servizio pubblico”, che quindi prevede l’obbligo di soddisfare un’esigenza, che è quella del fruitore, del “cliente”.

In che misura, in che modo gli operatori museali possono - o devono - tenere in considerazione quelle che sono le necessità, i bisogni del pubblico, bisogni che esso può anche esprimere attraverso risposte a domande, a formulari, e via dicendo?

Come coniugare il rapporto tra questa esigenza di dover soddisfare il bisogno del pubblico di sentir rappresentata la propria identità - piuttosto che di conoscere determinate cose - e invece la politica culturale del museo, che non può essere l’esito di un processo fatto dalla direzione scientifica del museo - se c’è - o, come molto più spesso accade nei nostri casi, dalla amministrazione politica, dagli assessori che cambiano, dai sindaci che cambiano?

E. Bairati

Io direi che è necessario che il museo abbia una sua programmazione e un suo indirizzo, perché questo vuol dire far capir meglio la propria identità. C’è una cosa molto banale, per esempio: moltissimi musei non hanno un titolo che faccia capire cosa ci stia dentro e si chiamano semplicemente “museo civico”, “pinacoteca comunale”. Sì, se si chiama pinacoteca comunale, si può pensare che ci stiano dentro dei quadri ma il museo storico invece lo dice assai più chiaramente: Museo della Resistenza, Museo del Risorgimento, Museo della Diaspora. Chi entra sa bene cosa l’aspetta. Un museo narrante vuol dire che racconta una storia e sono in un certo senso i più identificabili.

Per tanti altri non è così. Come dimostra allora la sua identità un qualunque museo? Dandosi una fisionomia culturale e questo dipende ovviamente dalla testa di qualcuno, di un curatore o dall’amministrazione locale, che fa però una politica di cultura, una scelta.

Io credo che questo sia un elemento importante ma, in ogni modo, quando a pensarci sono i sindaci e gli assessori, costoro devono avere un rapporto attivo di consulenza da parte degli specialisti del museo medesimo o dei contenuti del museo medesimo, proprio perché loro - come sindaci e assessori - non sono obbligati ad essere storici o storici dell’arte. Occorrono delle sinergie che permettano di fare una progettazione culturale che non si esaurisca magari in una mostra, anche se la mostra è fortunata e “va bene”. Io ho avuto il caso del mio piccolo museo umbro, un tipico museo civico multiplo, che con una mostra fatta bene ha raggiunto più di ottomila visitatori;

è stata una cosa che non si sperava - o non si aspettava - all'inizio, ma il risultato è che da quel momento i visitatori normali del museo sono automaticamente andati in crescita. Fare delle cose culturalmente valide, coerenti con il museo, che non lo snaturino ma che anzi traggano spunto proprio dal museo, serve per rafforzare l'identità del museo e per favorirne la valorizzazione. Non è detto che il rapporto con il pubblico non sia funzionale ad individuare anche dei momenti che possono essere scelti e approfonditi.

R. Perna

Stiamo parlando di didattica?

E. Bairati

Esatto, però in questo momento io pensavo al pubblico in generale: quando io penso alla didattica del museo, la penso dall'età scolare a chiunque ci capita.

R. Perna

Però ci sono dei soggetti che chiedono qualcosa di specifico e allora in che misura il responsabile deve tenere conto di queste esigenze? Oppure lui, in quanto responsabile, ha il diritto di forzare la politica culturale del museo?

E. Bairati

Il responsabile del museo deve sapere che ci vuole un rapporto dialettico - essendo il museo un servizio - con chi di questo servizio usufruisce. Sempre per tornare al banale esempio di quella mostra che è servita per valorizzare il museo, dall'inizio - fin dal primo progetto - si è attivato immediatamente il rapporto con le scuole, proprio per offrire in anteprima quale sarebbe stato il materiale, l'idea, in modo da poter attivare i lavori che sono stati fatti, tra l'altro di grande simpatia e intelligenza, da parte delle scuole.

Secondo me ci vuole questo rapporto, così come ci vuole che il museo offra la possibilità di stare nel museo, di passarci qualche ora, a tutti, a tutto il pubblico, attraverso un suo essere gradevole, un suo avere degli spazi dove ci si ferma. Soprattutto questo è fondamentale per i grandi musei, come il biglietto che dura un giorno al Louvre: esco, faccio la passeggiata sulla Senna, mi piglio la mia *baguette* e poi rientro per altre due ore, o magari anche dopo cena, quando c'è l'apertura serale.

TAVOLA ROTONDA

La valorizzazione del patrimonio museale attraverso la didattica

coordina

Mauro Compagnucci
assessore ai Beni Culturali
Comune di Macerata

interventi di

Donato Caporalini
assessore alla Cultura
Provincia di Macerata

Marina Massa
Regione Marche

Sergio Molinelli
Regione Marche

Mauro Mei
curatore della mostra *Collectio Thesauri*
Regione Marche

Silvia Alessandrini Calisti
curatrice dei laboratori didattici della mostra *Collectio Thesauri*
Cooperativa Arché

Mauro Compagnucci

Assessore ai Beni Culturali del Comune di Macerata

Prima di iniziare quest'incontro, sono di rito - ma sinceri - i miei saluti e quelli del Sindaco che purtroppo non può essere presente perché chiamato in altro luogo per necessità improvvise e davvero importanti.

In mattinata, dunque, dopo una mia brevissima presentazione, parleranno Donato Caporalini, Assessore alla cultura della Provincia di Macerata e la dott.ssa Marina Massa della Regione Marche. Chiuderanno la sessione il dott. Mauro Mei e la dott.ssa Silvia Alessandrini Calisti, con i loro interventi coordinati che hanno come argomento la *Collectio Thesauri*.

Ruberò solamente due minuti per ribadire alcuni concetti che ormai ripeto costantemente, a rischio di annoiare e di annoiarmi, e tuttavia fondamentali.

Il concetto è questo: i musei e i luoghi dove le mostre vengono organizzate debbono essere considerati sempre di più alla stregua di luoghi della formazione scolastica. Se questo sono, le amministrazioni locali - oltre che il compito della conservazione - hanno anche il compito di organizzare le proprie strutture museali in modo da poter accogliere anche questa nuova funzione di formazione.

La mia speranza è che, quando inaugureremo il Palazzo Buonaccorsi, possano trovarsi lì - e lo stiamo facendo - anche delle aule dove tenere lezioni o dove allestire laboratori didattici, in maniera che la lezione possa essere universitaria, possa essere di scuola media superiore, di scuola dell'obbligo. L'obiettivo è che le scuole possano trovare lì un luogo dove i professori possano costruire una lezione e dove gli studenti possano interagire immediatamente con l'oggetto della lezione.

È chiaro che questo comporta, ma qui invado un campo che esula dalle mie specificità, anche una preparazione da parte degli insegnanti e un interesse del mondo della scuola per la storia e gli eventi locali. Una cosa è, suppongo, parlare di un dipinto conosciuto, con una corposa bibliografia di riferimento, altro è parlare di un dipinto, magari meno noto e di clamore, che ha poca storia o poca bibliografia specifica.

Quel dipinto appartiene tuttavia alla storia, appartiene alla tradizione dei luoghi e riuscire a rivalutarlo, riuscire ad averne una conoscenza approfondita, penso sia uno dei compiti che il mondo della scuola e il modo delle istituzioni debbano sempre maggiormente perseguire.

Per cui il mio augurio è che in futuro i collegamenti e i rapporti fra «scuola» e «amministrazioni» possano essere sempre più solidi, sempre più funzionali, sempre più fattivi per condurre il museo ad essere sempre più il “luogo della formazione”.

Per questo mi auguro anche che le scuole vogliano approfittare di quello che stiamo portando avanti con l'esposizione *Collectio Thesauri* e con tutti i laboratori collegati; mi auguro che, insieme al laboratorio, possano programmare una visita alla mostra e anche una visita ai musei cittadini. Più queste visite saranno frequenti, più nel calendario scolastico la visita al museo diventerà un appuntamento costante, più avremo realizzato quell'opera di valorizzazione dei nostri beni culturali cui siamo favorevoli a parole, ma verso la quale mostriamo ancora qualche lacuna da colmare.

Donato Caporalini

Assessore alla Cultura della Provincia di Macerata

La mia presenza in questa occasione credo che serva soprattutto per offrire un punto di vista sulla realtà della nostra provincia, cioè su come i musei della nostra provincia si sono nel tempo attrezzati nel campo dell'offerta didattica, della mediazione didattica, dell'organizzazione dei laboratori, anche perché oggi abbiamo a disposizione uno strumento di carattere informativo freschissimo di stampa, redatto a cura del Sistema Museale della Provincia di Macerata, che si è costituito - lo dico in memoria - in seguito alla legge regionale sul museo diffuso; un sistema che si è attivato - e del sistema fanno parte appunto i comuni, le diocesi della nostra provincia, i soggetti privati che sono proprietari dei musei - anche nel campo dell'organizzazione in rete dei servizi di laboratorio didattico.

Su questo adesso vorrei aggiungere qualcosa di più preciso e il mio intervento può servire forse ad aggiornare lo stato dei lavori, perché ci permette in qualche modo di osservare più da vicino la situazione attuale e di riflettere conseguentemente su quello che si potrebbe, e si dovrebbe, fare per migliorare la proposta. Penso che sia un'attività utile e che dia anche maggiore concretezza alla riflessione che farete oggi.

Mi piace dire che in questo caso è possibile misurare l'efficacia di questi strumenti che sono sorti in alcune province della nostra regione. In particolare quelle di Macerata e di Ancona sono dotate di questi strumenti museali, strumenti che hanno lavorato concretamente nel campo della riqualificazione e

della riorganizzazione dell'offerta museale; mi pare che in questo senso, si tratti di un patrimonio che vale la pena preservare e semmai di valorizzare.

Vado rapidamente ad aggiungere alcune considerazioni. L'assessore Compagnucci ricordava come l'attività didattica vada considerata un servizio strutturale dei musei; d'altra parte il documento degli *standards* museali indica nell'attività didattica e nei servizi educativi dei servizi propri del sistema museale, senza i quali manca uno degli *standards* fondamentali per definire un'istituzione appunto un museo.

L'associazione museale ha promosso questo progetto finalizzato alla organizzazione di un sistema di laboratori della rete, che è partito prima di tutto con un'analisi del quadro dello stato di fatto. Da questa analisi sono risultati alcuni dati che sommariamente richiamo, quelli di tipo quantitativo.

Esistono numerosi laboratori, in particolare ce ne sono 24 di archeologia, 29 di tipo storico-artistico e 6 nel campo della musealizzazione storico-scientifica e demo-antropologica.

La caratteristica di questi laboratori didattici, che sono tutti contenuti nell'opuscolo *I musei vanno a scuola*, è che taluni presentano qualche elemento, diciamo, di problematicità. Qualche volta, se non spesso, questi laboratori mostrano ancora alcune carenze: sono spesso autoreferenziali e tendono a costruire dei percorsi didattici che non sono rivolti a collegare il museo con il territorio. Sono piuttosto legati alla collezione, magari ne descrivono la genesi, ma non svolgono quella funzione - che pure sarebbe fondamentale - di costruire un percorso didattico che poi permetta di rendere effettivamente il museo come "terminale" che riconduca alla ricchezza delle testimonianze culturali storiche che il territorio stesso in cui insiste comprende.

Un altro elemento di debolezza di questa proposta è rappresentato dal fatto che queste attività didattiche - e questo è un problema che riguarda i musei, e il rapporto tra museo e scuola nel suo insieme - spesso non sono collegate ad una verifica fatta direttamente con le scuole e con gli insegnanti.

Ieri sera ho potuto partecipare solo per pochissimo tempo alla conferenza del prof. Mattozzi ma, da quello che ho sentito in quel breve momento, ho avuto appunto la conferma di un aspetto che Mattozzi sottolineava, ovvero l'esigenza di una cura particolare della mediazione culturale e didattica da parte della scuola, evitando quindi deleghe in bianco, per esempio alle guide.

Da questo punto di vista, mi pare che ci sia l'esigenza, da una parte, di pensare l'esperienza dei laboratori didattici in modo sistematico, non episodico, all'interno di una programmazione di carattere culturale. Questo pone una questione che riguarda l'organizzazione dei nostri musei, di cui adesso parlerò brevemente.

L'altra questione riguarda il rapporto con la scuola, ovvero la necessità

che poi la proposta didattica dei musei sia organizzata anche in un rapporto di collaborazione e di confronto con le attività didattiche, con gli insegnanti, con la scuola.

In questo senso voglio dire che la finalità e l'utilità di questo opuscolo stanno anche nel fatto che si tratta di uno strumento di conoscenza che speriamo possa superare la qualche volta insufficiente informazione che c'è nella scuola. Anch'io sono un insegnante e credo che ci sia l'impressione abbastanza diffusa che nella scuola queste informazioni arrivino raramente; non me ne vogliono i dirigenti scolastici presenti: non voglio affermare che è colpa dei dirigenti scolastici. C'è un problema di informazione, di come l'offerta culturale e istituzionale arriva nella scuola. Questo opuscolo de *I musei vanno a scuola* è uno strumento che quantomeno consente di avere un quadro completo dell'offerta didattica e museale di tutta la nostra provincia, in modo che la programmazione delle attività in questo campo possa tener presente l'insieme delle proposte e quindi non limitarsi a informazioni occasionali o inadeguate o, ancora, insufficienti.

L'altra questione riguarda però la capacità che i musei hanno di garantire all'attività didattica e al laboratorio didattico una qualità adeguata.

Molti dei nostri musei sono piccoli, piccolissimi; la loro organizzazione, la loro "sopravvivenza" è spesso affidata a un personale non qualificato e questo impone la questione della qualificazione del personale e degli operatori. Questo personale impiegato a volte non ha la capacità, il tempo, ma neanche l'interesse di pensare a un progetto culturale che abbia anche una sua estensione temporale e una programmazione, all'interno del quale calare la progettazione didattica. Ecco perché si parla - correttamente, direi - di un'offerta di laboratori didattici in rete, di reti di laboratori didattici.

Alla fine di questo opuscolo troverete anche alcuni laboratori itineranti che sono stati individuati e promossi anche dall'Associazione museale e che vogliono rappresentare uno sforzo, un tentativo di mettere in rete esperienze già esistenti e di implementare l'offerta didattica dei laboratori attivati.

Il problema è anche quello di fornire le competenze necessarie ad integrare le attività che meritoriamente vengono svolte da volontari, da personale comunale che ha passione per tali questioni, ma che necessariamente non riesce ad essere sufficiente per affrontare e per programmare in modo adeguato questa attività.

Ecco quindi che il valore di questa prima iniziativa, che vuole essere un momento di analisi e di informazione dell'insieme dell'offerta didattica del nostro sistema museale provinciale, si individua soprattutto nel tentativo di presentarsi come uno strumento di progettazione di un sistema didattico in rete che sia più qualificato e più vicino alle esigenze didattiche del nostro sistema

formativo.

Spero che queste informazioni siano state in qualche modo utili e credo che da questi elementi possa scaturire un futuro piano di lavoro che veda agire insieme il sistema museale provinciale, le singole istituzioni museali e la scuola per affrontare queste tematiche nonché per risolvere i punti critici che in qualche modo sono emersi da questa indagine.

Marina Massa

Funzionario del Servizio Cultura della Regione Marche

Nel ringraziare gli organizzatori del gradito invito, porto il saluto del dott. Raimondo Orsetti, Dirigente del Servizio Cultura che, pur avendo aderito con piacere all'iniziativa, è stato trattenuto da altri impegni. Spetta quindi a me introdurre i lavori di questa parte della giornata odierna, incentrata sull'attività svolta dalla Regione Marche in quest'ultimo periodo, con particolare riferimento alla mostra *Collectio Thesauri* che, dopo i successi anconetani e jesini è stata allestita a Macerata, nella Chiesa di S. Paolo.

E' con piacere che assolvo questo compito nella duplice veste di neofita e di veterana. Neofita in quanto la responsabilità di questo settore è recente, a seguito della riorganizzazione del Servizio, e veterana poiché, come molti di voi, ho maturato una certa esperienza "sul campo" lavorando, agli esordi della mia attività, presso la Pinacoteca di Ancona. E' un'esperienza lontana nel tempo, quando non si parlava di "professioni museali" e tanto meno di didattica museale, preferendo l'uso del termine più generico di "guida museale", che qualificava un'attività educativa programmata e gestita dall'istituzione museale in occasione di un particolare evento espositivo, particolarmente significativo per il territorio. Parlare di continuità didattica, di programmazione annuale o di stabili rapporti con gli istituti scolastici per una più capillare ed efficace educazione, era pura fantasia, se non utopia.

Da allora, fortunatamente, i tempi sono cambiati e mi fa piacere constatare che il panorama è notevolmente mutato a favore di una maggiore sensibilità, sia da parte delle amministrazioni locali, che da parte della scuola ed ha maturato una più ampia coscienza e una più profonda consapevolezza dell'importante ruolo educativo e formativo, oltre che informativo, che la "didattica museale" è chiamata a svolgere.

Vorrei pertanto sollecitare alcune riflessioni e fornire alcuni spunti di discussione, partendo proprio dal tema scelto per gli interventi di questa giornata: *didatti... che?*

Con un evidente gioco lessicale, oltre che grafico, proporrei di eliminare dal titolo sia i puntini di sospensione, che il punto di domanda. Ci troveremo di fronte ad una realtà al plurale: didattiche, termine che ritengo ben rifletta la

nostra realtà.

Se l'approccio metodologico da adottare deve essere unitario, il percorso che si snoda all'interno, (ma anche all'esterno) dei nostri musei ha almeno due anime: una più tradizionale, stabile, strutturata; l'altra occasionale, sollecitata da situazioni contingenti e di breve durata.

La prima si riferisce ad un'attività educativa permanente, che si sviluppa all'interno di strutture stabili come le istituzioni museali, che utilizza spazi appropriati ed adeguati alle eventuali attività laboratoriali, che occupa un arco temporale prolungato ed ampio e che offre una continuità formativa non necessariamente circoscritta agli spazi museali, ma spesso allargata e condotta nelle sedi scolastiche. Un servizio dunque che l'istituzione museo offre a vario titolo, o mette a disposizione, con modalità differenti, con personale qualificato (interno o esterno) e generalmente in stretta collaborazione con le istituzioni scolastiche.

La seconda invece è contingente, legata agli eventi espositivi ed è governata da due principi: l'alta concentrazione delle informazioni tecnico-scientifiche da veicolare ad un pubblico ampio, eterogeneo e diversificato per cultura e fasce d'età e l'episodicità dell'intervento formativo, attuato in un arco temporale estremamente ridotto, coincidente con quello di apertura della mostra.

Il profilo dell'operatore che si delinea per questo ultimo settore, sulla base delle esigenze del curatore della mostra e dei professionisti che assieme a lui ne pianificano l'attività didattica, è estremamente complesso e multiforme. Il personale che deve essere messo in campo deve poter contare su un'adeguata preparazione nell'ambito delle discipline trattate nell'ambito della mostra e deve essere disponibile ad una formazione aggiuntiva, mirata; inoltre deve essere versatile e flessibile, deve avere la capacità di rispondere alle diverse richieste del pubblico e di rapportarsi, con il giusto linguaggio, con specifici settori di utenti come quelli della scuola primaria e secondaria. L'intera attività deve essere programmata, pianificata, compiuta ed esaurita nel breve volgere di pochi mesi, lasciando ad altri ambiti la sedimentazione delle informazioni fornite.

