

L'arte e l'altro. Il concetto di alterità come categoria euristica della didattica museale *

Valentina Lusini

Nel 1970, il futuro presidente dell'*American Association of Museums*, J. Veach Noble, definì le cinque responsabilità fondamentali di ogni museo: collezionare, conservare, studiare, interpretare, esporre¹. Questa precisa caratterizzazione, che per un ventennio ha influenzato largamente i programmi degli istituti pubblici, si è ripetuta pressoché invariata negli statuti redatti dall'Icom nel 1989 che, com'è noto, recitano testualmente:

il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e soprattutto le espone a fini di studio, educazione e di diletto².

L'accento posto sulla comunicazione, che nelle riflessioni di P. van Mensch³ si costruisce sull'interpretazione, implica un passaggio fondamentale, che consiste nel considerare il museo non solo come luogo di archiviazione, ma come centro di costruzione di rappresentazioni sempre provvisorie: “entrato nell'era del sospetto e perfino della decostruzione, il museo (...) non è più infallibile: deve legittimare i suoi principi, giustificare le sue pratiche, acquisire, in breve, un ‘brevetto di democrazia’”⁴.

Dal momento in cui l'interpretazione museologica ha cominciato ad evidenziare i propri "racconti", talvolta problematizzandoli, le esposizioni si sono rivolte ai modi di tali pratiche e principi, spesso confondendosi con il linguaggio dei procedimenti di selezione dei percorsi e giustapposizione degli oggetti, mentre l'adozione di programmi culturali trasversali ha permesso di collegare il museo alla storia locale, alle risorse del territorio, alle istituzioni scolastiche, alle università, alle associazioni culturali, ai centri preposti alla progettazione di visite guidate e di percorsi didattici⁵. Così, proprio a partire dagli anni '70, la riconfigurazione della relazione stabilita tra ricerca, conservazione e comunicazione ha contribuito alla costruzione di una concezione di museo come ambiente che, rinnovandosi incessantemente, si trasforma in spazio di incontro con il suo pubblico⁶.

Ciò detto, è chiaro che “il museo vive l'incontro del passato e del presente, dello sguardo del visitatore, dell'uso che se ne fa, dell'impressione del pubblico, delle influenze intellettuali e artistiche che provoca”⁷. Evidentemente, si deve

ammettere che ogni patrimonio, sia esso appartenente alla storia antica o a quella contemporanea, è sempre trasmesso, raccontato, restituito; in quanto espressione di un modo di conservare, interpretare e comunicare, dimostra la differenza tra diversi "mondi di senso" e mette al centro il processo dialogico della rappresentazione, che si configura come confronto attivo con ciò che è tramandato. Del resto, come sottolinea C. Georgel,

lo statuto dell'oggetto (...) il senso che noi scegliamo di donargli in questo o in quel momento della Storia, la sua profonda polisemia (...) il posto, il rapporto, i legami (...) ci informano soprattutto (...) di quanto [questi oggetti] sono inseriti nella Storia, scritta con una grande S; non tanto nella storia antica (...) quanto nella nostra, che si fa per essi e attraverso di essi⁸.

A ben vedere, si tratta del passaggio da una logica di conservazione ad una logica di divulgazione, che si evolve, in realtà, già a partire da ciò che i post-strutturalisti, alla fine degli anni '60, definivano "soggetto in processo". Effettivamente, già nel 1968, R. Barthes aveva interpretato il processo di conoscenza attraverso il concetto di "discorso" che, ponendosi più come "senso" che come "significazione", rendeva conto degli slittamenti che il procedimento d'interpretazione di un testo (sia esso letterario, musicale, teatrale o figurativo) implica e sottintende⁹. Se a ciò si aggiungono le suggestioni dell'ermeneutica delineata da H. G. Gadamer¹⁰ e le considerazioni sviluppate dalla *Rezeptionästhetik*¹¹ definita dalla Scuola di Costanza, si capisce perché si sia progressivamente assunto che ogni "oggetto da museo", così come ogni testo letterario, si debba concepire come un atto storico e cioè, per usare un'espressione di H. R. Jauss, come una "struttura d'appello" con la quale l'interprete interagisce in base alle sue pregresse esperienze.