Su questa particolare realtà - cioè sull'attività didattica legata agli eventi espositivi - vorrei focalizzare l'attenzione soprattutto perché la più recente programmazione regionale può in tal senso offrire spunti di riflessione.

Come ben sa chi lavora nel settore della comunicazione e della promozione degli eventi, il successo di una mostra si misura anche in termini di affluenza di pubblico. Numeri che contabilizzano, i dati relativi all'afflusso ed al gradimento del pubblico, che valutano le recensioni o gli interventi critici su periodici e riviste specializzate, che gestiscono e controllano le informazioni veicolate dai mezzi di comunicazione di massa. Calcoli numerici, analisi

matematiche e statistiche, aridi dati che, per poter essere accreditati nel più ampio e complesso contesto culturale, richiedono un'attenta lettura "contestualizzato" e un'adeguata interpretazione. Impresa non facile poiché comporta il passaggio da un approccio al dato numerico di tipo esclusivamente matematico ad uno di tipo squisitamente culturale. Passaggio peraltro importante ed estremamente delicato, poiché penso sia l'unico capace di attribuire valenza culturale ed educativa a quanto emerge nel corso di un evento espositivo. E' qui che il dato artistico, o culturale in senso più ampio, si inserisce all'interno di un processo di apprendimento e conoscenza che vede come destinatari privilegiati gli studenti di ogni ordine e grado, compresi quelli delle Università della Terza età, il cui numero è in continua espansione nelle nostre realtà urbane.

Penso che proprio all'interno in un più stretto rapporto fra scuola e istituzioni culturali debba svilupparsi la progettualità futura. Se la mostra, qualunque ne sia il contenuto, è già di per sé un momento di approfondimento ed il catalogo destinato al grande pubblico, ne costituisce il momento di divulgazione, l'evento come si rapporta con il mondo scolastico? In quale fase della progettazione, della realizzazione o della promozione si possono instaurare e sviluppare specifici e proficui rapporti? Forse per il futuro questo potrebbe essere un punto strategico su cui intervenire, insistendo su una più diretta relazione e scambio di informazioni fra i due settori, fin dalla fase progettuale.

Ed ancora: chi si fa mediatore dei contenuti scientifici di una mostra e divulgatore degli stessi presso gli studenti? Si tratta certamente di personale qualificato, in possesso di appropriati titoli, ma spesso inadeguato sotto il profilo formativo a causa della carenza di specifici percorsi codificati.

Sebbene l'*Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei* sottolinei la necessità di dotare le istituzioni museali di personale adeguato allo svolgimento delle funzioni educative, difficilmente troveremo nei nostri musei queste figure professionali, alle quali si chiede di coniugare conoscenze tecnico-scientifiche, culturali ed artistiche, con quelle socio-pedagogiche, caratteristiche di chi deve rapportarsi con particolari fasce di età.

Qual è, allora, l'approccio più corretto per stabilire proficui contatti fra "addetti al servizio didattico" e studenti? Quali sono gli strumenti più idonei? A chi spetta il compito di "formare" quei "formatori"? Questi credo siano in sintesi alcuni dei quesiti ai quali saremo chiamati a dare soddisfacenti risposte nel prossimo futuro. Va comunque sottolineato che esiste una reale necessità di definire profili professionali adeguati, al fine di stabilizzare un'attività già oggi portata avanti da cooperative, società e sistemi.

Come arrivare alla formazione di queste persone? Magari realizzando

tavoli di lavoro, incontri, seminari in cui mondo della scuola, della cultura e dell'arte possano confrontarsi.

Stabilire rapporti più stretti tra cultura e scuola (per parlare per grandi categorie) significa costruire un percorso educativo permanente, fondato su una piattaforma comune e condivisa, che tenga conto, da una parte delle esigenze conoscitive del mondo formativo scolastico e, dall'altra, di quelle che sono le dinamiche della valorizzazione del territorio. Significa quindi togliere all'evento espositivo proprio questo suo carattere contingente, per approdare invece ad un vero e proprio servizio educativo che continui oltre la mostra, anche dopo la sua chiusura.

In questa ottica dovremo tentare di riformulare e di rimodellare l'approccio al servizio educativo.

Le manifestazioni che in questi ultimi mesi hanno visto la Regione Marche protagonista e che vi vengono illustrate questa mattina sono: i progetti *Collectio Thesauri* e *Marche in guerra*. Questo ultimo - di cui vi parlerà in maniera più ampia il dott. Molinelli - nasce dall'esigenza di far conoscere una realtà ed una storia a noi vicina nel tempo, ma che spesso trova esigui spazi di approfondimento nel percorso educativo scolastico.

L'esperienza maturata nel corso di questa mostra può essere per alcuni versi esemplare poiché, partendo dall'evento espositivo rivolto a un pubblico ampio e diversificato, quello dei giovani - spesso ignari del significato di questo particolare momento della nostra storia - e dei "non più giovani" - che invece questa storia hanno vissuto - si intende approdare alla costituzione di un "Museo della Liberazione".

Diversa nell'impostazione e nelle premesse è la *Collectio Thesauri* che verrà qui illustrata dal suo ideatore e curatore, dott. Mauro Mei. Un progetto pluriennale ed un lungo lavoro di indagine, di analisi e di studio sul prezioso patrimonio bibliografico posseduto dalle biblioteche di tradizione della nostra regione, che ha condotto alla realizzazione di una mostra articolata su più sedi e di una sua riedizione qui a Macerata, di un ponderoso catalogo. Altrettanto interessante è stata la contestuale realizzazione di una serie di progetti tematici sviluppati nelle diverse realtà del territorio regionale attraverso incontri, seminari, convegni, giornate di studio e mostre, come ad esempio quella realizzata da questo Comune, dal titolo *Macerata 1905: l'Esposizione Regionale Marchigiana e "l'arte fotografica" di Tullio Bernardini*, destinata ad indagare la realtà urbana agli inizi del sec. XX e a far conoscere un particolare fondo fotografico posseduto dalla Biblioteca Comunale "Mozzi-Borgetti".

Queste riflessioni e le "storie" qui illustrate, ci inducono a ritenere che l'informazione culturale che caratterizza il momento espositivo, se è parte integrante di una progettazione condivisa anche con il mondo della scuola, può costituire non solo la premessa per una più proficua interazione e

collaborazione fra le diverse istituzioni operanti nel territorio e le realtà scolastiche, ma anche di accrescere, integrare e diversamente qualificare l'offerta formativa scolastica, contribuendo alla diffusione e valorizzazione delle conoscenze del nostro patrimonio culturale.

Sergio Molinelli

Regione Marche

Buongiorno. Vi illustrerò il progetto da cui è nata l'idea di istituire il *Museo della Battaglia di Ancona* a Offagna.

Cercherò di essere breve; tra l'altro anche nella vostra provincia è stata allestita la mostra itinerante che è il frutto di questo progetto: è già stata a Civitanova Marche ed è adesso al Castello della Rancia a Tolentino. Anche per le scuole, quindi, ci sarà la distribuzione gratuita del catalogo della mostra; chi poi vorrà programmare delle visite didattiche ne avrà la possibilità.

Il progetto "Marche in guerra" nasce alla fine del 2003. Sino a due anni fa pensavamo sinceramente che sarebbe stato impossibile fare 15 mostre nelle Marche - per la precisione dodici sedi marchigiane, tre in Polonia - tre pubblicazioni fotografiche, un catalogo della mostra, un'acquisizione di decine di migliaia di fotografie inedite dagli archivi londinesi visibili ora a bassa risoluzione nel portale della cultura della Regione Marche (www.cultura.marche.it).

Questa ricerca iconografica che verteva a fare una ricognizione per reperire foto e film sulle Marche, dal Risorgimento (escluso) sino al 1946, era la *mission* di questo progetto.

Negli archivi romani dell'Esercito, della Marina, dell'Aviazione, abbiamo trovato diversi documenti interessanti, inediti, più che altro del periodo tra le due guerre. Ma la vera sorpresa l'abbiamo avuta nel 2004, nel febbraio, e poi nel marzo, a Londra, dove abbiamo acquisito le foto "marchigiane" dell'*Imperial War Museum* di Londra riferite al periodo del passaggio del fronte.

Da queste foto londinesi è nata la prima pubblicazione sul bombardamento di Ancona: *Ancona 1944 immagini dei fotografi di guerra inglesi e polacchi*, che ha riscosso un grande successo anche perché abbiamo ritrovato alcuni superstiti fotografati allora, e si è trattato quindi di un'operazione molto interessante.

La cosa invece del tutto inedita è stato il ritrovamento presso il *Polish Institute and Sikorski Museum* di Londra di un fondo di quasi 10.000 negativi 24x36 mm, per i quali abbiamo sopportato le sole spese di digitalizzazione ad alta risoluzione, che ha avuto come frutto una seconda pubblicazione, *Il Secondo Corpo d'Armata Polacco nelle Marche 1944/1946 fotografie*, con tutta la storia della

guerra nelle Marche e del primo dopoguerra.

Agosto 1944 Churchill nelle Marche dietro le immagini e Loreto: il Cimitero militare polacco sono state le ultime due pubblicazioni.

Il materiale era inedito per ragioni storiche ed era inedito anche per i polacchi stessi, perché - come diceva il Generale Anders - combattevano per la loro e per la nostra libertà e come tutti sappiamo dalle vicende storiche successive, solo nel 1989 la Polonia ha ottenuto quella democrazia, la cui scomparsa aveva portato nel 1946 addirittura alla privazione della cittadinanza polacca per tutto il Secondo Corpo d'armata polacco. Infatti il Generale Anders morì in questa "casa museo", il *Sikorski Museum* di Londra, nel '70 e volle essere sepolto coi suoi soldati a Montecassino, ma questo poté avvenire solo dopo il 1989, anno della caduta del Muro di Berlino.

Vi segnalo che il museo che il Comune di Offagna vuole realizzare racconterà di tutti i partecipanti alla battaglia: della Resistenza, del Secondo Corpo d'armata polacco, del CNL, del C.I.L., dei paracadutisti della Nembo e della 111° Compagnia Ponti, che era una compagnia italiana che combatteva con il Secondo Corpo d'armata polacco e che quindi ha rappresentato una realtà inedita, perché ha dimostrato che anche soldati italiani inquadrati nelle truppe polacche hanno contribuito alla liberazione delle Marche.

La mostra itinerante, 200 pannelli in bilaminato d'alluminio di 80x60 cm per cento metri lineari di ingombro, è stata quest'anno a Varsavia, a Czestochowa e a Cracovia. Ha iniziato la circuitazione italiana da Loreto, adesso è ad Ascoli e sarà nel prossimo mese a Tolentino poi sarà a Civitanova Marche, Porto San Giorgio, Servigliano, Osimo, Senigallia, Pesaro, Roma, Piagge ed Amandola.

L'idea del museo a Offagna nasce perché questa cittadina è il comune della zona in posizione baricentrica rispetto ai luoghi della "battaglia di Ancona".

Noi vorremmo realizzare, attraverso una convenzione con i comuni limitrofi e con la collaborazione dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione di Ancona, di cui ci siamo avvalsi per la parte di ricerca storica, questo museo sulla Liberazione di Ancona, dove confluiranno tutte le foto della mostra e anche, come ci ha assicurato la Soprintendenza per il Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico delle Marche di Urbino, una parte di materiale autentico dell'epoca.

Con questo insieme di promotori, con una commissione e con un comitato scientifico apposito cercheremo di ovviare alle solite difficoltà di finanziamento e di avviare questo museo.

L'intenzione è quella di realizzare una struttura il più possibile moderna: non costituire soltanto una raccolta immobile di ricordi del passato, ma dare la possibilità di vivere un momento basilare della nostra storia recente,

o addirittura di riviverlo per quelle persone che l'hanno passato e che possono riconoscersi da giovani e anche di far sì che i giovani non ripetano gli errori del passato.

Chiaramente la mostra avrà una valenza storico-scientifica, ma è ovvio che essa dovrà essere essenzialmente didattica, per le nuove generazioni.

Come Torino, come Catania - che nel nuovo centro delle Ciminiere ha ricostruito lo sbarco in Sicilia - o come Bologna, vorremmo ad esempio ricostruire con le moderne tecnologie un rifugio del tempo di guerra; un rifugio dove si possa percepire cosa succedeva con il rumore delle bombe, con il pavimento che tremava, con la polvere che si staccava dai muri.

Vorremmo dare, in sintesi, un minimo di ricostruzione di quella che è stata la “battaglia di Ancona”.

Cercheremo di dare una valenza il più possibile moderna a questo museo per fare - come diceva Umberto Eco già negli anni ottanta - un “museo culla” e non un “museo tomba”.

Mauro Mei

Curatore della mostra Collectio Thesauri

Ringraziando per l'invito, interverrò brevemente solo per ricordare alcune delle motivazioni che hanno condotto alla realizzazione del progetto *Collectio Thesauri*, dedicato al patrimonio di grande pregio conservato dalle biblioteche marchigiane di tradizione.

E' un progetto del quale già si parla in parte al passato - dal momento che la grande mostra di Ancona e Jesi si è svolta nel periodo 15 gennaio / 28 maggio 2005 - e, in parte, ancora al presente, poiché una selezione di opere sono ancora visibili nell'allestimento realizzato qui a Macerata all'interno della chiesa di San Paolo.

Realizzando *Collectio Thesauri*, la Regione Marche si è dimostrata assolutamente antesignana poiché, per la prima volta, una regione italiana ha inteso dedicare un lavoro complessivo e generale a un patrimonio importantissimo ma non ancora abbastanza conosciuto anzi, sicuramente misconosciuto se non ovviamente, dagli studiosi e dai frequentatori più attenti delle biblioteche storiche.

Il lavoro è iniziato quattro anni fa ed è stato enorme, sotto il profilo scientifico, come in quello organizzativo. Il progetto sul patrimonio bibliotecario si è articolato infatti in una serie di eventi espositivi, condensati in un catalogo di oltre 1200 pagine distribuite in 4 volumi, che cercherò di illustrarvi in questo mio breve intervento.

Le Marche, sono conosciute probabilmente più altrove che non all'interno dei confini della regione per questa peculiarità. Da censimenti,

catalogazioni e indagini ricognitive che sono state realizzate dalla Regione negli ultimi vent'anni - e che mi vedono, nel mio piccolo, protagonista di questi lavori - è emerso che il patrimonio bibliografico nella regione, valutabile per difetto, supera i quattro milioni di volumi.

Gran parte di questa enorme mole di libri è formata da fondi antichi. Il progetto *Collectio Thesauri* ha focalizzato l'attenzione dal punto di vista ricognitivo e, senz'altro esemplificativo, su 17 biblioteche, anche se in mostra ne vedremo ancora 18. La diciottesima, che non è tale in ordine cronologico, è la Biblioteca Apostolica Vaticana nella quale è confluita fin dal 1657, dopo la devoluzione del Ducato di Urbino allo Stato Pontificio, la mitica biblioteca manoscritta di Federico di Montefeltro, ovvero i celebri codici urbinati, rappresentati in *Collectio Thesauri* da 6 straordinari esemplari realizzati tra la fine del XIV secolo e gli anni '70 del XV.

Come ho anticipato, il progetto si è sviluppato in due mostre centrali: Ancona e Jesi. Quella di Ancona, presso la Mole Vanvitelliana, conteneva 310 opere provenienti da queste 18 biblioteche, presentate in forma di *excursus* storico attraverso la formazione delle raccolte e dunque delle stesse biblioteche, ma anche come "campionatura d'eccellenza" del nostro grande patrimonio bibliografico.

A Jesi, contemporaneamente, veniva presentata invece una sezione speciale in una sede anch'essa speciale, quella di Palazzo Pianetti Vecchio, che ospita l'unico museo della stampa e dell'arte tipografica nella nostra regione. In virtù di questa relazione, proprio in quella sede veniva proposto il percorso realizzato nelle Marche dall'arte tipografica, dal suo primo insediamento proprio a Jesi, ad opera di Federico de' Conti nel 1472, fino all'inizio dell'Ottocento.

Parallelamente, tutte le biblioteche coinvolte in *Collectio Thesauri* proponevano localmente altri progetti tematici incentrati sulle raccolte e sviluppati anche in convegni, mostre e giornate di studio che hanno coinvolto e tuttora coinvolgono l'intero territorio regionale.

Successivamente, chiuso il periodo espositivo anconetano e jesino, la mostra è stata trasferita a Macerata ed è qui ancora visibile, nella chiesa di San Paolo; ovviamente è stata ridotta e adattata a questa sede. Essendo stata ideata per uno spazio così grande e imponente, che permetteva anche una complessa articolazione del percorso espositivo, tale da documentare e ricostruire anche fisicamente i luoghi di conservazione delle opere, con un maggiore effetto scenografico ma anche evocativo degli spazi di conservazione, nella chiesa auditorium di San Paolo si è ridotta la quantità del patrimonio esposto, come indicato nel titolo *Collectio Thesauri - opere scelte*, che permette comunque di "leggere" tutto il progetto e soprattutto di entrare in una dimensione di vera conoscenza delle grandi biblioteche storiche.

E' stato anche possibile perciò presentare qui a Macerata, le sezioni dedicate all'arte grafica e ai documenti musicali, ovvero due tipologie di fondi che attraversano trasversalmente, come ho sempre detto, tutte le nostre grandi biblioteche storiche, formando un patrimonio eccezionale non ancora sufficientemente sondato, che costituisce in molta parte l'ossatura dei beni culturali di questa regione.

Queste, in sintesi, sono le motivazioni che hanno indotto alla proposizione del progetto. Voglio sottolineare che esso è stato compiutamente condiviso da tutti gli enti coinvolti nell'organizzazione e che tutto il lavoro effettuato a livello di ricerca, di indagine, di approfondimento - e naturalmente anche le motivazioni iniziali, le finalità e i contenuti scientifici di tutto quanto il progetto - è ricondotto a uno studio delle opere e delle raccolte in ragione della loro formazione, recuperando principalmente la memoria e l'attività di chi ha voluto, formato e organizzato nel tempo, nei secoli, queste raccolte. Si è scelto di studiare le opere, le raccolte e di entrare nelle nostre grandi biblioteche storiche attraverso l'azione dei grandi collezionisti che le hanno prodotte e in molti casi fondate.

Molte delle nostre biblioteche sono intestate a grandi collezionisti (Spezioli, Passionei, Olivieri, Antonelli, Pianetti, Mozzi e Borgetti, etc.), naturalmente a ragion veduta. E' quindi comprensibile anche tutto il nostro sforzo per far emergere, attraverso gli studi proposti in catalogo, queste figure, anch'esse ancora poco conosciute.

Speriamo che il progetto, soprattutto per quello che rimarrà oltre i momenti espositivi, ovvero il catalogo, possa contribuire a far conoscere un patrimonio straordinario, che veramente rende eccellente la nostra regione, che lo è già per tanti altri motivi: le Marche dunque come eccellenza nel contesto regionale italiano.

Vi mostro velocemente il catalogo, contenuto in un box, che presenta in copertina una splendida immagine della sala monumentale o del Mappamondo della biblioteca comunale Spezioli di Fermo; in primo piano sono proposti alcuni preziosissimi volumi che potremo poi ammirare in mostra.

L'opera si compone di quattro volumi, per un totale di oltre 1.200 pagine. Il volume "fisicamente" più imponente è proprio quello dedicato alle 18 biblioteche che formano il progetto *Collectio Thesauri*. La copertina presenta una sala della biblioteca comunale "Mozzi-Borgetti", perché naturalmente - lo sapete però mi preme ricordarlo - da un punto di vista quantitativo, ma io vorrei dire anche qualitativo, è forse la più importante biblioteca di ente locale delle Marche, nonché la più grande.

Gli altri volumi del catalogo, come vi dicevo poc'anzi, sono riferiti alle sezioni speciali. Il secondo volume è il catalogo delle opere presenti nelle sezioni di arte grafica (il disegno antico e l'incisione) e i documenti musicali.

Un terzo volume, che contiene 60 schede, introdotte da diversi saggi, ripercorre storicamente e cronologicamente il percorso dell'arte tipografica nelle Marche, ovvero l'attività dei tipografi dal XV al XIX secolo.

Il quarto volume è dedicato invece agli apparati e contiene una bibliografia specifica di tutta quanta l'opera e vari indici. In catalogo sono presenti 112 autori, fra estensori di schede e saggi, che hanno reso possibile questo lavoro.

Alcuni sono presenti, come la dott.ssa Alessandra Sfrappini o la collega dott.ssa Marina Massa, ma ringrazio idealmente anche quanti non lo sono in questa circostanza. Ringrazio quelli che hanno reso possibile il lavoro, anche grazie al sostegno delle amministrazioni comunali; ringrazio gli enti proprietari delle biblioteche private che hanno con convinzione aderito al progetto e ovviamente gli studiosi che hanno partecipato da subito e con grande entusiasmo a questo lavoro: senza tutti costoro la realizzazione di questa operazione non sarebbe stata possibile.

Silvia Alessandrini Calisti

Curatrice dei laboratori didattici della mostra Collectio Thesauri

I laboratori didattici presentati in occasione della mostra *Collectio Thesauri* hanno avuto l'obiettivo di avvicinare i ragazzi in età scolare all'*universo libro* e di riflesso al mondo delle biblioteche. In vista della formazione di lettori futuri più consapevoli si è cercato di riscoprire in modo allettante le potenzialità di queste realtà culturali che, sebbene ricoprano un ruolo fondamentale nella formazione di ogni individuo, non sempre sono comprese all'interno dei tradizionali percorsi educativi¹. La biblioteca è «espressione e testimonianza della civiltà di un'epoca e di un territorio, ne riflette l'immagine e, in una sorta di circolo virtuoso, di quella civiltà è anche lo strumento di formazione»². Per questo si è ritenuto opportuno cogliere l'occasione della presenza a Macerata della mostra *Collectio Thesauri* per offrire ai ragazzi delle scuole la possibilità di poter vivere un'esperienza di apprendimento sulla base del prezioso patrimonio librario e documentario esposto al pubblico. Da questa base di partenza è stato possibile aiutare le scolaresche ad entrare in confidenza con l'istituzione bibliotecaria, anche grazie alla preziosa collaborazione della Biblioteca

¹ Maria Gioia TAVONI, *Spunti per la didattica del libro antico a stampa nelle biblioteche scolastiche*, in *E-Lis. Eprints in Library and Informations science*, 2003-01-01, deposited on 2004-02-06, <<http://eprints.rclis.org/archive/00000767/>> (consultato il 14.02.2008).

² Rosa Marisa BORRACCINI, *Costruzione, conservazione e trasmissione del sapere attraverso le biblioteche*, dispense per le lezioni del corso di Storia delle Biblioteche, corso di Laurea in Ricerca Storica e Risorse della Memoria dell'Università degli Studi di Macerata, gentilmente fornitemi dalla professoressa.

Comunale “Mozzi-Borgetti”, che ha offerto disponibilità e spazi dove poter svolgere gli incontri³.

Attraverso un approccio dinamico e coinvolgente, la biblioteca, generalmente considerata un luogo austero e polveroso dove vige un rigoroso silenzio, è stata mostrata agli studenti sotto una luce diversa e valorizzata come deposito del sapere, luogo della memoria e punto d’incontro per quanti vogliano arricchire il proprio bagaglio di conoscenze: uno spazio dove si possano leggere e chiedere in prestito i libri tradizionali, ma anche testi su supporto elettronico, dove si possa ascoltare musica e navigare in Internet. Sulla base di uno studio di *benchmarking* delle diverse esperienze di didattica del libro e della biblioteca sviluppate da varie biblioteche italiane, prima fra tutti la Comunale “Renato Fucini” di Empoli⁴, sono stati ideati tre percorsi didattici, calibrati sulle diverse fasce di età, articolati a loro volta in tre proposte diverse, rivolte a studenti dalla scuola primaria fino agli istituti superiori.

Gli incontri, della durata media di un’ora ciascuno, sono stati incentrati soprattutto sulla storia del libro come oggetto, come opera d’arte e strumento di divulgazione della conoscenza: con un viaggio affascinante tra i manoscritti, gli incunaboli, le cinquecentine e le legature di pregio, gli studenti hanno potuto ricostruire la storia della trasmissione della cultura dall’antichità fino ai nostri giorni, fino a sentirsi coinvolti in prima persona e a scoprirsi protagonisti attivi di questo processo. Gli obiettivi perseguiti sono stati molteplici: dallo scoprire i tesori nascosti delle biblioteche marchigiane, fino alla conoscenza diretta di realtà appartenenti al passato, stimolando lo spirito critico dei ragazzi.

Le prime tre proposte, dedicate alla scuola elementare, hanno riguardato da vicino l’*oggetto-libro* e alcuni suoi aspetti di presentazione e di contenuto. Con il primo laboratorio, intitolato “*Identikit del libro antico*”, sono state mostrate le varie parti che compongono un volume stampato in antico regime tipografico, confrontandolo, anche attraverso riferimenti a varie tappe della storia del libro attraverso i secoli, con delle edizioni moderne. Grazie all’utilizzo di facsimili, i ragazzi sono stati poi invitati a comporre un libro, avendo così la possibilità di sentirlo proprio, di poterci giocare, di poterlo smontare e rimontare come se si trattasse di un *puzzle*.

La seconda attività pensata per le elementari si è concentrata sui Bestiari e sulle immagini di animali presenti nei libri esaminati. Partendo da alcuni testi

³ Si coglie l’occasione per ringraziare la direttrice dott.ssa Alessandra Sfrappini e la bibliotecaria dott.ssa Anna Pieroni, oltre a tutto il personale della Biblioteca, per l’attiva e fondamentale collaborazione.

⁴ Cfr. le proposte didattiche ideate da Maria Stella Rasetti: BIBLIOTECA COMUNALE ‘R. FUCINI’ DI EMPOLI, *Giochi di didattica del libro antico*, creazione 2001-08-15, ultimo aggiornamento 2003-09-19, <<http://www.comune.empoli.fi.it/biblioteca/fondi/antico/giochi.htm>> (consultato il 14.02.2008).

esposti nella mostra, come ad esempio l'*Historia animalium* di Conrad Gessner e l'*Hortus Sanitatis*, o prendendo spunto dagli animali mitici raffigurati nelle marche tipografiche, i ragazzi sono stati introdotti nell'immaginario fantastico dei secoli passati e hanno potuto conoscere alcuni elementi enciclopedici dell'antichità, dal Medioevo fino alle classificazioni settecentesche delle scienze naturali. La fase finale del lavoro di gruppo è poi consistita nella creazione diretta di un personale bestiario della classe, costruito con i disegni degli alunni, rimasto poi come ricordo dell'esperienza vissuta.

Il terzo laboratorio, relativo alla Miniatura, ha voluto accostare gli studenti a un diverso aspetto comunicativo del libro, che si esprime anche attraverso le immagini oltre al testo scritto. Prendendo ancora spunto dalla visione dei principali codici miniati presenti nella mostra e nella Biblioteca "Mozzi-Borgetti", sono state spiegate ai ragazzi alcune delle tecniche più diffuse di realizzazione dei manoscritti *illuminati*. È stata poi proposta un'interpretazione critica delle immagini e infine i ragazzi si sono cimentati nell'invenzione di un loro personale alfabeto miniato, calandosi così nella parte di novelli amanuensi.

Le proposte ideate per le scuole medie sono state collegate soprattutto al contesto storico relativo alle varie sezioni della mostra. Con "*Il codice manoscritto*" i ragazzi sono stati introdotti nel mondo degli *scriptoria* medievali. Nella prima fase dell'incontro, dopo la visione di alcuni codici, sono stati spiegati i metodi e le tecniche utilizzati dai copisti nello svolgimento del loro lavoro e sono stati quindi proposti degli esempi di scritture antiche, poi confrontate con le moderne forme di comunicazione scritta, invitando alla riflessione sulle modalità e i tempi di trasmissione della cultura dal Medioevo fino ai nostri giorni.

Con gli altri due laboratori, "*Tempi e luoghi del passato*" e "*La cartografia antica*", è stata promossa la conoscenza dei luoghi storici della cultura europea, stimolando la riflessione sul concetto di territorio e sulla sua trasformazione nei secoli. I ragazzi sono stati invitati a scoprire quali città italiane o straniere si nascondono dietro i nomi latini o desueti dei luoghi di stampa dei libri e a collocarle poi correttamente su mappe e planisferi, riconoscendo i centri culturali più importanti del passato. Hanno quindi potuto conoscere alcuni strumenti della disciplina geografica ed esercitarsi a individuare luoghi conosciuti con i mezzi che avevano a disposizione gli antichi.

Le tre proposte dedicate alle scuole Superiori sono state incentrate sugli elementi paratestuali del libro, sulla storia delle biblioteche, sui metodi di ricerca bibliografica e sul tema della censura libraria nei secoli. Il primo laboratorio, denominato "*Il paratesto*", ha posto l'attenzione sugli elementi di corredo del libro, come le lettere dedicatorie, gli *ex libris*, particolari tipi di legatura o determinate scelte autoriali ed editoriali, ed ha permesso di ripercorrere le varie

tappe attraverso le quali da un semplice testo si forma un libro finito.

Con la seconda attività, *“La biblioteca”*, i ragazzi hanno conosciuto le diverse tappe della storia delle biblioteche attraverso i secoli, nonché dei processi di formazione delle raccolte pubbliche e private. Dalla visione di alcuni antichi cataloghi presenti in mostra, come ad esempio quello dell’antica Libreria Pianetti di Jesi, sono stati proposti dei confronti con gli attuali cataloghi di biblioteca, cartacei e *on line*. Grazie poi agli strumenti messi a disposizione dalla biblioteca comunale di Macerata, la fase laboratoriale si è potuta concludere con esercitazioni pratiche che hanno coinvolto i ragazzi nella ricerca di edizioni specifiche e testi utili per i loro studi.

Infine l’ultimo laboratorio per le scuole Superiori, relativo al tema dei libri proibiti, ha introdotto gli studenti al tema della censura e della libertà di stampa e di pensiero, sia nel passato che in tempi recenti. Visionando le opere di Cecco d’Ascoli esposte in mostra e vari esempi di opere “espurgate”, presenti nella “Mozzi-Borgetti”, sono state descritte le varie tipologie di libri considerati pericolosi e da proibire. Si è potuto poi discutere delle varie forme del controllo ecclesiastico e civile, riversando le nozioni apprese in un’esercitazione di gruppo: ai ragazzi sono state consegnate delle liste di opere, nelle quali hanno segnalato quelle che credevano fossero state proibite, sviluppando successivamente una discussione critica sulle scelte effettuate.

L’offerta laboratoriale si è protratta per tutto il periodo di apertura della mostra e ha visto la partecipazione di diverse scolaresche, provenienti sia dalla provincia di Macerata, sia dalle zone limitrofe. La risposta da parte di insegnanti e alunni è stata senza dubbio positiva: si è avvertita una particolare curiosità per argomenti poco noti, ma perfettamente integrabili con i programmi scolastici di ciascuna classe. Poter accedere alle collezioni meno conosciute delle biblioteche, comprese quelle della “Mozzi-Borgetti”, unitamente all’esperienza diretta con i libri e l’utilizzo degli strumenti di ricerca messi a disposizione ha permesso un approccio appassionato alla materia, che è andato oltre la tradizionale visita guidata, esperienza che spesso si risolve in un asettico e poco coinvolgente tour delle sale storiche.

TAVOLA ROTONDA

Le storie della storia

coordina

Eleonora Bairati

docente di Museologia
Università degli studi di Macerata

interventi di

Anna Pisetti

responsabile sezione didattica
Museo Storico Italiano della Guerra di Rovereto

Morena Vannini

organizzatrice attività didattica
Museo Casa Cervi

Michela Zanon

responsabile
Museo Ebraico di Venezia

Otello Sangiorgi

responsabile
Museo Civico del Risorgimento di Bologna

Amelia Mariotti

curatrice
Museo delle Stanze del tempo sospeso di Serra de' Conti (AN)

Maria Rosaria Iacono

funzionario responsabile Servizio Educativo
Soprintendenza per i B.A.P.P.S.A.D. di Caserta e Benevento

Luisella Pasquini

presidente
Istituto Regionale per la Storia del Movimento di Liberazione delle Marche

E. Bairati

Tre temi mi sembrano importanti da proporre per questa tavola rotonda, iniziando con un saluto a tutti, ovviamente anche a quelli che non avevo avuto modo di conoscere ieri.

Siccome siete numerosi, e credo che la cosa più interessante e propositiva di una tavola rotonda di questo tipo sia il confronto tra di voi, riassumo molto brevemente quelli che erano i tre nuclei tematici di dibattito che avevo individuato.

Il primo, che forse a qualcuno non sembrerà necessario, ma credo invece lo sia, è quello della identità del museo storico, ovvero di quei musei - fermo restando che ogni museo è una struttura determinata dalla storia - il cui contenuto è appunto la trasmissione della memoria storica. Questo perché in realtà non esiste una sola tipologia di museo di tal genere; ne esistono parecchie e proprio la rosa delle persone e delle istituzioni che partecipano a questa tavola rotonda lo dimostra. Ci terrei quindi che un accenno, seppur breve, alla specifica tipologia del museo in questione venisse dato da ognuno di voi.

Il secondo punto, che è assai più centrato e che è strettamente collegato al problema della didattica, è quello che io ho chiamato della “messa in scena della storia” nel museo, come dire il modo in cui il museo presenta e organizza i suoi contenuti, secondo appunto una “messa in scena” che è allestimento, e tutto quanto lo riguarda, in relazione a una specifica proposta di lettura. E’ per questo che proprio ieri si parlava - e il problema era stato affrontato più nel dettaglio - di “messa in scena” ideologica.

Occorre poi centrare l’attenzione anche sui contenuti, cioè *di che cosa è fatto* il contenuto che il museo mette in scena, perché il museo storico è uno dei più liberi da questo punto di vista e può contenere oggetti, ma può anche non contenerli; può contenerne uno solo e comunque contiene un messaggio, una proposta di lettura che si presta a molte altre: non è univoca. Ecco che arriva allora il terzo punto: la lettura della storia nel museo, cioè le possibilità che un museo storico offre di molteplicità di letture, totali o parziali. Quindi, in questo senso, è il tema diretto che implica il tipo di didattica, di lavoro, di approccio che nei suddetti musei si può fare: come si legge la storia e il museo, quali finalità si vogliono dare alla lettura, le scelte che si fanno, quali sono gli

strumenti migliori per ottenere il livello propositivo più efficace di rapporto del museo con il pubblico.

Io lo intendo a tutto campo, perché intendo la didattica come compito sostanziale del museo, dall'età scolare e dall'indispensabile e sempre interessante - a livello propositivo - rapporto con la scuola fino a tutto il pubblico in maniera indifferenziata.

Ecco, questi erano per me i punti da toccare e, ciò detto, io lascerei decisamente la parola a voi, nell'ordine che preferite.

A. Pisetti

Stimolata dal seminario che ha tenuto ieri la professoressa Bairati, ho pensato di presentarvi il Museo della Guerra di Rovereto e le attività che proponiamo alle scuole alla luce di una suggestione. Nel corso del suo intervento la professoressa ha illustrato in maniera molto evocativa e ha chiarito perché un museo è un'istituzione *complessa*. Con questa complessità chi lavora in un museo si confronta quotidianamente; proverò a dare alcuni esempi partendo dalla struttura in cui lavoro.

Il Museo della Guerra è nato nel 1921; la spinta che ha portato un gruppo di cittadini a fondare questa istituzione, nonché il tema fondamentale affrontato nel racconto museale (allora come oggi), era la Prima guerra mondiale. Negli anni del conflitto Rovereto si trovò al centro degli scontri e il motivo per il quale il museo venne creato fu di conservare i materiali e la memoria di quell'avvenimento. Nel corso degli anni naturalmente il museo, inteso non solo come raccolta ed esposizione di materiali, ma come istituzione che si pone specifici e ampi obiettivi, è cambiato notevolmente. Quello che forse, in alcuni casi, non è cambiato in maniera radicale o immediatamente riconoscibile è il suo aspetto esteriore, vale a dire l'allestimento.

Quello della *complessità* quindi è un problema che noi affrontiamo tutti i giorni. Gli studenti che visitano il nostro museo si muovono in un luogo talvolta difficile da interpretare: quello che vedono è il risultato di una serie di stratificazioni complesse e uno dei compiti di chi opera nel museo è di mettere i ragazzi nelle condizioni di capire dove si trovano, di comprendere la storia di un museo che è a tutti gli effetti un "luogo della memoria" ma anche contesto nel quale si svolgono attività con precisi obiettivi formativi.

Il museo nasce in strettissimo rapporto con il territorio. Una parte dei materiali conservati proviene direttamente dai dintorni, attraverso un'opera di raccolta e trasferimento immediato dal campo di battaglia allo spazio museale. Il territorio di Rovereto viene interpretato come un "museo all'aperto", di cui i fondatori del museo riconoscono l'importanza e di cui auspicano la salvaguardia. Molti materiali provengono poi da collezioni private, familiari: è la famiglia che, già nel '19 o nel '20, cede i propri cimeli affinché nasca una

collezione pubblica a cui si affida il compito di conservare i materiali e raccontare ciò che è stato.

È evidente che nel 1921 il Museo ha delle funzioni molto esplicite. In primo luogo ha il compito di celebrare la vittoria italiana; i fondatori - il museo nasce per iniziativa di un gruppo di cittadini, non per iniziativa comunale o statale - vogliono commemorare la guerra appena conclusa: la funzione è apertamente ideologica. Dall'altra parte il museo salva, conserva un patrimonio altrimenti disperso sul territorio e destinato alla progressiva scomparsa.