Se si tiene conto di queste acquisizioni, sembra ormai inevitabile accettare che il significato di un'opera d'arte, come quello di un reperto archeologico o di un artefatto etnografico, si realizza sempre di nuovo "come momento di un *processo* in cui devono venire mediati (...) l'orizzonte dell'aspettazione (...) che l'opera prescrive e l'orizzonte dell'esperienza (...) che il ricevente introduce"¹². Così concepita, la qualità di un'opera risiede soltanto nel rapporto che questa instaura con una dinamica storica che muove necessariamente dal presente per recuperare, con inevitabili aggiustamenti e distorsioni, ciò che altrimenti è irrecuperabile.

Partire da questo presupposto equivale ad acquisire il fatto che non esiste un'unica lettura di un testo, ma tante quante sono i periodi storici che si succedono e cioè, in pratica, potenzialmente infinite¹³. Nella coscienza di questa parzialità, che concepisce ogni "testimonianza materiale dell'uomo e del suo ambiente" come luogo di incontro di codici, aspettative e referenze che l'interpretazione può decidere di svelare e/o nascondere, il museo è divenuto, progressivamente, un'opera di comunicazione che chiama non solo ad osservare e imparare, ma anche a sperimentare, scoprire, immaginare e riflettere. Di conseguenza, il sistema dell'accostamento di *oggetti esemplari* concepiti come definizioni di un vocabolario didascalico è stato rimpiazzato dal principio del *work in progress* da costruire lungo i diversi possibili percorsi di ogni visita: sotto

la supervisione dei direttori, degli architetti, dei curatori e dei conservatori, gli spazi sono stati distribuiti in funzione del dinamismo e della circolazione, mentre le gallerie sono state gradualmente commentate, colorate e sonorizzate per potenziare il senso di un messaggio sincretico in cui gli oggetti sono accostati alle proiezioni, ai giochi interattivi, agli spettacoli e ai laboratori¹⁴.

Gli esiti educativi di una siffatta impostazione si situano, evidentemente, sul piano critico della democratizzazione culturale, oltre che su quello della ridefinizione della dottrina estetica: il museo contemporaneo non propone più soltanto capolavori, ma “oggetti in movimento” che possono parlare al pubblico solo se sono in grado di trasformarsi da documenti compiuti in eventi comunicativi capaci di suscitare uno *sguardo*. Si tratta, naturalmente, di uno sguardo non-neutrale che, proprio perché pienamente culturale, riesce a insegnare che la *comprensione dell'artisticità* si pone sempre come *esperienza dell'artisticità*, in cui la ricezione è la componente centrale dell'attribuzione estetico-ermeneutica di un'opera, intesa come avvenimento, che acquisisce rilievo soltanto nella funzione produttiva dell'interpretazione. Con ciò, la questione della formazione estetico-artistica si configura, sempre più spesso, a partire dalla necessità di articolare un'esperienza relazionale che, ad ogni passo, interroghi la propria natura, il proprio valore e la propria particolarità. Così concepita, anche l'estetica si trasforma in strumento performativo – nutrito delle suggestioni della logica, della psicologia cognitiva, dell'antropologia, della filosofia del linguaggio e della teoria dell'informazione – che serve a spiegare il processo percettivo intenzionale attivato dall'osservatore nel suo incontro con l'opera d'arte¹⁵.

Oltretutto, dal punto di vista strettamente antropologico, per la loro inevitabile *alterità*, gli oggetti da esposizione subiscono le determinazioni semantiche delle tipologie di musei – artistici, archeologici, storici, scientifici, tecnici, demologici, etnografici – alle quali appartengono e sono talvolta irrimediabilmente sottratti al proprio contesto e sottoposti alle scelte storicamente relative e vincolate dei conservatori: tutto ciò condiziona i presupposti di qualunque discorso sulla didattica museale e comporta cruciali valutazioni di natura speculativa. Prendiamo, tra tutte, la riflessione sui musei etnografici proposta da M. Baxandall:

l'osservatore di un artefatto in un'esposizione di tipo antropologico è soggetto a complicazioni e pressioni. Tre termini culturali sono implicati. In primo luogo ci sono le idee, i valori, i propositi della cultura dalla quale proviene l'oggetto. In secondo luogo ci sono le idee, i valori e, evidentemente, i propositi dei curatori dell'esposizione. Questi si misurano con una teoria e sono in un certo modo contaminati da un concetto di cultura che l'osservatore può anche non possedere o condividere. In terzo luogo c'è l'osservatore stesso, con tutto il suo personale bagaglio di idee non sistematizzate, valori e, ancora, propositi altamente specifici¹⁶.