Il museo serve a dare “un senso”: nel racconto museale le tragedie personali e familiari trovano una spiegazione, una giustificazione. Questo tipo di visione celebrativa viene rafforzata negli anni Venti e Trenta, affiancata da nuovi temi e nuovi interessi: nel corso degli anni Venti il Museo apre delle sale “coloniali”, prima ancora che le vicende coloniali diventino tema di primo piano nella società e nella politica italiana; il tentativo è quello di trasformarlo da museo *della prima guerra mondiale* in museo *delle guerre degli italiani*, tentativo che nel giro di pochi anni si scontra con la difficoltà di mantenere questa impostazione. Il museo ritorna quindi a concentrarsi sulla Prima guerra mondiale, perché *quella* è una guerra “rappresentabile”, per la quale si è affermata ormai una memoria condivisa.

Oggi naturalmente i ragazzi che vengono al museo non trovano più l'impostazione degli anni Venti; il museo non ha più le stesse finalità, non c'è più intento celebrativo ed esaltazione. Il museo si propone, pur presentando ancora le stesse tipologie di materiali, finalità diverse. Il museo propone delle attività didattiche che non possono però prescindere da questa storia: una delle finalità è mettere i ragazzi nelle condizioni di capire dove sono, di comprendere qual è la storia del luogo nel quale si muovono.

Complesso è anche il rapporto che gli studenti intrecciano con i documenti conservati in un museo. Ho trovato interessante la riflessione che ieri si faceva sull'importanza di non esagerare il peso degli oggetti, dei documenti. Noi spesso siamo abituati a parlare di didattica museale mettendo al centro il documento: al museo c'è la possibilità di entrare in contatto con i documenti, li si può analizzare, leggere, in alcuni casi addirittura toccare. Certo, ieri pomeriggio, la provocazione del bambino che monta sulla statua ha creato qualche momento di ansia in tutti. Ma, con le dovute limitazioni, il contatto può esserci e deve esserci, in quanto da una parte permette di sviluppare competenze metodologiche (“toccando” il documento si acquisiscono informazioni altrimenti non raggiungibili e si mettono alla prova le competenze di tipo storico); dall'altra parte il contatto con il documento stimola spesso nei ragazzi reazioni di tipo emotivo, fondamentali nel processo di conoscenza.

E' chiaro che ciò non è sufficiente; non basta la presenza dei documenti e l'eventuale entusiasmo dato dal poterli prendere in mano. Occorre che questi

documenti vengano contestualizzati ed interpretati. Sugli aspetti emotivi potremo tornare a riflettere dopo, ora non vorrei dilungarmi.

Per concludere; la didattica, all'interno di un museo storico come il nostro, ha da una parte la funzione di chiarire agli studenti il contesto nel quale sono invitati a muoversi, dall'altra di fornire loro conoscenze, di stimolare le competenze, l'interesse, la partecipazione.

La difficoltà sta nella capacità di far convivere queste finalità con le necessità quotidiane: tempi ridotti, classi numerose, talvolta la difficoltà di calibrare le attività in maniera personalizzata. Gli strumenti che si possono utilizzare sono, da una parte, quelli di prevedere dei percorsi verticali, che tracciano un percorso e presentano il museo come un luogo nel quale ritornare; dall'altra parte, quelli di collaborare in maniera attiva con gli insegnanti, affinché l'esperienza fatta al museo non rimanga episodica.

E. Bairati

Direi proprio che è bastato prendere un caso concreto per avere la piena conferma di una serie di fatti: la storicità, le motivazioni che hanno portato alla nascita, una logica iniziale che si modifica nel tempo, la permanenza degli oggetti. Questo per esempio è un tema che vi suggerirei di ricordare. Spesso l'allestimento concreto, cioè la messa in scena degli oggetti, ha forza di permanenza nel tempo anche quando la lettura complessiva o le finalità specifiche della comunicazione del museo hanno subito delle notevoli variazioni. Questa è una tematica importante, perché il museo non è mai - proprio perché vive nella storia - una struttura fossilizzata, data una volta per tutte, totalmente immobile. Il suo contenuto permane, perché la conservazione, il tramando della memoria, è una funzione fondamentale ma l'attività intorno a questo contenuto, le varianti possibili, le letture multiple sono sempre la dimensione che indica invece l'apertura e la vita nella storia del museo stesso. Quindi direi che qui si è già fatta una rotazione attorno ai temi, ma con questa prevalenza di battute tra identità del museo e contenuti specifici. Quindi lo proporrei un po', nel primo giro, come nucleo sostanziale.

M. Vannini

Pensavo di focalizzare il mio intervento, in questa prima battuta, essenzialmente su due punti: come nasce la Casa-Museo Cervi e le attività che lo caratterizzano, punti necessari per capire la storia di questo luogo e la sua forte relazione con il territorio reggiano.

E' un museo che nasce appunto all'indomani della fine della guerra; istituito nel 1975 nella casa colonica della famiglia Cervi, fin dall'immediato dopoguerra la cascina è luogo e meta di pellegrinaggi della memoria. Il museo nasce quasi spontaneamente, costituendosi intorno alla figura di papà Cervi,

che qui continuò a vivere fino alla sua morte, avvenuta nel 1970; esso diventerà il luogo della memoria e del racconto, una viva testimonianza di quegli ideali di libertà e democrazia per cui il 28 dicembre 1943 i sette fratelli figli di Genoeffa ed Alcide Cervi sono stati fucilati dai militi della Repubblica di Salò.

Fortemente innervata con il suo territorio, questa vicenda rappresenta un lucido spaccato dell'Italia durante la Seconda guerra mondiale. Un racconto familiare rappresentativo che ripercorre la situazione sociale, storico-politica, la condizione di vita dei contadini e la lotta per l'emancipazione sociale.

Completamente rinnovato ed ampliato nel 2001, il percorso museale ripercorre la storia della famiglia Cervi; presenta, attraverso continui rimandi documentaristici e fotografici, gli aspetti e gli avvenimenti della storia locale e più generale del Novecento: il lavoro contadino, le prime organizzazioni politico-sociali, l'antifascismo, la Resistenza. L'itinerario si snoda così attraverso tre sezioni principali:

1. il lavoro contadino,
2. l'antifascismo e la resistenza,
3. una famiglia nella memoria.

La visita prosegue quindi in alcuni locali della casa della famiglia, ora musealizzata.

Rispetto ai precedenti allestimenti quello attuale offre al visitatore un contatto quasi diretto con il documento-oggetto, una concezione nuova di vivere il museo che trova grande riscontro soprattutto nella scuola. Si ricostituisce così una relazione tra soggetto-oggetto efficace e produttiva, un rapporto privilegiato tra visitatore/studente e oggetto/documento.

Da questo vicinanza con gli oggetti/documenti i ragazzi acquisiscono una consapevolezza immediata - e diversamente inaccessibile - sul lavoro dei contadini, sull'attività agricola più in generale e sulla formazione politica di questa famiglia esemplare di quel periodo storico.

Ci tengo a precisare che questo museo a tutt'oggi è un museo in divenire; nei prossimi giorni verrà inaugurato il Parco Agro Ambientale, concepito nel suo percorso con un taglio prettamente conoscitivo e didattico, fortemente caldeggiato dal nostro presidente, il senatore Ugo Benassi, dall'Istituto Cervi e dalla Fondazione Manodori. Si tratta di un percorso guidato in una parte del podere dei Cervi che, a partire dalla storia naturalistica della media pianura padana, ne illustra la ricchezza e la biodiversità nel progressivo e stretto rapporto con l'uomo, fino ad arrivare allo sviluppo agricolo più recente e alle prospettive produttive per il futuro. Inoltre il percorso è corredato di supporti interattivi portatili per la codifica tassonomica delle specie vegetali tipiche e rare del territorio.

Inoltre un fondo donato dalla Confederazione Italiana Agricoltori, socio fondatore dell'Istituto "Alcide Cervi", raccoglie il lavoro di studio del politico e storico del paesaggio agrario Emilio Sereni, partigiano prima e deputato e membro autorevole della Assemblea Costituente poi. Questi documenti andranno ad aggiungersi a quello che diverrà il Polo Bibliotecario-Archivistico Emilio Sereni, un luogo con valenza di studio, ricerca, conservazione ed approfondimento. Quest'ultima costruzione rappresenterà un ideale completamento del Museo sul fondo agricolo di quello che fu il podere dei Cervi.

Inoltre una sezione multimediale, prevista per la fine del 2005, amplierà il percorso di visita attraverso l'installazione della *Quadrisfera*. Progettata dal fisico ricercatore Paco Lanciano, collega di Piero Angela nelle sue rubriche televisive a carattere scientifico e divulgativo, risulta la quarta realtà in Italia, unica nel suo genere come esperienza sensoriale senza precedenti: una galleria caleidoscopica di suoni e immagini che racchiude in pochi minuti il senso dell'impegno e la storia della Famiglia Cervi.

Mi auguro, dopo questa rapida carrellata, di aver reso l'idea sull'identità del Museo Cervi, sulla sua storia dalla nascita sino a oggi, attraverso una evoluzione che rappresenta, a mio modesto giudizio, la meta a cui Papà Cervi tendeva quando disse: *"dopo un raccolto ne viene un altro. Ma il raccolto non viene da sé, bisognava coltivare e faticare, perché non vada a male. Avevo cresciuto sette figli, adesso bisognava tirar su undici nipoti. Dovevano prendere ognuno il posto dei padri, e bisognava fare tutto da capo"*.

Di queste parole è fatto il museo. La semplicità della terra rende fedeltà all'atmosfera che si coglie durante il percorso, studiato affinché il mandato di Papà Cervi non venisse mai disatteso: parlare ai giovani testimoniando la verità e la forza dei valori della Terra, della Democrazia, della Resistenza e della Costituzione intesi in senso lato.

Dopo una sommaria presentazione del Museo e della sua istituzione passerei rapidamente a illustrare le sue attività, da quelle a carattere prettamente didattico a quelle di studio.

Prima di addentarmi nello specifico delle attività didattiche, oggetto di discussione nella seconda parte, parlerei rapidamente del lavoro su cui vertono la ricerca, le giornate di studio, i convegni e la divulgazione.

Infatti l'Istituto da più di trent'anni non è soltanto custode della casa dei sette fratelli e dei suoi valori, ma anche un editore che produce cultura e memoria in molti linguaggi. A partire dalle prime memorie di papà Cervi e dai primi documenti filmati sulla storia di questa famiglia, passando per le ricerche degli *Annali*, una collana di studi e ricerche dell'Istituto Cervi pubblicata con cadenza annuale dal 1979 e che raccoglie saggi e contributi di molti studiosi in materia di storia agraria europea, di sociologia rurale e di storia della Resistenza

nelle campagne italiane, si passa ai *Quaderni del Museo Cervi*, un periodico di recente ideazione, che raccolgono interventi e documenti dagli archivi del Cervi. A questi periodici si aggiungono le pubblicazioni, i saggi, le ricerche di autorevole spessore, talvolta esito di giornate di studio e/o convegni come l'ultimo in ordine di pubblicazione: *Ottosetteembre 1943*. Nato da un imponente convegno promosso dall'Istituto Cervi e dall'Università di Modena e Reggio nel 2003, si tratta di una raccolta di saggi che intende fare il punto sul dibattito storiografico sull'Armistizio. Oppure possiamo ricordare *Guerra, Resistenza, Politica. Storie di donne*, un volume che raccoglie vari contributi sulla storia del secondo '900 italiano vista al femminile. L'Istituto Cervi e la Società Italiana delle Storiche hanno raccolto in un convegno, e poi in questa pubblicazione, i più recenti studi sul ruolo delle donne nella Resistenza, nella guerra e nella ricostruzione democratica del Paese.

Queste pubblicazioni rappresentano solo gli ultimi lavori in termini di ricerca e indagine che l'Istituto porta avanti dalla sua fondazione, mentre le attività di Celebrazione, come il 28 Dicembre, giorno della fucilazione dei sette fratelli, il 25 Aprile, il 1 maggio sono momenti di grande partecipazione da parte della cittadinanza, dei giovani, delle famiglie e degli studenti.

E. Bairati

Direi che questo intervento sottolinea molto opportunamente proprio la molteplicità che può risiedere in un'unica istituzione. Banalmente, se noi vogliamo usare i criteri di classificazione dei musei più comuni nei repertori, questo museo è primariamente una "casa museo", nel senso che è legata a una memoria familiare collettiva. Il termine casa museo è però anche specificamente usato, viceversa, per la casa dell'illustre collezionista, che è tutt'altro mondo.

Nella classificazione attuale - sono andata a controllare - il museo Cervi ha due classificazioni: museo "storico e di documentazione" e museo "etnografico". Mi ha fatto rimanere di stucco, perché il termine non si usa più. Ci fosse stato "demoantropologico", forse, ma museo etnografico!

Invece quello che si è creato intorno è la potenzialità straordinaria di un discorso di storia del territorio, declinato dalla storia politica, per l'episodio straordinario che l'ha provocato, fino alla storia del lavoro, alla storia dell'organizzazione territoriale, alla memoria del lavoro contadino; quindi un duplice legame. Se dovessimo per forza dargli un'etichettatura, è un "museo storico del territorio", di quella porzione del territorio, o un "ecomuseo" addirittura, secondo il discorso che si faceva ieri. Quindi questi sono tutti segni di quanto si ripensi la storia, dalla storia propria alla microstoria, e qui in effetti c'è questo intreccio oltremodo interessante e significativo.

M. Zanon

Il museo ebraico di Venezia nasce negli anni Cinquanta, per volontà della comunità ebraica di Venezia, in un punto ben specifico della città, nel ghetto di Venezia, che è il primo ghetto a essere creato in Europa. Il museo è nato perché, proprio dopo gli anni terribili della *shoah*, la comunità si è trovata estremamente ridotta come numero e con un imponente patrimonio monumentale e di oggetti rituali. A Venezia i nazisti non hanno devastato la città, nemmeno nel ghetto, per cui al termine della guerra a Venezia erano rimaste meno di 500 persone, ma cinque sinagoghe, due *midrash* e un bellissimo patrimonio di oggettistica rituale. Quindi per assurdo il Museo Ebraico di Venezia non è nato come museo storico ma come museo d'arte ebraica, anche se parlare di arte ebraica è un po' improprio, perché non si è sviluppata mai una tipica arte ebraica, perché molto spesso, quasi in tutta Europa, gli ebrei non potevano fare parte delle corporazioni di arti e mestieri e quindi coloro che facevano o decoravano gli oggetti ebraici erano in realtà i cristiani. Poteva essere dunque più propriamente l'arte del luogo declinata secondo l'oggettistica che serviva.

Il museo è stato completamente riallestito negli anni Ottanta e prossimamente sarà ampliato moltissimo, almeno per quello che è possibile in una città come Venezia dove gli spazi sono definiti e difficilmente espandibili. Sarà comunque molto diverso dall'attuale, nel senso di sala espositiva permanente in senso stretto, visto che il museo ebraico è in realtà un museo diffuso, perché è collegato appunto con le sinagoghe cinquecentesche e con il tessuto urbano del ghetto.

Il grosso problema storico che avevamo noi è che attraverso degli oggetti, che sono oggetti rituali con i quali si può raccontare il ciclo della vita ebraica, con i quali si può raccontare quello che è l'anno ebraico e il modo di vivere l'ebraismo, ci si trovava comunque a dover raccontare di storia, di storia locale, di microstoria, di storia nazionale e sopranazionale; ci si trovava a parlar di religione, di problemi veramente molto vasti. Semplicemente riuscire a spiegare perché gli ebrei erano qui nell'anno mille, perché parliamo di ebrei non solo in generale, ma di levantini, di ponentini, perché parliamo di ebrei tedeschi, tutto ciò apriva una serie di problemi giganteschi e abbiamo quindi deciso che al museo e alle sinagoghe i visitatori potevano entrare solamente con la visita guidata, per adulti e per bambini. La didattica, quindi, è diventata un po' il fondamento perché attraverso un oggetto, che viene utilizzato per una determinata festa, noi dovevamo riuscire a raccontare, in maniera più semplice e veloce possibile, davvero un'infinità di cose, anche solo per giustificare la presenza di quell'oggetto e il suo uso.

Adesso con l'ampliamento riusciremo a offrire all'utenza un qualcosa di più lineare, di più semplice, perché abbiamo deciso di organizzare tutta la

nuova parte proprio in forma molto esplicativa, molto didattica e quindi inizieremo la visita al nuovo museo proprio con una pianta, una grande carta geografica che spieghi perché dalla diaspora in poi gli ebrei si siano diffusi in tutta l'Europa, come, dove, e poi i vari gruppi che sono arrivati a Venezia a partire dall'anno mille fino al 1500, con l'istituzione del ghetto. Sarà più semplice capire il motivo dei flussi migratori e le peculiarità di ogni gruppo di appartenenza. Poi, pian piano, potremo raccontare le diverse nazioni, come si chiamavano allora: la nazione italiana, la più antica, l'askenazita - di due diverse provenienze - e poi le sefardite, la ponentina e la levantina, arrivando quindi ad affrontare l'epoca moderna, l'emancipazione e la *shoah* che, fino ad allora, proprio per scelta di impostazione del museo, avevamo finora lasciato *a latere*, parlandone in maniera molto *soft*, a meno che non facessimo dei laboratori didattici proprio sull'argomento, perché si pensava che il museo dovesse trasmettere l'idea dell'ebraismo vivo, non soffermandosi troppo su un momento così tragico che ha rischiato di portare alla distruzione della comunità.

Adesso invece, con questo nuovo allestimento, pensavamo di dedicare un piccolo spazio anche alla *shoah*, ma in realtà - mentre tutto il resto è già pianificato, organizzato e sono già pronte le vetrine, gli allestimenti e le didascalie - per la parte sulla *shoah* siamo ancora in aperta discussione, perché c'è chi vuol far parlare gli oggetti, c'è chi vuol presentare un allestimento solamente emozionale, sensoriale (un piccolo corridoio buio in salita con dei suoni, delle musiche) e poi lasciare non una chiusura - che darebbe l'idea della distruzione - ma mettere nello sfondo la foto storica del momento in cui i partigiani, con il generale inglese, riportano i rotoli della legge nella sinagoga a fine guerra e, subito dopo, ricominciare con il ciclo della vita e sfociare nel primo matrimonio celebrato dopo la guerra. Siamo quindi ancora indecisi se fare un percorso solo emotivo - per sottolineare che è stata solo una tragica parentesi superata - o se invece utilizzare anche oggetti. Anche qui non sappiamo come comportarci, nel senso che c'è anche la paura di sconvolgere: è un argomento che bisogna trattare ma, poiché abbiamo tantissimi bambini (su 80.000 visitatori circa almeno 20.000 sono bambini), vogliamo che possano esserci delle basi per cui poter parlare di determinati argomenti senza mai però mettere in crisi delle persone e dare l'idea che non ci possa essere speranza, dare un'idea di "distruzione" in senso stretto che non ci piace.

Spero anzi che da questo dibattito vengano fuori delle buone idee, perché dovremo decidere nell'arco di qualche giorno, perché ormai siamo alle strette con i tempi.

Un'ultima cosa: manterremo la parte del museo così come è stato finora, diviso per festività (e quindi tutti gli oggetti legati alla ritualità ebraica) e invece faremo un altro ampliamento ancora che porterà al ciclo della vita:

quindi ci sarà la parte storica, la parte delle festività e la parte del ciclo della vita (matrimonio, poi la nascita, la circoncisione, la maggiore età religiosa e la parte finale riguardante la morte).

Nei vari spostamenti, abbiamo riportato la biblioteca archivio accanto al museo e abbiamo scelto di mettere una grande porta a vetri insonorizzata che faccia vedere la biblioteca, in maniera che ci sia la volontà – subito, con l'impatto visivo - di approfondire. Vogliamo far sapere che, finita la visita ovviamente, si può ritornare al museo a studiare, ad approfondire. I documenti tra l'altro sono tantissimi e quindi si può davvero studiare meglio l'ebraismo e anche la vita veneziana.

E. Bairati

L'intervento mi ha sollecitato due riflessioni: la prima è che per noi italiani, malgrado il nostro paese sia stato in contatto costante, ininterrotto, con le comunità ebraiche, entrare in un museo di storia e cultura ebraica è quasi inevitabilmente - per un non ebreo, naturalmente - come affrontare una civiltà sconosciuta. La prima volta che ho fatto il giro al ghetto di Venezia, pur avendo un certo grado di preparazione libraria, di lettura, ero veramente alla scoperta di un mondo nuovo e questo carica davvero di responsabilità molto alte il lavoro di valorizzazione e di didattica del museo, in un luogo che è oltretutto unico al mondo: il primo ghetto d'Europa e anche uno dei meglio conservati.

La seconda invece mi è venuta fortissimamente sollecitata dal progetto di ampliamento e dalla discussione su come affrontare e come dare uno spazio alla *shoah*. Per aver avuto l'esperienza emotiva assolutamente sconvolgente del museo ebraico di Berlino, dell'ampliamento di Liebeskind, ho capito la forza devastante del vuoto. Quindi il mio consiglio è il vuoto, come in quell'asse del museo, in discesa, che si restringe sempre di più, che porta alla fine a uno sbarramento per cui uno alza gli occhi e vede in cima quella piccola porzione di cielo - ed è inevitabile rimemorare il "passerai per un camino" come unica via d'uscita - però si sentono i rumori della vita, perché entrano i rumori della città. Un livello emotivo come quello del percorso di Liebeskind (come anche l'altro che va al giardino) è sconvolgente: ha una forza di impatto con il nulla, col vuoto. Quindi, se posso dare un consiglio, io suggerirei proprio la soluzione che lei indicava.

Tra l'altro questo ci riconduce a un discorso fatto ieri, quello del museo che non contiene nulla, che non contiene oggetti ma contiene messaggi, fortissimi come nel caso cui stavo facendo riferimento.

O. Sangiorgi

Il museo del Risorgimento costituisce una tipologia museale fortemente caratterizzata da un punto di vista ideologico. Nasce nei decenni postunitari, a

partire dagli anni '80, nell'ambito di un più vasto tentativo di uniformare il paese reale a quello legale. E' un museo ideologico, patriottico ed educativo, rivolto prevalentemente alle nuove generazioni; è un museo di battaglie di eroi.

Proprio per questo condivido le affermazioni di chi mi ha preceduto sulla "vischiosità" dell'allestimento. L'allestimento del nostro Museo è recente, del 1990, e all'affastellarsi delle vetrine e dei reliquiari, che ricordavano più l'atmosfera di un tempio - non a caso il primo museo bolognese si chiamava "Tempio del Risorgimento" - abbiamo cercato di sostituire una esposizione molto più "neutramente cronologica". In realtà i materiali esposti sono rimasti comunque nella stessa sequenza, così la "vischiosità" tipica di questi musei, uniti all'impossibilità di sostenere grosse spese nell'allestimento, fa sì che i nuovi contenuti emergano soprattutto grazie a una attività didattica che consente di leggere i vecchi cimeli secondo modalità nuove. Fa parte della didattica anche l'attività espositiva temporanea che permette tra l'altro anche di mostrare, almeno in parte, il patrimonio depositato nei magazzini, dato che gli spazi espositivi sono molto ristretti.

Nel nostro Museo l'attività didattica rivolta alle scuole è svolta da insegnanti comunali. A Bologna operano, per vari motivi, numerose scuole primarie comunali, è una delle poche città italiane dove esiste una tradizione di questo tipo. Con il calo delle nascite, più o meno all'inizio degli anni '80, un certo numero di insegnanti comunali sono rimasti in esubero; allora l'Amministrazione, intelligentemente, dopo averli adeguatamente formati, li ha "riciclati" e li ha inseriti nei musei. Di necessità si è fatta virtù, perché l'esperimento ha funzionato e funziona. Questo significa che abbiamo operatori molto "gelosi" della loro prerogativa didattica e molto coesi tra di loro, con una necessità formativa da un punto di vista storico, che non dipendono nemmeno dall'Assessorato alla Cultura ma da quello all'Istruzione e hanno conservato la loro funzione docente, tanto per inquadrare il problema anche nei suoi aspetti amministrativi e gestionali.

Così questi insegnanti godono largamente della "libertà di insegnamento" e decidono autonomamente quali percorsi didattici proporre, quali suggestioni trarre, quali argomenti affrontare. Si tratta pertanto di un assetto organizzativo in cui le gerarchie non sono troppo rigide, e al cui interno il nostro ruolo di personale scientifico è stato soprattutto quello di "facilitatori" e, ovviamente, di un controllo di qualità sui contenuti.

E' un ruolo difficile, un po' scomodo, ma comunque fecondo: quando si dà libertà di azione a persone capaci, brave e desiderose di far bene, il risultato può sembrare apparentemente più caotico, ma è sicuramente più rilevante. Credo che siamo stati il primo museo di Bologna ad adottare le audioguide per un percorso sperimentale, poi abbiamo continuato a chiamarlo sperimentale per un sacco di anni e adesso non abbiamo i soldi per i *walkman*

con CD e continuiamo ad utilizzare le audiocassette a trascinamento. Ugualmente siamo stati il primo museo bolognese a utilizzare i fumetti a scopo didattico, come illustrerò subito.

A questi risultati gli insegnanti del Museo sono arrivati non eseguendo passivamente un progetto elaborato da altri, bensì maturando nel tempo la propria specifica competenza di didattica museale. Così, da percorsi incentrati sugli aspetti cognitivi, sono passati ad elaborare percorsi che prevedono anche un coinvolgimento emotivo; dalla fonte scritta sono passati alla fonte materiale, dalla lezione di tipo frontale (dove dominava l'*ascoltare*), sono passati a proporre attività in cui prevale il *guardare* e ultimamente, attraverso le drammatizzazioni, anche il *fare*; dall'uso della voce all'uso della diapositiva, del *walkman*, dell'ipertesto. E in questo processo il ruolo del personale scientifico del Museo, come ho detto, è stato soprattutto di tipo maieutico.

Voglio illustrare con un esempio questa dinamica. Un giorno le insegnanti della nostra aula didattica mi hanno detto che i ragazzi erano molto interessati alle armi esposte nel Museo, e che quindi era opportuno realizzare un percorso didattico sulle armi; per questo, mi chiedevano di aiutarle ad "inventare" una storia interessante e accattivante da proporre loro. Potete capire che una richiesta come questa faccia mi abbia fatto letteralmente "saltare sulla sedia": bene o male, un conservatore di museo è uno che si occupa di storia, e non uno che "inventa storie". Poi, dopo qualche battuta ironica, abbiamo insieme preso in considerazione un'arma esposta in una vetrina del Museo; si trattava un fucile dalla storia un po' strana: fabbricato in Francia durante l'*ancien régime*, diventa un fucile rivoluzionario, poi viene dismesso dall'esercito francese nel 1800-1801, quando viene fabbricato un nuovo modello; viene comperato dal re di Napoli, Murat; si ritrova a Bologna nel 1815 durante l'estremo tentativo di Murat di costruirsi un regno italiano indipendente; poi per una serie di vicissitudini lo ritroviamo nel '31 e nel '48. La sua storia, vera, era più avventurosa e imprevedibile di qualsiasi storia potessimo "inventare" noi: perché non lavorarci sopra? E' stato avviato così un progetto didattico la cui paternità non era soltanto del conservatore del museo: c'era anche qualcuno che, a partire dal rapporto con i ragazzi, aveva avvertito un problema e quindi teneva alla realizzazione del progetto. Essendo vere protagoniste, le insegnanti hanno ricavato da questa storia una pubblicazione a fumetti, mettendosi anche in moto per trovare un grafico che facesse - gratuitamente - i disegni, e uno sponsor che pagasse la pubblicazione. Vivendo il progetto come proprio, l'hanno realizzato con maggiore creatività ed efficacia, pur verificandone ogni fase insieme al sottoscritto. Questo è, secondo me, l'aspetto più interessante da sottolineare, un piccolo particolare rispetto alle cose - certo più decisive - che sono state dette da chi mi ha preceduto.

Riallacciandomi agli interventi precedenti sui percorsi a forte valenza

emotiva, volevo dire che anche a Bologna, abbiamo realizzato percorsi di questo tipo sulla “Grande Guerra”, sui quali credo opportuno spendere due parole.

Premetto che per me è difficile, ma anche molto importante, ogni tanto ritrovarmi insieme a colleghi e ad altri “addetti ai lavori” per confrontarmi e riflettere insieme sui fondamenti del nostro fare, perché - almeno per quanto mi riguarda - siamo talmente pressati dal quotidiano e dall’urgenza di far tornare in qualche modo tutti i conti - economici e non solo quelli - che le opportunità di condividere con altri le riflessioni sul nostro lavoro le domande che ne nascono sono piuttosto rare.

La prima domanda che vorrei condividere con voi riguarda l’utilità “ultima” del nostro lavoro. Dopo avere fatto molte attività divulgative e conosciuto, nella sua varia umanità, il campionario di persone che frequenta abitualmente mostre e musei, non posso non chiedermi se davvero la cultura come tale contribuisca a preservare gli esseri umani dal pregiudizio o dalla stupidità.

Riflettendo poi sul nostro lavoro didattico, non posso non chiedermi se il passaggio “dai contenuti ai metodi” che si sta compiendo nella didattica museale sia davvero un’evoluzione, e non contenga al suo interno il rischio di rendere i nostri ragazzi al tempo stesso ignoranti e presuntuosi.

Infine, pur essendo consapevole anch’io del grande impatto emotivo che possono avere certi percorsi e certe esperienze museali, e forse proprio per questo, mi chiedo se spostare l’attenzione dall’informazione all’emozione non ci renda più vulnerabili rispetto a possibili strumentalizzazioni del nostro lavoro, alla possibilità di diventare “cinghie di trasmissione” di un qualche assetto di potere, al limite anche “buono”.

A qualcuno potranno sembrare domande provocatorie, ma sono quelle che mi accompagnano nell’orizzonte del mio fare, pure frenetico. Da parte mia, non credo che esse siano inutili semplicemente perché oggi non possiamo rispondervi o perché non potremo farlo domani o forse mai in maniera definitiva; io mi accorgo che, mentre lavoro, mi fa bene tenerle vive dentro di me, per non perdere il senso e il gusto di quello che sto facendo.

Aggiungo due o tre idee che non hanno la pretesa di essere una risposta a queste domande, anche se si connettono in qualche modo con esse. Il fascino dell’alterità dell’oggetto, di cui altri hanno così bene parlato prima, l’empatia con l’oggetto, non si riferisce soltanto alle “cose”, ma anche all’alterità del passato come tale. La realtà, la realtà “altra da noi” del passato, con la sua incoercibile fattualità, con il fascino che sprigiona e che pure è interpretabile, ma non ulteriormente manipolabile, continua ad attrarmi e mi spinge a cercare di conoscerla e raccontarla per quanto è possibile. In questo racconto la trasmissione di “valori” potrà anche arrivare, ma senza fretta, senza forzature

ideologiche. Un poeta ha confessato di essere continuamente affascinato dalla vista dei sassi che luccicano lungo la via, perché essi esistono, mentre potrebbero anche non esistere. Allo stesso modo anche io sono affascinato dalla possibilità di conoscere e di raccontare storie e, attraverso queste, la storia.

Un ultimo ricordo. Appena laureato, sono andato a insegnare nei corsi di formazione professionale. Un giorno un collega anziano e saggio mi disse: “I nostri allievi dimenticheranno il 90% di quello che gli abbiamo insegnato entro l'estate e, di quello che avanza, il 90% lo dimenticheranno entro due anni”. Io gli chiesi allora con molta preoccupazione: “Che cosa mai allora ricorderanno?”. Sorridendo mi rispose: “Due cose: la faccia di chi gliel'ha insegnate e la sensazione di avversione o di attrattiva rispetto a ciò che è stato insegnato”. Questo segnerà, in maniera forse decisiva, i passi ulteriori nella loro esistenza.

Aggiungo, a proposito di questa iniziativa, che - oltre al percorso didattico - abbiamo convinto una compagnia di teatro ad allestire uno spettacolo sulla storia di questo fucile. Uno scrittore ha scritto il testo e la compagnia - che gestisce una scuola di teatro - ha fatto recitare gli allievi e realizzato dieci rappresentazioni, in parte per i ragazzi delle scuole e in parte per il pubblico adulto, all'interno delle sale espositive, con la scena conclusiva nel giardino del Museo. Sono state realizzate anche rappresentazioni serali molto suggestive, con il giardino illuminato da lampade romane. Questo esempio dà un'idea di ciò che può succedere quando tutti si sentono e sono realmente protagonisti del proprio lavoro.

E pensare che tanti anni fa un assessore che si era messo in testa di chiudere il nostro museo aveva definito quel fucile “uno schioppo arrugginito”!

E. Bairati

E' un intervento bellissimo, perché è l'ulteriore deposito storico sull'oggetto, mi pare.

Questo discorso mi sollecita a ricordare, rispetto al raccontare storie, il discorso che si faceva ieri tra autenticità oggettiva - che normalmente viene data come fondamento di qualunque museo, ma che nel museo storico non è indispensabile - e bene, per usare la terminologia di Cirese, inoggettiva, che è il pensiero, il ricordo, la storia, che entra a pieno diritto dentro un museo, non trasferito senza perdere la sua sostanza, come avviene con un oggetto, ma trasferito passando attraverso il suo farsi immagine e rappresentazione. Ecco allora il discorso dell'animazione e quindi della vita che viene data e rappresentata dentro al museo.

Se posso aggiungere un piccolissimo esempio su questa linea, a Milano quest'anno ci si è ricordati che il 26 maggio del 1805 Napoleone Bonaparte è diventato re d'Italia. Al museo del Risorgimento si è fatto un lavoro di

animazione teatrale che era non solo molto divertente, ma straordinariamente accattivante per la vivacità con cui ha fatto vivere una parte degli oggetti del museo, perché tutta l'animazione partiva dal cortile, si sviluppava dentro al museo, faceva parlare quadri e stampe (ogni personaggio parlava davanti al pubblico) e si passava nel cortiletto interno - molto raccolto - in cui l'azione si svolgeva in alto, sul terrazzo; si ritornava infine nel cortile centrale. Il nodo divertente erano le angosce del maestro di cerimonie il giorno prima dell'incoronazione.

Ho trovato che un'esperienza di questo genere, purtroppo con pochissime repliche (un vero peccato, visto che la risposta del pubblico era notevole), riesce a raccontare storie sollecitate da quanto gli oggetti concreti ci suggeriscono.

A. Mariotti

Il museo di Serra de' Conti ha come primo titolo "Le Stanze del tempo sospeso" e solo come sottotitolo quello di "museo delle arti monastiche".

Se volessimo identificarlo, individuandolo all'interno di categorie, potremmo definirlo un museo demoantropologico, perché in effetti ha degli oggetti e delle caratteristiche che possono contraddistinguerlo come tale, ma non solo; è anche un museo storico-artistico, la presenza di oggetti con valenza storica ed estetica consente tale definizione; ma soprattutto il museo ha sicuramente una sua connotazione di museo storico.

Per affermarlo vorrei ripercorrere brevemente l'*iter* che ha portato alla sua apertura. Il museo nasce nel 2003, quindi non esiste una storia di istituzione museale, ma esistono due anni di lavoro per la sua costruzione che hanno messo in luce alcuni passaggi fondamentali.

Tutto nasce dal ritrovamento di numerosi materiali collocati nei vari ambienti del monastero, ciò che mi aveva indotto a pensare di poter costruire un museo per mostrare le attività che le suore svolgevano: quindi un "museo delle arti monastiche".

C'era però una particolarità che mi colpiva e consisteva nella consapevolezza che la storia che io intendevo proporre era sì una storia antica, gli oggetti dismessi erano lì a testimoniare un uso nel tempo, ma essa si perpetuava nella contemporaneità grazie a quella comunità monastica di clarisse che continuava a vivere nel convento, accanto al museo.

Quindi si faceva strada in me l'idea di non presentare le attività monastiche del passato associate a quella sensazione di malinconia che accompagna spesso "il tempo perduto", ma di proporre la storia viva di una famiglia particolare, di un microcosmo al femminile, che ci affidava gli oggetti dismessi perché non più al passo con la modernità, con l'impegno di trasmettere la sua memoria storica.

Quando sono stati portati via i materiali dal monastero per trasferirli in museo, le suore hanno detto esplicitamente che era come se portassi via parte di loro, della loro casa. Io andavo a raccontare al mondo la storia della loro famiglia e, pur nella consapevolezza di voler fare ciò, hanno vissuto questo momento con un'ombra di tristezza.

A questo punto era abbastanza chiara la finalità del museo: raccontare una storia antica che si perpetua nella spiritualità di una famiglia monastica che vive tuttora. Ciò significava anche mettere in evidenza il rapporto tra questa comunità claustrale e la comunità laica, che è un rapporto davvero strettissimo che non appartiene solo alla storia passata ma è un elemento che transita dalla storia passata alla storia attuale.

Come infatti nel corso del XVI secolo il monastero nasce perché la comunità civile, il comune di Serra de' Conti, fa richiesta per istituirlo, oggi, nel XXI secolo, il museo nasce perché è sempre il Comune che, con l'accordo delle suore, ne fa richiesta alla Curia.

L'altro nodo da affrontare era come comunicare una situazione di questo genere, o meglio, secondo quanto è già stato detto, come "mettere in scena" questa particolare storia.

Sono partita questa volta da un mio vissuto personale, cercando di ripercorrere le mie tappe emozionali.

Per individuare, studiare, catalogare i materiali mi è stato necessario frequentare il monastero, direi di più, data la tipologia claustrale, potrei dire di aver vissuto all'interno del convento nel rispetto delle esigenze delle suore e soprattutto dei loro tempi e, dopo un iniziale periodo di difficoltà, ho cominciato a capire molte dinamiche e a superare così i miei preconcetti sulla clausura.

In quel momento ho intuito un altro obiettivo che mi sarebbe piaciuto raggiungere: offrire al visitatore del museo la possibilità di superare gli stereotipi sulla clausura e farsi una propria personale rappresentazione attraverso gli oggetti reali e le storie raccontate.

Il "mettere in scena la storia" delle suore di Santa Maria Maddalena ha comportato prevedere un percorso teatrale in cui delle attrici raccontano storie vere di vita vissuta.