Se si accetta il fatto che ogni oggetto esposto in un museo perde i suoi connotati contestuali per trasformarsi in un'astrazione, acquisendo uno spessore simbolico specifico che è determinato dalla tesaurizzazione cui è sottoposto, si dovrà anche ammettere che, pur nella realtà della sua "esposizione" pubblica e del

suo sradicamento, ogni oggetto museale, quale che sia il museo in cui è presentato, conserva una "distanza", vale a dire un'opacità che si delinea come *alterità*¹⁷.

Ciò detto, mi sembra importante sottolineare che tale alterità si configura come fecondo ambito di azione didattica, dal momento che, per riprendere la datata ma ancora suggestiva teoria di V. Segalen, l'elemento costitutivo di ogni conoscenza è proprio la consapevolezza della *differenza*, che nasce nel rapporto che il soggetto stabilisce con il mondo che lo circonda¹⁸. Si può infatti ammettere che è nella differenziazione tra mondo esterno e mondo interno che si origina il sentimento estetico¹⁹ inteso come confronto con se stessi che si opera mediante il confronto con l'altro da sé, cioè tramite l'effetto di *risonanza* che scaturisce dall'interazione tra la consapevolezza dei propri modi di percepire l'alterità e la comprensione dei modi con cui tale alterità si rappresenta o viene rappresentata²⁰. Così, per riprendere una riflessione di F. De Dominicis, l'effetto della *risonanza* può essere inteso come l'esito della "pratica di uno spazio liminale" che si situa tra opera d'arte, intesa come alterità, e "sguardo" dello spettatore; un esito che, in questa forma, caratterizza il museo contemporaneo come "castello di apparizioni" in cui il reale e l'immaginario sono integrati in una sorta di mondo potenziato che, come una lente d'ingrandimento, rende visibile l'invisibile e rende possibile il "gioco circolare tra verità e finzione"²¹.

Naturalmente, per trasformare l'alterità di un silenzioso "frammento museale"²² in un'occasione che vada oltre la suggestione per trasformarsi in comprensione, è necessario poter impiegare l'esperienza personale, le preoccupazioni e le aspettative del fruitore per stimolare, anche lungo il percorso di una visita al museo, la formulazione di un *giudizio riflessivo* che, lungi dal perdersi in un groviglio di stimoli incomprensibili, delinea ad ogni passo un'esperienza personalissima di inclusione e di appropriazione²³. Impiegata in questo modo, l'esperienza vissuta dell'osservatore, sia esso bambino o adulto, assume il ruolo di elemento inaugurale di una comprensione che intende gli oggetti non tanto come elementi che rimandano a quadri da ricostruire secondo leggi causali o funzionalistiche, oppure in base a tipologie paradigmatiche o a condizioni anteriori, quanto come "eventi inconsueti", collocati in un preciso contesto storico-geografico, suscettibili di trasformarsi in vere e proprie "opere" per il semplice fatto di poter essere compresi nella relazione narrativa e/o emotiva che stabiliscono con chi li osserva²⁴.