Ha ragione il collega quando dice che non c'è bisogno di inventare: non si può inventare la storia e infatti il percorso teatrale nasce dallo studio dei documenti.

Lo stesso è posto all'inizio del percorso museale ed è articolato su nove stazioni. E' un percorso interattivo; all'utente viene consegnato un lettore e, in maniera autonoma, può ascoltare il racconto che narra la storia e le storie del monastero.

Il monastero nasce nel 1586 e continua a vivere ancora oggi con

sospensioni più o meno reali. L'unica effettiva è quella del 1861, perché la prima soppressione napoleonica fu in realtà una farsa, nel senso che le suore continuarono a vivere all'interno del monastero.

Questo livello di narrazione storica è il primo livello di lettura. Il secondo livello narra una giornata monastica, tanto è vero che il personaggio iniziale comincia questo percorso alle 6 di mattina e finisce alle 9 di sera.

E' anche un *iter* che ci conduce attraverso le stagioni, prospettando al visitatore le varie attività nei diversi tempi dell'anno, tempi non intesi laicamente, ma tempi liturgici.

A questo punto nasceva la necessità di far capire e di far transitare un concetto di tempo che appartiene a una mentalità differente, ed è completamente diverso dal tempo del laico.

E' in questo senso che la definizione di "museo delle arti monastiche" appare fortemente riduttiva, mentre invece trovo molto più pregnante quella di "museo delle stanze del tempo sospeso", non perché sia in qualche modo scenograficamente rappresentativo e possa far colpo, quanto perché è vero che un laico che entra in un monastero percepisce il tempo che si vive all'interno delle mura claustrali come una sorta di sospensione dello stesso.

All'inizio ero presa da una forma di ansia al pensiero di entrare là dentro, di sostenere delle attese lunghissime per poter leggere un documento, perché mi dovevo fermare quando pregavano, dovevo uscire, dovevo rientrare. Mi sembrava che non ce l'avrei mai fatta a fare un lavoro di questo genere, fin quando invece ho capito che non potevo imporre i miei ritmi; se volevo capire la loro storia, dovevo capire e cercare di seguire il loro tempo.

Percezione analoga ho avuto con il silenzio. Le prime volte che entravo in questo monastero il silenzio mi metteva un grande disagio; nessuno parlava, appena un accenno, un sussurro, voci basse. Io in famiglia ho tre figli e potete immaginare cosa potesse significare questa dimensione. Poi pian piano ho cominciato a comprendere le voci di quel silenzio; in realtà non è un silenzio sordo, è muto per noi che siamo abituati al fragore, ma ha le sue voci, suoni minimi che annunciano le diverse attività. E allora con i tecnici abbiamo captato e registrato tutti i suoni del monastero, che non credo si discostino molto da quelli del passato: questi ora costituiscono la colonna sonora del percorso teatrale.

Nella messa in scena museale si propone quindi un percorso che va dall'emotivo al cognitivo. Il visitatore, concluso il percorso teatrale, potrà uscire a visitare le stanze del museo dove potrà ritrovare i materiali della storia, esposti con rigore scientifico nei grandi armadi vetrina.

E' chiaro come la lettura di questo museo possa essere intrapresa da più punti di vista, e credo che questo sia un plusvalore, perché comporta il ritornare in quel museo, che ci racconterà di volta in volta storie diverse: il

francescanesimo nelle Marche, le comunità monastiche femminili e, scendendo nella microstoria, il monastero di Santa Maria Maddalena, il suo legame con la comunità civile, e così via.

Un suggerimento per tutti i visitatori è quello di fare in modo di incontrare le suore e farsi raccontare la loro storia, così da poterla paragonare a quella percepita in museo ed elaborare una propria personale rappresentazione della clausura.

Per quanto riguarda l'allestimento del museo ho cercato di non creare una barriera fra la prima parte del museo, emotivamente coinvolgente, e la seconda parte strutturata in ambienti che presentano materiali suddivisi secondo le varie tipologie di attività.

Non si sono scelte vetrine precostituite; sono state pensate e proposte dall'architetto come grandi armadi che garantiscono la conservazione degli oggetti ma che, in qualche maniera, ne rispettano la storia: l'ultima storia di quegli oggetti che io avevo visto e portato nel museo era anche la storia degli armadi in cui erano contenuti. La posizione degli oggetti all'interno delle vetrine rispecchia, per quanto possibile, la loro collocazione di ritrovamento negli armadi.

Ho inserito, inoltre, dei piccoli elementi di interattività che possano richiamare l'attenzione, laddove è pensabile un calo di interesse. Ecco che allora si possono sentire i profumi dei dolcetti speziati, si può suonare una campanella chiamandosi per nome con scampanellate e tocchi, si può provare a battere i ferri per fare fiori di carta, gesti divertenti ma che richiamano l'attenzione su una manualità difficile da riconquistare.

Il problema conseguente è quello dell'usura dei materiali maneggiati, già evidente in questi primi anni di apertura, ma la scelta degli oggetti è stata fatta consapevolmente scegliendo quelli di cui esistono serie ripetute nei depositi.

Un altro momento significativo del percorso è il breve video girato all'interno del monastero da tutta l'equipe di studio, comprendente - oltre me - il regista, il musicologo, l'autore dei testi, l'operatore. Abbiamo ripreso le suore nei diversi momenti della loro giornata e, poiché a me interessava molto far vedere come è nato questo museo, è stata ricreata la situazione del ritrovamento che ha messo in evidenza la stretta collaborazione tra me e le suore per raggiungere un obiettivo comune.

E. Bairati

Grazie. Non aggiungo altro perché ieri abbiamo fatto girare questo problema più di una volta e, se ricordate, vi ho fatto il parallelo tra il "museo narrante", che è un museo senza originali assolutamente, ma che racconta la storia di un sito archeologico, e il museo di Serra de' Conti che, con tutti gli originali, racconta la storia, perché il livello comune era voce narrante e

animazione, in qualche modo.

M.R. Iacono

Come responsabile del Servizio Educativo della Soprintendenza io mi occupo “anche” della Reggia di Caserta, dal momento che essa rientra nelle competenze della Soprintendenza per i Beni Ambientali e Architettonici Storico-Artistici del territorio delle province di Caserta e Benevento. Si tratta di una realtà un po’ più complessa quella che - come responsabile di una attività didattica che è nata oramai più di dieci anni fa - mi sono trovata ad affrontare.

Abbiamo dovuto compiere delle scelte perché quando fu istituita la sezione didattica, che poi dal 1998 è stata definita nel nostro Ministero “servizio educativo”, avevamo due grosse realtà, da una parte la Reggia, che è un grande contenitore di opere d’arte, oltre ad essere una dimora storica di assoluto rilievo dal punto di vista architettonico e storico-artistico, e dall’altra un territorio - quello delle province di Caserta e Benevento - che per diversi motivi aveva (ed ha ancora) necessità di considerare l’aspetto della tutela. L’attività didattica che noi abbiamo fatto a Caserta si è indirizzata quindi, fin dall’origini, più verso un sostegno dell’attività di tutela che la Soprintendenza svolge come compito istituzionale che verso la “fruizione” del complesso museale della Reggia. Questo si è concretizzato in un progetto che si chiama *il Museo all’Aperto*. L’attività didattica della Reggia di Caserta si è aperta subito a una riflessione sul territorio, riflessione che noi abbiamo proposto alle istituzioni scolastiche, ai due provveditorati e, naturalmente, a tutti gli istituti scolastici delle province.

Il nostro progetto si propone come una serie di percorsi tematici d’approfondimento su diversi aspetti costitutivi del territorio: il paesaggio, le cattedrali, i giardini storici e altro.

Questi percorsi sono stati proposti alle scuole con una metodologia che si è affinata nel corso degli anni. La metodologia prevede due momenti importanti; il primo consiste in una serie di conferenze rivolte ai docenti sull’argomento dell’anno, conferenze tenute da docenti della Seconda Università di Napoli e da funzionari della Soprintendenza. Questa parte è vista come un approfondimento tecnico scientifico su queste tematiche che noi, come istituzione che opera sul territorio, vogliamo mettere a disposizione dei docenti.

Contemporaneamente però ai docenti venivano dati anche degli strumenti didattici per poi portare queste conoscenze - che venivano acquisite nelle conferenze - all’interno delle classi, per farle diventare materie delle attività curriculari normali, cioè la nostra didattica aveva - e ha - l’ambizione di diventare il libro di testo degli insegnanti nelle loro attività curriculari. La verifica che questo poi si concretizzasse effettivamente in percorsi formativi

all'interno delle attività didattiche normali è costituita da una ricerca sul territorio che noi chiediamo agli insegnanti di far svolgere ai loro studenti, dando anche una scheda di osservazione e studio, che è uno strumento che abbiamo elaborato appositamente per condurre l'indagine sul territorio. Sugeriamo di fare delle campagne fotografiche che poi traduciamo a fine anno in una mostra e in una pubblicazione. Questo è il percorso, la metodologia che abbiamo potuto attuare e verificare nella sua efficienza nel corso degli anni.

Dal 1998/1999, accanto a questa attività, che aveva come contenuto soprattutto il territorio, si è affiancata invece quella di approfondimento di percorsi tematici all'interno del complesso museale, dove per complesso museale intendo sia gli appartamenti storici - che rappresentano una esposizione interessantissima delle attività artigianali dell'Italia meridionale dalla seconda metà del '700 per tutto l' '800 - sia una ricchissima pinacoteca e in più la collezione di arte contemporanea *Terrae motus*, che non è abbastanza nota ma è ricchissima per numero e per qualità delle opere esposte. E' una collezione messa insieme da un gallerista napoletano, Lucio Amelio, il quale, subito dopo il terremoto del 1980 a Napoli, a tutti i suoi amici artisti a livello mondiale, da Andy Wharol a Vedova a Pistoletto, chiese un'opera che descrivesse il terribile evento del terremoto. Questa collezione, dopo aver girato nel mondo, dal momento che è stata esposta a Parigi, New York, è ritornata a Napoli e il gallerista, che era proprietario di quelle opere, l'ha interamente donata alla Reggia di Caserta, con il legato testamentario che le opere restassero sempre a Caserta. Queste opere sono esposte nelle cosiddette retrostanze degli appartamenti storici.

Devo dire che i visitatori che vengono alla Reggia trascurano completamente questa collezione, tranne pochi appassionati, sia perché il percorso museale è già impegnativo e ricco, sia perché rispetto all'arte contemporanea non c'è quella sensibilità diffusa che ci può essere genericamente rispetto al nostro patrimonio culturale.

In più esistono poi tutti i percorsi che riguardano il Parco e il Giardino all'inglese: il parco della Reggia di Caserta, che copre una superficie di quasi 100 ettari, con l'asse monumentale delle fontane, è uno degli ultimi giardini barocchi realizzati in Italia; a fianco c'è il giardino all'inglese che invece è probabilmente uno dei primi giardini di paesaggio italiani creato *a fundamentis*, perché altri sono invece in genere rifacimenti di giardini preesistenti.

Questa è la grandissima offerta che c'è a Caserta e dal 1999 in poi si è posto il problema di dare degli strumenti, relativi alla fruizione, che facessero coniugare insieme sia quelle che sono le competenze istituzionali della Soprintendenza, sia quelle che sono anche le nuove aspettative che ci vengono dalla società riguardo al ruolo che i beni culturali hanno come contributo allo sviluppo nell'ambito dell'economia locale. In questo si inserisce tutta una serie

di iniziative che il Ministero ha messo in atto, come la creazione dei Servizi Aggiuntivi. Nell'ambito di questi Servizi Aggiuntivi, che sono in gestione a una società privata, ci sono anche le attività didattiche che hanno come pubblico di riferimento la scuola nelle diverse fasce dell'età scolare. Per questo tipo di pubblico sono stati elaborati anche dei percorsi tematici, interni al palazzo, e dei laboratori. I percorsi tematici hanno come scopo principale non solo quello di dare uno strumento di lettura del monumento, non solo un approccio generico, una descrizione; vogliono privilegiare di volta in volta gli aspetti che di solito in una visita a un complesso museale - o a una residenza storica - vengono trascurati proprio per la enorme quantità di informazioni che provengono dal contesto. Questi percorsi didattici hanno come finalità quella di dare degli indirizzi alla fruizione stessa dell'utente: saranno i miti, rappresentati nei dipinti e negli affreschi della reggia; saranno le tecniche costruttive; sarà il percorso che riguarda le specie botaniche presenti nel parco e nel giardino inglese.

A questa stessa finalità si ispirano i laboratori didattici che sono delle occasioni in cui prevale l'aspetto manuale, l'esperienza emozionale del contatto diretto con gli strumenti che hanno portato alla creazione di quello specifico oggetto. Abbiamo il laboratorio del "pastoraro" - dal momento che nella Reggia di Caserta c'è un presepe che ha una grandissima tradizione - e si crea un rapporto speciale tra l'oggetto che viene esposto e la possibilità di creare, di essere protagonisti per i ragazzi che partecipano ai nostri laboratori.

Accanto a questa, che è l'attività prevalente della società concessionaria dei servizi, c'è poi l'attività che - come Servizio Educativo - elaboriamo e poi offriamo all'utenza locale perché, mentre i laboratori didattici possono essere occasione di approfondimento della visita per le scolaresche che vengono da tutte le parti d'Italia a seguito di prenotazione, è molto importante per noi tenere un legame stretto con il territorio.

Prima c'è il percorso de *il Museo all'Aperto* e poi la Reggia come occasione di riflessione sia sulla ricchezza e la tradizione culturale, sia sulla necessità, comunque, di conservare questo patrimonio. Sono stati elaborati dei percorsi che hanno come oggetto il "contenitore". Penso ai percorsi tattili e olfattivi nel giardino all'inglese, in cui si dà la possibilità di toccare dei campioni botanici - che sono tantissimi - e di riflettere anche sulla delicatezza di questo materiale e di far nascere una maggiore sensibilità anche sulla fragilità del nostro patrimonio culturale.

Questo perché - e mi riallaccio al discorso che facevo inizialmente - la Soprintendenza ha dei compiti istituzionali che riguardano la tutela e la conservazione: anche l'attività didattica si pone sempre questa necessità: suscitare sì interesse, sì contribuire allo sviluppo emozionale e formativo dei giovani, ma anche diffondere la cultura della tutela.

E. Bairati

Credo che tutti abbiano avvertito la peculiarità di questo contributo, ossia la grande dimora, connotata da una storia di alto livello nella dimensione storica generale del Sud, che non solo fa la storia di se stessa ma per l'appunto non la immobilizza - anche se devo dire che la visita agli appartamenti storici è basilare - ma si apre, funziona come un volano di apertura nei confronti del territorio e questo credo sia un punto di giunzione molto significativo, e molto importante, in cui passato e presente - senza voler essere banali - esprimono una continuità e una capacità di proporre problemi di conoscenza e di formazione in senso molto lato, come è stato detto, fino alla tutela e alla promozione di questi beni. Quello che poteva la grande immagine, si parla pur sempre della Versailles italiana, configurata in questa sua perfetta dimensione di storicizzazione, è invece una struttura aperta sulla problematica del presente.

L. Pasquini

Prendo la parola dopo i vostri interventi sentendomi da una parte vicina alle cose che sono state dette, dall'altra però diversa, ma non lontana, perché sono la presidente dell'Istituto regionale per la storia del Movimento di Liberazione nelle Marche, che è un'istituzione di natura differente da quello che può essere propriamente un museo, ma che ha profonde analogie con questo luogo, in particolare per quanto concerne la conservazione e la trasmissione della memoria storica. La nostra specificità è quella di far parte di una rete di istituti disseminata su tutto il territorio italiano e quindi di essere fra noi in raccordo e in contiguità sia a livello regionale - siamo infatti presenti in tutte le nostre province - sia nazionale. Esiste anche un Istituto nazionale con sede a Milano, che funge da centro di coordinamento per tutti noi e che è stato istituito proprio per disposizione dello Stato italiano; per quanto ci riguarda, abbiamo il riconoscimento della Regione Marche che con un'apposita legge di finanziamento annuale ci permette di svolgere le nostre attività.

Ciò ci ha fornito nel tempo l'opportunità di ottemperare a quello che è stato il compito iniziale degli Istituti storici della Liberazione, ovvero la conservazione della memoria della Resistenza, mediante la raccolta e la sistemazione di ogni genere di documento, scritto e fotografico o audiovisivo, avente come riferimento le Marche, per evitarne la dispersione e per raccogliere quanti più strumenti possibile per favorire ricerche e studi locali. Nello specifico, il discorso riguardante la conoscenza del territorio si è ampliato sino a diventare un vero e proprio progetto di studio della storia del Novecento in senso lato, per cui abbiamo mirato alla costituzione di un consistente archivio che, nel 1992, ha ottenuto da parte della Soprintendenza archivistica regionale il riconoscimento di archivio di notevole interesse storico e di una biblioteca di storia contemporanea molto ampia, per temi e autori, che riguarda la

storiografia e la ricerca più accreditate in ambito nazionale e mondiale: il patrimonio librario è di circa 30.000 volumi. Abbiamo raccolto una emeroteca molto interessante, che contiene anche intere collezioni di periodici locali marchigiani dei primi anni, e oltre, del Novecento. Come ultima acquisizione, in questa descrizione di sintesi, è da annoverare la costituzione di un archivio audiovisivo di testimonianze orali della Resistenza rilasciate da persone, uomini e donne, che hanno partecipato alla lotta nelle bande armate in montagna oppure hanno avuto il ruolo di staffetta o hanno fatto parte di gruppi operanti in città. I racconti di oltre sessanta testimoni, tutti ormai anziani, sono stati registrati con la telecamera fissa, alla presenza di un intervistatore; abbiamo in deposito molte ore di materiale girato, che stiamo cercando di ordinare con metodo scientifico anche con la guida e l'aiuto di esperti, come Giovanni Contini che si è occupato di questa stessa materia per la Sovrintendenza archivistica della Regione Toscana.

I documenti disponibili nel nostro istituto sono dunque cartacei, iconografici, audiovisivi. Per quanto riguarda il patrimonio fotografico, molto materiale inedito è stato recentemente acquisito dalla nostra Regione e poi riversato nei nostri archivi. Le foto provengono dall'*Imperial War Museum* di Londra: si tratta di circa settemila immagini che riprendono il passaggio del fronte nelle Marche. Questa raccolta fotografica, in gran parte inedita è diventata un catalogo e poi una mostra itinerante, con una prima tappa in Polonia, per poi essere presentata a Roma, perché i soldati che hanno fotografato le Marche erano quei polacchi che servivano nell'esercito alleato inglese. Questo materiale è interessante perché, accanto alle foto istituzionali e di carattere militare, abbiamo degli scatti spontanei e curiosi del nostro territorio negli anni quaranta, con immagini che altrimenti sarebbero andate perdute. Molte foto sono state scattate dai polacchi con le macchine Leika che essi utilizzavano; sono istantanee del nostro paesaggio, dei nostri contadini, delle nostre case, delle nostre città colpite dai disastri della guerra: è lo sguardo diverso con cui riprendono queste cose che è forse l'aspetto più emozionante.

Si diceva dunque come questa pluralità di documenti che possiede il nostro Istituto regionale sia in continuo arricchimento, tanto che per noi attualmente si è creato un problema logistico, perché abbiamo un grande spazio nei locali della Provincia di Ancona, di quasi ottocento metri quadrati, che non risponde più alle nostre esigenze di custodia dei beni cartacei e di gestione delle attività con l'utenza pubblica. Non abbiamo esposizioni del nostro materiale, come avviene nei musei, a parte le mostre di vario genere che proponiamo alla cittadinanza, fuori dai nostri locali.

Abbiamo sviluppato nel tempo la dimensione dell'accoglienza, in particolare di studiosi e di insegnanti, e per quanto consta alla didattica della storia, anche di studenti ai quali offriamo ospitalità nella nostra sede come

luogo di stage e di esperienze, soprattutto per l'utilizzo e la conoscenza dell'archivio, sia a studenti universitari, ma anche delle scuole medie superiori del nostro territorio. I giovani guidati e seguiti dal nostro archivista a fare studi su temi specifici, imparano come si effettua una ricerca con documenti d'archivio, imparano a gestire la consultazione di una biblioteca pubblica, imparano ad apprezzare il valore dei beni culturali.

La varietà di aspetti e l'intensità delle azioni che caratterizzano la vita dell'Istituto rappresenta da una parte una ricchezza che ha portato visibilità e apprezzamenti, ma dall'altra è causa di un impegno molto pressante per coloro che vi lavorano quotidianamente: il direttore scientifico, quello amministrativo che si occupa anche della segreteria e l'archivista. Tutto il resto, tutta la costante e intensa attività didattica che è stata avviata fin dagli anni Ottanta, è frutto dell'apporto volontario di un gruppo di insegnanti della scuola elementare, media e superiore, fino a includere anche docenti universitari che hanno svolto ricerca e sperimentazione per proporre materiali nuovi per la formazione dei docenti. In quegli anni l'esigenza di costruire un prodotto diverso da quelli proposti tradizionalmente nei manuali di storia e di presentare un nuovo approccio all'insegnamento scaturiva dall'insoddisfazione che noi sentivamo sulle modalità dell'insegnamento della storia, su cosa trasmettere e come. C'erano dibattiti accesi se la storia dovesse essere totale, generalistica e sequenziale o se, partendo dalla microstoria e dall'oggetto specifico, poi si dovesse risalire alla grande storia.

Si è voluto percorrere tante strade fatte anche di teorie, di suggestioni e di stimoli culturali originali, collaborando diffusamente anche con le varie strutture presenti sul territorio. Ci si è confrontati con altri gruppi di ricercatori, partecipando a esempio ai laboratori di didattica della storia che si sono svolti ad Arcevia, diretti dal professor Ivo Mattozzi che è stato presente al vostro convegno; con lui abbiamo anche condiviso molto - ma anche discusso - riguardo le metodologie della didattica.

Quale è stato il risultato del nostro lavoro? Il risultato innanzitutto è avere costituito una raccolta ordinata per temi dei materiali della didattica, la natura del prodotto elaborata nel corso del tempo è cambiata e, grazie proprio alle tante suggestioni, si è arricchita. Il risultato è dunque la costruzione di un'ulteriore sezione all'interno dell'istituto, un lavoro tuttora *in progress*.

Abbiamo inoltre mantenuto un proficuo rapporto con le scuole del territorio, producendo e proponendo - come molti di voi hanno già detto - esperienze di apprendimento storico, sia utilizzando il materiale che abbiamo in archivio, sia attraverso incontri e colloqui con testimoni privilegiati della storia contemporanea, al fine di vivere con loro momenti della storia locale, della guerra e della lotta di liberazione.

E' stata sviluppata un'importante riflessione su che cosa è stata e cosa

sia oggi la Resistenza, come si debba trasmettere la memoria di tale evento che ha avuto un tempo breve ma molto importante, perchè ha indicato con chiarezza quali valori avrebbero dovuto guidare l'Italia liberata dal fascismo.

In precedenza ho sentito parlare di esperienza emotiva prima ancora che cognitiva, o quantomeno di un collegamento, di un circolo virtuoso tra l'una e l'altra. Questo concetto si adatta bene al nostro modo di intendere la storia e la didattica della storia. Per concludere in questa direzione, ricordo l'emozione che ha suscitato nell'uditorio l'ascolto della testimonianza - scelta e presentata all'inaugurazione del nostro archivio audiovisivo - di una donna combattente partigiana, Valchiria Terradura, la quale con grande semplicità, con grande dignità, con ricchezza di sfumature e di sentimento, ha raccontato di sé e delle ragioni della sua non facile scelta di lottare per una giusta ragione.

E. Bairati

Grazie per questo contributo. Ora invece, in questo secondo giro di interventi, vorrei cercare di fare un'ultima riflessione, data la varietà delle esperienze presentate, che avevano tanti elementi in comune, sul confronto, per trarre alcuni spunti che possiamo dare come risultato dell'esperienza di questi tre giorni e forse anche come prospettiva per il futuro, nel senso più ampio della didattica della storia, perché sono convinta che la si possa fare molto bene nei musei, nelle scuole, sul territorio, dentro le istituzioni con la più ampia libertà di visione e di dibattito.

Devo dire che quanto ha detto Sangiorgi a proposito di cosa resta nella memoria di un ragazzo, anche se la cosa era riferita all'esperienza scolare, non propriamente a quella del museo, mi ha colpito molto, perché nel museo invece credo che la permanenza di certe esperienze fatte sugli oggetti o su un luogo, mettiamo una sala, sia un'esperienza forte - se è comunicata bene - tanto da rimanere come un elemento non solo della propria memoria ma talvolta dei propri percorsi intellettuali ed esperienziali. Per me, almeno, è stato così. Non ci sono dubbi che la mia voglia di occuparmi d'arte, di storia sia molto legata ad esperienze maturate tra gli 8 e i 14 anni, proprio con queste prime intrusioni, del tutto spontanee, dentro questi luoghi della storia o musei.

Mi è venuto in mente che forse non sarebbe male sentire le vostre opinioni, come operatori e come agenti diretti del lavoro didattico, su quali sono stati i processi, i percorsi di lavoro, i contatti che - a vostro parere - hanno avuto un impatto più forte, più produttivo, più efficace sui destinatari della didattica del museo, comprendendo nei destinatari non soltanto i fruitori diretti - età scolare o non scolare - ma anche l'operatore della didattica, riflettendo sulla percezione, che può essere anche soggettiva o documentata dai risultati del lavoro.

A. Mariotti

Personalmente non ho esperienza diretta della gestione dei laboratori. Lavoro con la didattica anche in altri musei e mi viene da fare una riflessione sul cambiamento avvenuto in questi ultimi anni.

Pochi giorni fa ho assistito alla presentazione ai docenti dei laboratori didattici della provincia di Ancona. Sono stati presentati oltre 50 laboratori didattici. Mi chiedo quale effetto possa avere nella scuola un'offerta così consistente. Per esperienza personale ritengo che molto spesso, causa l'eccessiva e diversificata offerta, a fronte di sempre più esigui finanziamenti, capita che le scuole non "vedano" più le proposte.

Ogni museo oramai ha il suo spazio laboratoriale, ma la sua attività non può esistere se non legata alla visita e conoscenza del museo stesso. Purtroppo a volte succede il contrario ed allora abbiamo a che fare con un laboratorio decontestualizzato, senza identità e che potremmo proporre in un qualsiasi luogo, sia reale che virtuale.

Il laboratorio del museo, o l'attività didattica che si svolge all'interno, può avere una finalità immediata: rivolgersi a un'utenza occasionale che va una sola volta, al docente o gruppo classe che non ha una programmazione articolata nel tempo. Allora è necessario curare il primo impatto che deve essere di piacevolezza, che deve far sentire il bambino o l'adulto a proprio agio in un ambiente non ostile, fargli vivere un'esperienza di positività.

Non sto parlando dell'adulto colto che sa cosa e come vedere, ma dell'utenza media, che annovera visitatori che nutrono nei confronti del museo una sorta di disagio, causato forse dal non sapere tutto e dal doversi confrontare con un sapere costituito.

Se poi ci rivolgiamo alle scuole, credo che ormai sia ora di arrivare a una progettazione *con* le scuole, a una progettazione congiunta in cui ognuno mette le proprie competenze; la scuola quelle pedagogiche, i tecnici quelle scientifiche e insieme si elabora un percorso che rientri nella programmazione. Realizzare questo è sicuramente un processo molto complesso, è una strada lunga, ma ho la sensazione che sia necessario arrivarvi, premettendo a ciò la formazione degli insegnanti.

A tal proposito ultimamente mi è stato obiettato che non dobbiamo pensare che gli insegnanti possano diventare degli storici dell'arte, degli archeologi o altro, ma io non intendo che il docente si trasformi, penso invece che, come l'operatore museale deve avere cognizione di elementi di pedagogia, nel momento in cui va a lavorare con i ragazzi, così l'insegnante deve avere cognizione di che cosa va a presentare ai ragazzi l'operatore, per poter poi riprendere il tema nella sua programmazione quotidiana.

Posso dire che nel mio comune, Senigallia, abbiamo istituito una Conferenza Ente Locale - Scuola che propone un Piano dell'Offerta Formativa

Territoriale nel quale sono inseriti progetti di rete fra tutte le scuole della città, ai quali partecipano non solo gli insegnanti e gli enti, ma anche tutte quelle agenzie educative che lavorano sul territorio.

E. Bairati

I temi sollevati sono assolutamente giusti e aggiungo una perplessità che anche a me è venuta quando ho sentito questa proliferazione di laboratori didattici: sono ripetitivi.

M.R. Iacono

Io vorrei dire che ci stiamo avvicinando al nucleo della questione. Devo dire che, per quella che è la mia esperienza a Caserta, noi probabilmente abbiamo realizzato quanto diceva la collega in maniera sperimentale e probabilmente anche casuale, perché la nostra iniziativa è nata anni fa in assenza di punti di riferimento consolidati. La scelta, sia per necessità organizzative che per carenza di personale ed economica, è stata necessariamente quella di scegliere, come pubblico di riferimento privilegiato, i docenti. Noi infatti facciamo queste conferenze con i docenti e poi è l'insegnante stesso che si rapporta con la classe sulle tematiche trattate. Quindi noi, come servizio educativo, non abbiamo contatto diretto con le scolaresche, perché non ce lo possiamo permettere, proprio per una carenza di personale addetto a questo; si tratta di un'organizzazione statale e dunque potete immaginare che già mettere a disposizione un funzionario e uno o due collaboratori per una attività che in genere viene considerata poco rilevante, nell'ambito di un organismo più complesso e con tante competenze, rappresenta un grande problema. Ecco il motivo della nostra scelta: gli insegnanti fanno da tramite con le loro classi. In questo modo tutta la parte didattica la svolge l'insegnante, che diventa il protagonista di questa educazione al patrimonio culturale, perché solo l'insegnante, secondo me, può sapere, conoscere le esigenze, il livello di apprendimento dei giovani con i quali si trova a contatto quotidianamente.

Devo dire che poi davvero questa è stata una soluzione che si è rivelata vincente, perché la nostra attività, che agli inizi vedeva una partecipazione sporadica, di 10 o 12 insegnanti, negli ultimi anni è aumentata tanto che abbiamo avuto difficoltà di accoglienza. Un anno abbiamo addirittura fatto le conferenze per gli insegnanti nella cappella Palatina della Reggia, perché avevamo più di cento adesioni. L'anno scorso gli elaborati sono stati prodotti da classi appartenenti a circa quaranta istituti scolastici delle due province di Caserta e Benevento. Quindi noi, rapportandoci ai docenti, abbiamo in realtà raggiunto tutto il territorio, direttamente o indirettamente, perché poi l'insegnante di una classe, all'interno di un istituto, funge da cassa di risonanza

per tutte le attività. Questo per noi è stato un risultato davvero insperato e significativo.

Dall'altra parte, con la società concessionaria dei servizi c'è tutta un'attività educativa, guide didattiche, che hanno come pubblico, come primo referente, i ragazzi e le classi, ma questa attività di educazione al patrimonio culturale cerchiamo di rivolgerla anche a un pubblico adulto, perché anche questo è un aspetto significativo che forse oggi qui non è stato sottolineato in maniera particolare. Si parla di educazione ricorrente, di formazione per gli adulti e probabilmente un'educazione al patrimonio culturale che abbia come pubblico di riferimento anche un pubblico adulto è da considerare e sviluppare.

Anche in questo campo abbiamo avuto dei riscontri positivi, perché abbiamo le guide didattiche che vengono richieste anche da gruppi di adulti o visitatori normali. La guida didattica naturalmente si differenzia rispetto a quello che può fare la guida turistica ufficiale, che pure nei nostri musei - grandi musei - è presente con la sua professionalità, con il suo ruolo, che è più che altro quello di fare divulgazione culturale che educazione. Io metterei infatti l'accento sui diversi modi di fruizione del patrimonio culturale: una cosa è la divulgazione, altra è l'attività didattica e l'educazione al patrimonio culturale o la pedagogia del patrimonio.

Io penso che il ruolo delle sezioni didattiche, dei servizi educativi - chiamiamoli come meglio crediamo - sia quello di fare una vera e propria attività di educazione e di formazione, quello di rendere la cultura un contributo alla formazione e alla crescita del cittadino, alla sua consapevolezza: un cittadino che si riconosce in questo patrimonio diventerà un fruitore nel futuro di tutte queste istituzioni che si vanno sempre più diffondendo e organizzando sul territorio.

Un ultimo accenno - e ci tengo a quest'aspetto - è per il ruolo degli operatori didattici. E' importante che si definisca la figura dell'operatore didattico, sia a livello normativo che a livello amministrativo, perché non si può più andare avanti con il volontariato, perché fanno i volontari quelli estranei all'amministrazione, ma anch'io nel mio ministero e con le mie colleghe faccio "volontariato", che consiste nel reperire i fondi per creare le diverse iniziative, nel chiedere la collaborazione dei colleghi per fare le conferenze che sono tenute da tecnici, architetti, storici dell'arte i quali devono essere motivati a spendere il loro tempo gratuitamente per questo tipo di iniziative. Quindi l'aspetto di una figura professionale e di una sua normativa all'interno di un contesto è importante, per uscire da questa fase che, anche se è esaltante, non può essere il futuro.

E. Bairati

Sì, è giusto che mettiamo insieme anche questi discorsi che riguardano

l'operatività degli aspetti didattici. Prima si diceva di questa proliferazione di laboratori, di iniziative ripetitive - nel senso che i modelli vengono riproposti in strutturazioni simili, con articolazioni simili; dall'altro lato tutto questo magma di impegni, che coinvolge il volontariato, coinvolge le cooperative, tutta una serie di qualità diverse di operatori, è indubbio che abbia in qualche modo la necessità di funzionalizzarsi alla creazione di vere e proprie figure professionali, a maggior ragione perché ormai, anche a livello di produzione di documenti (faccio riferimento all'indirizzo sugli standard, per esempio), un'attività primaria come la didattica in museo non può essere più compresa nei servizi aggiuntivi: è elemento che deve essere costante e costantemente presente, dato che si passa verso il criterio dell'istituto che non è solo istituto di conservazione e di studio ma anche di promozione e valorizzazione del patrimonio proprio del territorio. Il servizio didattico diventa essenziale e deve essere stabile.

Da un lato quindi mi pare che l'orizzonte, che peraltro è positivo, visto che già solo la mattina di oggi ci ha consegnato una rosa di esperienze, di modi di intervento, di realtà vive e operanti, necessiti della opportunità di usare - e so che la parola non è bella - un po' di regolamentazione.

O. Sangiorgi

Credo di essere assai poco adatto per parlare di regole, non soltanto per il mio carattere "anarchico", ma anche per il tipo di museo di cui sono responsabile: fin dal primo Congresso per la storia del Risorgimento (1906), i miei predecessori respinsero le "pretese" della catalogazione scientifica a vantaggio di un approccio più emozionale.

Sarò breve, anche perché ho già accennato alla organizzazione dei servizi didattici nel Comune di Bologna e dei rapporti tra personale scientifico e personale didattico nel nostro Museo, e mi sembra che quanto ho detto rientri un po' nell'ottica di quanto affermato dalla dottoressa Iacono.

Mi viene invece in mente un aneddoto a proposito dell'efficacia e del valore emozionale di certi percorsi didattici. L'aula in cui viene svolta l'attività didattica nel Museo ha una sola finestra, è molto angusta e deve contenere, oltre ai ragazzi, gli enormi zaini che si portano dietro. Una volta non è stato possibile utilizzare quest'aula e così l'attività didattica si è dovuta svolgere nella sala polivalente, che tiene comodamente 40 persone; io pensavo che l'insegnante fosse contenta del cambiamento, ma così non è stato, come lei stessa mi ha spiegato: quel giorno era previsto un percorso sulla prima guerra mondiale, e la completa oscurità della stanza, gli spazi estremamente ristretti e persino l'odore che si sviluppava dai corpi stipati all'interno ricordavano molto bene l'ambiente delle trincee!

Detto questo, passo a leggervi alcune frasi di un soldato.

Sono un soldato della prima guerra mondiale e vi racconto le mie giornate. Inutile

come tutte le altre e come tutte le guerre sono inutili; anzi, no! Si ottiene qualcosa dalla guerra: la morte, la distruzione di famiglie. Sì, si ottiene qualcosa dalla guerra: dolore, dolore e ancora dolore. Sono qui, in questa trincea, da un bel po'. I giornali prendono tutto alla leggera, ma anche nei momenti di attesa non si è calmi: potremmo essere bombardati da un momento all'altro o subire un attacco a sorpresa. Non si può prevedere nulla. Non sappiamo neanche perché siamo qui a combattere, o almeno io non lo so e, penso, neanche gli altri. Fa molto freddo; siamo tutti bagnati e sporchi. Non ce ne importa molto. Queste fasce di lana non riparano; le nostre scarpe hanno suole di cartone. Ho fame, ma non so che ore sono né che giorno è. Non dovrebbe mancare molto al tramonto e la sbobba nelle gavette che preparano nelle retrovie arriva un bel po' dopo, al calare delle tenebre. Qui c'è un odore insopportabile, un po' per le condizioni igieniche precarie, un po' per i morti numerosi che non riusciamo a seppellire. E' logico che sono numerosi: Cadorna ci manda sempre all'attacco e con il tempo che impieghiamo per superare il reticolato, chi non ci rimane secco? Inoltre il chiodo, gli Austriaci, è meglio posizionato, primo perché lui ci attacca dall'alto e noi siamo in basso; secondo, le sue trincee sono meglio costruite. Anche noi ci siamo impegnati a scavarle, ma è stato massacrante, evidentemente non abbastanza. Tra qualche giorno andremo nelle retrovie a lavarci, farci la barba e tutte le cure possibili e immaginabili: ci meritiamo un po' di relax, per modo di dire.