Il museo ha così la possibilità di proporre l'idea di un'arte e di una storia "senza frontiere" e di giocare con una serie di traduzioni capaci di costruire un contesto di apprendimento in cui recuperare – tramite la visita guidata, l'animazione, l'utilizzo di schede pedagogiche, lo spettacolo, il laboratorio, la drammatizzazione, la *mise en scène* – la dimensione della co-appartenenza di soggetto osservante e di soggetto osservato. In questo modo, l'esperienza strutturata della distanza può agire come stimolo capace di ricondurre la primaria esperienza dell'osservazione²⁵ all'unità di ciò che V. Zucchi, riprendendo da R. Barthes, chiama *l'ici* e *l'autrefois*²⁶. Ed è proprio qui che risiede la possibilità di comprendere l'alterità implicata da ogni "oggetto da museo"; un'alterità, beninteso, presente non solo per testimoniare le vestigia delle proprie origini o il senso della contemporaneità che

sceglie di esibire, ma anche per funzionare da centro di realizzazione della mediazione tra contaminazione e scambio.

Ora, se si parla in termini di psicologia evolutiva, bisogna tener presente che nel processo di sviluppo convergono le abilità che il bambino attiva per attingere al patrimonio di esperienze della sua comunità di appartenenza, che fornisce gli strumenti stessi di elaborazione delle idee. Di conseguenza, per riprendere quanto detto da M. Squillacciotti, la natura della competenza che il bambino costruisce nell'arco della sua crescita emotiva e intellettuale è strettamente determinata dal contesto nel quale si trova ad operare²⁷. Ciò conduce ad affermare che gli auto-apprendimenti e i co-apprendimenti del soggetto hanno una funzione fondamentale nell'organizzazione dei comportamenti e delle idee, che sono contemporaneamente l'esito dei processi di sviluppo e il fine delle strategie promozionali della cultura e dell'educazione²⁸. Questo, naturalmente, rende più complessa la problematica psicologica relativa alla pedagogia museale per gli utenti della fascia scolare, ma impone anche una riflessione sugli altri livelli di pubblico e, in particolare, sulle premesse culturali dalle quali dipende qualunque tipo di intervento didattico che, non essendo qualificabile come un fatto meramente individuale, richiede un ampio lavoro di ricerca in grado di metterne in luce i caratteri relazionali²⁹. Le questioni che abbiamo fin qui brevemente delineato dimostrano, infatti, che l'espressività di un oggetto non è da intendersi come un carattere intrinseco che si possa cogliere immediatamente, ma come il risultato di un processo nel quale un soggetto condizionato interviene attivamente operando un'attenta percezione delle proprietà dell'oggetto e delle potenzialità che queste proprietà producono nel loro aspetto funzionale rispetto alla soggettività agente su di esse³⁰.

Alla luce di quanto detto fin qui, non sorprende che la didattica museale, costruita sul rapporto stabilito tra processi istruttivi, "competenza di apprendimento" del fruitore, regole sintattiche tipiche di ogni singola realtà museale e specifica polisemia di ogni oggetto esposto in un museo, richieda una precisa metodologia e specifiche competenze professionali³¹. Nella ricerca di identità del museo contemporaneo, il complesso compito dell'attività didattica è quello di promuovere la valorizzazione della motivazione del visitatore inserito nell'orizzonte sospeso e ultramondano di un'esposizione, stimolando l'esercizio delle competenze personali e culturali per permettere la decifrazione di eventi inaspettati, l'esplorazione di una distanza, lo svolgimento di un'avventura, la strutturazione di quello che si può definire, per usare un'espressione di J. S. Bruner, un proprio percorso di *educazione all'educabilità*³². In questo senso, il museo diventa effettivamente una privilegiata "zona di contatto"³³, in cui gli oggetti esposti, talvolta oscuri e/o completamente inattesi, si trasformano sia in documenti storici che permettono di presentare in termini descrittivi il passato e il presente di *altri mondi* e di *altri tempi*, cioè di operare una serie di riflessioni sulla struttura sociale, sul livello di conoscenza e di abilità tecnica, sulle abitudini e sui comportamenti, sia in strumenti capaci di restituire al pubblico la propria essenza di fenomeni soggetti agli aggiustamenti della storia nella quale si inseriscono. Ciò permette di poter giocare sia su un'impostazione *convergente*, vale a dire su un programma didattico volto al potenziamento della capacità esplorativa dei fruitori

(analisi, decodificazione, isolamento di elementi significativi, lettura, riconoscimento), sia su un'impostazione *divergente*, cioè su un percorso formativo di stimolazione della capacità creativa ed interpretativa (dislocamento, contrasto, moltiplicazione, associazione di codici espressivi e modalità percettive diverse, associazione di campi disciplinari complementari). Metodologicamente, presentare questa complementarità significa far capire che il significato dell'oggetto inserito in un contesto museografico è solo potenziale, potendo realizzarsi esclusivamente nella dinamica del suo svolgimento. Questo condurrà certamente il visitatore a valutare le possibili *declinazioni interpretative* non solo come ricostruzioni storiche, ma anche come mutamenti presenti e prospettive future che, nel percorso spaziale della lettura, convergono in una sintesi che, stimolando i sensi all'esplorazione e all'ascolto, consente all'oggetto di configurarsi come una "rete di connessioni".

Si tratta, come si vede, di una sintesi tutt'altro che banale. Può essere infatti in gioco un nuovo modo di definire e insegnare ciò che è arte e ciò che non lo è: da un lato attraverso la dimostrazione delle specificità formali, della realtà letterale di volumi, forme e colori che, non ripiegando in discorsi, sono resistenti alla confutazione logica rispetto al loro valore di verità³⁴; dall'altro attraverso l'introduzione della contraddizione tra la chiarezza quasi tautologica della conoscenza percettiva e l'opacità di un'esperienza suscitata dall'esposizione di oggetti che spesso appartengono ad una dimensione fatalmente distante. In tal senso, come ribadito anche negli interventi di L. Scelfo e V. Zucchi³⁵, mostrare significa non tanto creare la dottrina di un "occhio senza soggetto", ma turbare l'atto del guardare nel suo atto soggettivo, giocare con le aperture e le chiusure dell'osservatore per poi dimostrare che "ciò che si guarda" è contemporaneamente, come ha suggerito in un bel saggio G. Didi-Huberman, «ciò che ci guarda»³⁶.

Questa impostazione permette di insegnare, oltretutto, che l'organizzazione dell'attività comprensiva ed espressiva è sempre un momento di auto-rappresentazione, cioè un'esperienza formativa tramite la quale si giunge alla consapevolezza e all'articolazione strutturata delle proprie categorie cognitive, vale a dire ad un'attività esperienziale in grado di sollecitare e dirigere "sensi (...) capaci di costruire oggetti e rapporti esterni, capaci di elaborare strumenti e connessioni interne"³⁷. Ed è proprio adoperando strumenti di potenziamento di questo duplice processo, indirizzato contemporaneamente verso l'esterno e verso l'interno, che la didattica museale può contemporaneamente costruire un apprendimento finalizzato e direzionare lo sviluppo della "competenza", ossia della capacità di costruire quelle interdipendenze che costituiscono l'aspetto inferenziale della conoscenza procedendo per implicazioni tra azioni significative o, per dirla nei termini di J. S. Bruner, della "intelligenza operativa del *sapere come* piuttosto che semplicemente del *sapere che*"³⁸.

Se pensata e realizzata in questi termini, la didattica museale può contribuire a indirizzare l'attività esplorativo-espressiva non tanto verso l'acquisizione di una serie di verità date una sola volta e una volta per tutte, quanto verso la scoperta di mezzi capaci di arricchire determinati schemi mentali. E questa "missione" appare tanto più necessaria se si considera che non si tratta di distribuire una serie di "conoscenze in vetrina", ma di educare alla conoscenza circolare, cioè di attivare

un "riflesso" per cui le immagini interne, che appartengono alla vita cognitiva del soggetto, possano riflettersi nell'osservazione e nell'espressione³⁹. In tal modo, l'attività di osservazione-espressione diventa pienamente estetica, dal momento che il soggetto si trasforma in vero e proprio "ricercatore", individuando, immagazzinando e rielaborando quelle strutture percettive in grado di fondare efficacemente i propri schemi cognitivi secondo un comportamento motivato.