In giro ci sono epidemie gravi, alcune anche mortali; per ora nessuna mi ha ancora colpito, ed è una bella fortuna. ho intenzione di scrivere una lettera alla mia famiglia, ma devo stare attento; ho sentito parlare della censura, una specie di controllo delle lettere, anzi proprio un controllo delle lettere, e anche dei giornali. Ripeto che se voglio che la mia lettera raggiunga la mia famiglia devo stare attentissimo, però voglio comunicare quanta sofferenza, disperazione e terrore proviamo e anche quanto è infernale e inutile questa guerra. Ho deciso: scriverò un messaggio in codice. Ma cosa mi passa per la testa? Se già faccio fatica a scrivere normalmente! E' passato qualche giorno - o qualche mese; fa lo stesso! Il generale Cadorna è stato sostituito da Diaz, che è sicuramente meglio, ma in compenso l'esercito è stato decimato. Ora siamo in difesa: abbiamo un piccolo vantaggio, credo. O sono condizionato dai fumetti sdrammatizzanti? Comunque sono fortunato ad essere ancora vivo; spero solo di arrivare alla fine di questo massacro.

Ecco. Questo l'ha scritto un ragazzino di quinta elementare dopo l'attività didattica nel nostro museo: nient'altro.

E. Bairati

E' una bella risposta alla domanda che avevo fatto. Mi sembra molto centrata.

A. Pisetti

Colgo l'occasione per collegarmi e dire che anche a noi capita di ricevere testi come questi, risultato in parte, almeno così auspichiamo, dell'attività che si svolge al museo.

Tra le attività dell'anno scorso vorrei segnalare una che richiama i temi che abbiamo affrontato oggi. Si è parlato molto di emozioni, vorrei però richiamare quanto abbiamo sentito prima a proposito del museo Ebraico di Venezia e delle loro perplessità relative al riallestimento e alla presentazione della *shoah*. Nel nostro caso il problema si pone in questi termini: fino a dove ci possiamo spingere con i bambini quando parliamo delle esperienze che i soldati vivevano all'interno delle trincee? Quanto possiamo insistere su certi aspetti senza turbare la sensibilità di ogni singolo bambino (del quale molto spesso non conosciamo la personalità, la storia personale)? Sono argomenti molto delicati, difficili da affrontare; quello che si cerca di fare - se ne è parlato in più occasioni - è evitare toni troppo drammatici ma anche la banalizzazione, non oltrepassare la soglia oltre la quale la guerra diventa qualcosa di completamente incomprensibile, perché un museo ha sì il compito di coinvolgere emotivamente, ma anche quello di spiegare. Ma in modo diverso dagli anni '20, quando il museo aveva lo scopo di dare un senso a ciò che in quel momento era difficile da accettare: il processo nazionale di costruzione di una memoria condivisa serviva ai governi per giustificare quello che era accaduto. Evidentemente oggi lo scopo non è più quello di giustificare, ma di dare ai ragazzi gli strumenti per capire, per evitare che si affermi l'idea che ciò che è accaduto sia totalmente privo di senso.

L'attività che vi vorrei descrivere è un'esperienza di tipo teatrale, che poi ha avuto un seguito nella produzione di un cortometraggio. Per la prima volta quest'anno ci siamo confrontati con un'esperienza di questo tipo: avevamo infatti un certo timore a proporre delle forme di animazione, perché temevamo che finisse per prevalere il puro coinvolgimento emotivo.

Un aspetto che ne ha garantito l'efficacia è che è l'iniziativa è nata a scuola e il Museo è stato coinvolto in maniera intensa in tutte le fasi del progetto. Come già si sosteneva prima, anch'io concordo che per avere valore le attività devono nascere nella scuola e poi venir sviluppate con la collaborazione del museo, oppure, a partire da una proposta del museo, essere pienamente condivise dagli insegnanti e dagli studenti.

In questo caso l'insegnante, dopo aver fatto un lavoro di recitazione teatrale, ha proposto ai ragazzi di proseguirlo l'anno successivo attraverso la realizzazione di un cortometraggio. Gli studenti hanno scelto il periodo storico e la storia: si trattava della vicenda di un soldato della Prima guerra mondiale che dal fronte tenta di comunicare con la famiglia rimasta a casa (e qui ritorna l'idea della lettera di cui si è parlato prima). I ragazzi erano fortemente motivati: volevano capire come vivevano i soldati, ma anche *perché* erano al fronte. Il contributo del museo è stato quello di fornire loro un contesto attraverso la visione di fotografie, la lettura di brani di lettere e diari, la visita alle collezioni del Museo e a un campo trincerato. In questo modo si è fornito loro un quadro

di riferimento nel quale hanno potuto muoversi, penso di poter dire visti i risultati, con una buona sicurezza.

L'altro aspetto di interesse è che il progetto ha portato questi ragazzi a scoprire il territorio in cui vivono: si è scelto infatti di ambientare il cortometraggio all'interno di un'area solcata da trincee ripulite e sistemate recentemente dal Servizio Riprisitino della Provincia autonoma di Trento (impegnato da anni in una serie di lavori di recupero delle vestigia della Prima guerra mondiale).

L'esperienza fatta si è dimostrata formativa a diversi livelli: c'è stato un approfondimento storico (i ragazzi hanno imparato, tra il resto, a distinguere le posizioni austro-ungariche da quelle italiane, a riconoscere una trincea da un camminamento, a sapere che la strada asfaltata era in origine una strada militare), un'esperienza di tipo teatrale, una scoperta del territorio.

L'unico aspetto sul quale, secondo me, vale la pena di riflettere è che queste esperienze sono necessariamente limitate. Come giustamente ricordava la collega, è difficile fare queste proposte a tutti gli insegnanti. Con gli altri si cerca comunque di ottenere buoni risultati, seppur in tempi minori e con interventi necessariamente più isolati. Noi, per esempio, inviamo all'insegnante dei materiali preparatori che precedono l'attività ma attraverso i quali invitiamo anche a proseguire il lavoro a scuola al termine dell'esperienza al museo. Questo per cercare di evitare che siano esperienze episodiche, come possono rischiare di essere.

E. Bairati

Sono episodi che, però, seguendo un po' il percorso mentale di prima, se quello che noi andiamo a cercare è che questo tipo di lavoro abbia una ricaduta efficace, se seguiamo questa strada, non può essere davvero la specificità stessa del museo che costituisce un elemento coagulante, ma anche qualificante? Pochi percorsi, poche proposte, ma che siano coerenti. Cosa abbiamo in mano? Quale messaggio esce dal museo? Senza far troppo grande il problema della lettura - anche se è vero che dobbiamo sempre dare una lettura e quindi l'esperienza non può essere asettica, non può essere neutrale - se noi, nella condizione attuale di *débaçle* della storia (per cui uno che pretende che i suoi studenti le date le sappiano viene guardato male), con questo cosiddetto perenne presente spalmato su tutto, che non fa differenze, non salvaguardiamo questo, per cui noi siamo quello che ricordiamo, siamo la nostra memoria, allora andiamo male; chiudiamoli questi musei! I musei sono i portatori della memoria e quindi dobbiamo agire senza timori. Il museo è nato nel '21 e il messaggio quindi era questo. Come lo possiamo vedere noi? Certo non annullando la storia e lì entrano tutte le mediazioni, tutte le valutazioni, la pluralità di approccio, tutto quello che volete. Tutta quella memoria però non

può essere buttata alle ortiche.

L'ideale sarebbe allora che ci si trovasse in quella giusta prospettiva di programmazione integrata con gli operatori per fare proprio questo: selezioniamo pure, ma andiamo a fondo nella selezione.

M. Zanon

Proprio nel rapporto con gli insegnanti e in un eventuale rapporto di collaborazione, fra le varie attività didattiche che abbiamo fatto, quella che forse ha avuto maggior successo con i ragazzi è proprio quella che è nata - e che tra l'altro non è neanche vissuta dentro il museo, nel senso di sala permanente, ma è un'esperienza di museo diffuso nel Ghetto - da un progetto degli Itinerari Educativi del Comune di Venezia. Era all'interno di un percorso molto complesso, che è durato un anno. C'erano gli insegnanti, che avevano scelto questo itinerario educativo, che proponevano alla classe la lettura del diario di Anna Frank, che avevano la possibilità di assistere a uno spettacolo teatrale preparato apposta sull'argomento e che portavano da noi i bambini dove facevano un vero e proprio percorso esperienziale. Non entravano nemmeno nel museo propriamente detto ma, accompagnati dagli operatori didattici, percepivano proprio i confini del ghetto: andavano a vedere le porte che si chiudevano, gli edifici così alti - come altezza e come dislocamento verso l'alto - però poi così bassi e angusti, perché inframezzati e soffittati a metà per poter permettere a tante persone di abitare in uno spazio ristretto (circa sul metro e settanta, ottanta l'altezza media degli appartamenti). Poi, dopo aver preso proprio fisicamente coscienza dello spazio, li si portava alla sinagoga Italiana che, tra l'altro, normalmente non è aperta al pubblico; si era scelta quella semplicemente perché è l'unica sinagoga dalla quale si vedevano gli alberi del ghetto. Questo per noi rappresentava il legame con il *Diario* di Anna, che diceva che era relegata all'interno e che soltanto attraverso un albero vedeva la vita che continuava. All'interno della sinagoga avevamo messo la lampada di Hannukkah, che era l'unica festività ebraica che Anna - che non era poi così religiosa - ricorda. Quindi lì abbiamo iniziato a sviluppare l'idea dell'allontanamento dalla società, l'idea che bambini come loro erano stati allontanati da scuola: erano state portate via le biciclette, non potevano ascoltare la radio, non potevano più fare il bagno con gli altri al lido, in spiaggia. Pian piano abbiamo proprio fatto capire ai ragazzi quello che poteva essere l'isolamento, dopo di che il percorso terminava con la visita al monumento alla *shoah* che c'è in campo del ghetto, che è stato voluto dal Comune e dove ci sono i nomi di tutti i veneziani ebrei che sono morti nei campi di sterminio. Questo ha avuto veramente un impatto fortissimo nei ragazzi: loro scrivevano le loro impressioni e molte erano del tipo "per fortuna che non son vissuto in quel tempo, perché non ce l'avrei fatta".

Qui abbiamo avuto proprio la reazione positiva di un lavoro che durava un anno. Per alcuni era la conclusione, per altri era un momento di passaggio.

Molto spesso però ci troviamo invece con persone, con insegnanti che vengono al museo e inseriscono la visita al museo senz'altro in un discorso più complesso - insegnare chi erano gli ebrei nell'antichità piuttosto che nella Seconda guerra mondiale - però pretendono la visita al museo come "tutto e subito" e quindi, quando magari all'interno della visita si cerca di ampliare un argomento, si cerca di avere un minimo di coerenza, non riescono a staccarsi da quelle che erano le visite dei primi anni quando abbiamo iniziato le visite al museo, quindici anni fa, quando anche noi, spaventate da questa mole di nozioni, cercavamo di dire tutto in un'ora. Questi insegnanti dicevano: "io sono venuta quattro anni fa e la guida mi aveva detto anche questo e quest'altro!". Certo, ma forse l'aveva spiegato meno bene, con troppa fretta, per cui gli operatori talora ridono tra di loro e commentano che prima o poi ci segneranno anche la piastrella dove eravamo cinque anni fa, perché dobbiamo essere stati fermi nello stesso posto e nello stesso momento.

Un'altra cosa che invece ho notato è che per gli adulti, per fare un po' di didattica con gli adulti, a volte basta solo un minimo di festa. L'abbiamo fatto per diversi anni in prossimità delle feste ebraiche, che sono in autunno (capodanno, giorno dell'espiazione, etc.): sono feste in cui non si lavora e il museo è chiuso.

La settimana prima dei *moadim*, queste feste appunto, facevamo apertura serale con l'offerta di un brindisi *kasher* - un vino particolare - per tutti quelli che accettavano di fare la visita didattica serale. Questo ha avuto un riscontro incredibile perché la gente, alla semplice idea di brindare per un capodanno "esotico" per loro, all'idea di fare capodanno a settembre, ha mostrato un grandissimo interesse.

Un'ultima cosa a proposito delle attività didattiche che hanno avuto successo, sempre per gli adulti. Io ho notato grandissimo interesse per una visita monografica, per un percorso che avevamo intitolato "*Dalla parte delle donne*" e che era una visita guidata alle sinagoghe, ma dai matronei; poi, all'interno del museo, una scelta di solamente cinque oggetti che erano le lampade del sabato che venivano accese dalla donna (e quindi la spiritualità), la storia della regina Ester (e quindi la donna nella storia e la sua capacità anche di modificarla con il suo impegno e la sua forza), gli *shadday*, che sono degli amuleti portafortuna per proteggere i neonati da Lilit (quindi la donna "cattiva", la parte della negatività della donna che invece rapiva i neonati per farli morire), i contratti di matrimonio (quindi la donna nella società: come poteva essere tutelata, come poteva essere considerata all'interno dell'istituto del matrimonio) e infine un grande *paroketh*, che è un tessuto che viene messo di fronte all'armadio che custodisce i libri della Thorà, perché è un tessuto che

una signora ha ricamato in quarant'anni, praticamente in tutta la sua vita, e rappresenta le tavole della Legge donate sul Sinai, quindi il riassunto di tutto ciò che è l'ebraismo e della santità della donna come è vista nel mondo ebraico. Questo itinerario ha riscosso un grandissimo successo e ogni volta che abbiamo il tempo di proporlo - perché ovviamente è una cosa molto lunga - ha sempre un grandissimo successo, a volte un successo anche molto critico, perché spesso chi partecipa arriva già con un'idea preconcepita e cerca di contestare tutto. E' un'iniziativa che ancora non è però invecchiata: sono dieci anni che lo proponiamo, ma ogni volta ha la stessa forza e lo stesso riscontro.

M. Vannini

Con il rischio di semplificare troppo, vorrei ora rapidamente - attraverso le attività - illustrare il panorama didattico del Museo Cervi. Una considerazione, questa, che traggio dalla mia esperienza personale, ma che potrebbe essere esaustiva di un quadro più generale di quello che sta succedendo in altri contesti museali. Mi riferisco a una realtà che sta mutando: la nostra utenza, per anni legata al territorio e alla provincia, ora sta cambiando. Questo museo viene visitato da scuole che arrivano da buona parte dell'Italia, soprattutto dal nord, dal nord-est, ma anche dalla Calabria, dalle Marche, dalla Toscana e dal Lazio.

A fronte di questi dati, l'attività didattica che dalle origini era incentrata sulla testimonianza di Papà Cervi e delle nuore che abitavano nella casa, da anni ora viene progettata annualmente, con proposte articolate, con laboratori, attività di formazione per docenti con una particolare attenzione alle complessità della scuola di oggi.

Per l'Istituto è sempre stata importante la collaborazione con gli insegnanti, per questo da tempo la formazione per noi è un punto fermo; da decenni il contributo di *La.N.Di.S.*, ovvero Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia, che opera in ambiti tematici e metodologici nella formazione e nella ricerca storico-sociale, con particolare riferimento all'insegnamento e alla didattica della storia, costituisce per il museo il vero riferimento in tema di formazione e ricerca didattica. Altre collaborazioni attuate con il professor Mario Calidoni, membro di Clio '92, ci hanno permesso di fare luce su quello che potrebbe divenire il ruolo del museo in tema di Educazione al patrimonio, un lavoro di ricerca e confronto con alcune scuole del territorio per un progetto di dialogo tra la didattica ed i beni culturali, per sostenere come l'educazione al patrimonio sia uno dei traguardi del curriculum. Un progetto biennale che ha sviscerato e individuato tracce e linee di intervento tra la ricerca in classe e il ruolo del museo come momento di sintesi per la conoscenza del territorio.

Lo spazio importante riservato alla formazione è per noi un altro

compito fondamentale in materia di didattica: progettare insieme alla scuola modi, strumenti, percorsi di lavoro affinché la lettura della storia sia “vissuta” più attivamente dallo studente.

Ricordo inoltre che il Museo Cervi rappresenta una tappa fondamentale per la scuola durante le uscite nei *Viaggi della Memoria*, una sosta obbligata tra la visita di Fossoli e Marzabotto. In aggiunta vorrei citare brevemente il “neonato” percorso integrato voluto e studiato dagli operatori didattici del nostro museo e del Museo del Tricolore di Reggio Emilia; un ulteriore strumento di lavoro per aiutare la scuola nella conoscenza di quei mutamenti che hanno segnato la storia della bandiera italiana dalla sua nascita avvenuta nel 1797 a Reggio Emilia fino ad oggi, attraverso le guerre, la Dittatura, la Resistenza e la Costituzione.

Da alcuni anni esiste inoltre un Festival Teatrale di Resistenza per la scuola i cui spettacoli, con i laboratori teatrali, andranno in scena parlando dalla Resistenza in senso lato, come tema da investigare e reinterpretare esprimendoci le idee degli studenti, le loro ansie e aspettative in riferimento al tema.

Per chiudere vorrei cercare, a fronte della rapida presentazione, di riassumere le peculiarità che questo museo di storia a vari livelli offre.

Il museo Cervi in tutte le sue accezioni può essere oggi considerato un museo di Storia contemporanea, della Memoria, della Resistenza, Etnografico e del Territorio; inoltre a breve estenderà la sua valenza accogliendo un Parco e la Biblioteca Archivio. Un vero centro culturale la cui completa fruizione potrà risultare possibile solo a fronte di un delicato lavoro tra i diversi significati posti in relazione.

Allora fare didattica è divenuto per il museo non solo un lavoro per mettere a punto una metodologia di visita, di laboratorio e di dialogo con la scuola, ma anche un criterio di conoscenza della storia del Novecento, del nostro territorio - indagato sin dalle sue origini attraverso il percorso del Parco - della storia dei movimenti contadini e della vicenda della famiglia Cervi. Ecco allora che la didattica rappresenta per noi il nodo centrale e il criterio metodologico per relazionarci all'utente in generale, oggi più attento ed esigente, che viene al museo per conoscere e riconoscersi in questa storia.

La didattica viene allora intesa attualmente come occasione per dialogare attraverso una molteplicità di linguaggi, più appropriati e vicini allo studente, avvertito come utente privilegiato e modello della collettività sempre in evoluzione.

Lavorare con la scuola inoltre ci fornisce mezzi e conoscenze utili per avvertire in anticipo i cambiamenti in atto; ecco allora che la nostra sfida quotidiana è riuscire a parlare di storia e memoria con metodo, uno stile - credo - tanto caro a Papà Cervi nel suo quotidiano lavoro di testimonianza.

E. Bairati

Io sinceramente non sento alcuna precisa necessità di trarre delle conclusioni, se non ringraziare moltissimo tutti quelli che sono intervenuti, perché mi sento di dire che è stata un'esperienza molto alta quella di stamattina, un'esperienza di qualità; noi scherzando diciamo che A.L.D.O. è cresciuto, adesso non è più un bambinetto, almeno è un adolescente: può tenere su non solo una colonna ma un colonnato, forse. Penso che l'esperienza di quest'anno, anche per tutto quello che a mio parere è stato suggerito dai passaggi di seminario e tavola rotonda, può essere utilissima per funzionalizzare ancora di più il lavoro, perché a mio parere il confronto delle esperienze è fondamentale. Può aiutare a moltiplicarlo, a strutturarlo per gruppi a più riprese, a legarlo ai laboratori; possiamo inventarci tantissime cose, però direi che la sessione di stamattina ha dimostrato che l'elemento del confronto è il più stimolante.