Conseguentemente, al principio della spontaneità, che ripeteva "date al bambino strumenti adeguati ed egli troverà il modo di esprimersi", si dovrà opporre il principio del "riflesso", che corrisponde a quella che L. S. Vygotskij chiama "attività combinatrice o creativa" e che implica naturalmente la questione di come ci si possa appropriare di qualcosa che è "altro", "distante" o "estraneeo":

ogni attività di questo genere, il cui risultato non sia il riprodurre impressioni o azioni già inserite nell'esperienza di chi la esplica, bensì il creare immagini o azioni nuove, apparterrà per l'appunto a questo (...) tipo di comportamento creativo o combinatorio⁴⁰.

Non sarà quindi inutile riaffermare, una volta di più, che un programma educativo incentrato sulle potenzialità di qualsiasi realtà espositiva non va affrontato come un compito di "formazione professionale" di futuri artisti o storici dell'arte, ma come un esercizio capace di dotare ogni bambino (ed anche ogni adulto) di quelle capacità basilari di percezione, immaginazione progettuale e coerente abilità produttiva che, dal punto di vista antropologico, servono a leggere non solo i messaggi intenzionali, ma anche i segni che caratterizzano l'atteggiamento sociale dell'uomo, rilevando le categorie che determinano i mutamenti nelle funzioni dei linguaggi (spazio, tempo, media, classe sociale, strumenti culturali di codifica e de-codifica del messaggio) e il modo in cui queste si intrecciano con i fattori storico-sociali⁴¹. L'elemento centrale da cui occorre partire è quindi l'ipotesi, sistematizzata da J. S. Bruner, di una "mente a più dimensioni"⁴², fondata cioè sulla consapevolezza della molteplicità dei mezzi attraverso i quali il museo, e con esso il visitatore, si mettono in gioco, si espongono, definiscono e ridefiniscono le proprie rappresentazioni.

Note

* Estratto dal volume *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, a cura di M. Squillacciotti, Roma, Meltemi, 2004, pp. 143-157. Gli altri interventi nel volume sono: H. Boccianti, V. Lusini, M. Squillacciotti, *Presentazione. LaborArte e il Laboratorio di Didattica e Antropologia*, pp. 7-24. - V. Zucchi, *Attività educativa e sensibilità culturale. Il Santa Maria della Scala*, pp. 49-76. - L. Scelfo, *L'esperienza formativa dell'arte contemporanea. Il Centro d'Arte Contemporanea "Palazzo delle Papesse"*, pp. 77-110. - F. De Dominicis, *Commedia nell'arte. Didattica e teatro nel museo d'arte contemporanea*, pp. 111-129. - M. Eremita, *Lungo la linea rossa: dallo spazio del Museo allo spazio dell'opera. Bambimus, il Museo d'arte per bambini*, pp. 131-141. - V. Lusini, *L'arte e l'altro. Il concetto di alterità come categoria euristica della didattica museale*, pp. 143-157.

¹ Si veda Noble J. V., *Museum Manifesto*, <<Museum News>>, april 1970, pp. 27-32.

² La versione originale degli statuti redatti dall'Icom (*International Council of Museums*), in inglese, è presente alla pagina <<http://icom.museum/statutes.html>>; la versione in italiano è consultabile alla pagina <http://www.icom-italia.org/codice_deontologia.htm>.

³ P. van Mensch ha dato contributi basilari agli studi di museologia. Dagli anni '80, in particolare, ha pubblicato molti testi, di taglio sia storico che critico, su una grande varietà di argomenti, occupandosi di definire il concetto di museo, analizzare le strategie di preservazione degli oggetti museali, mettere in luce le componenti fondamentali dell'economia museale, indagare la nozione di autenticità. Da ricordare, in particolare, van Mensch P., *Museums and Authenticities*, in *Originals and Substitutes in Museums*, Icofom Study Series 8, Stockholm, 1985, pp. 123-126; van Mensch P., *Museology and Identity*, in *Museology and Identity*, Icofom Study Series 10, Stockholm, 1986, pp. 201-209; van Mensch P. (ed), *Professionalising the Muses. The Museum Profession in Motion*, Aha Books, Amsterdam, 1989; van Mensch P., *Museology and the Management of Natural and Cultural Heritage*, in de Jong R. (ed), *Museums and the Environment*, Southern African Museums Association, Pretoria, 1993, pp. 57-62; van Mensch P., *Towards Museums for a New Century*, in *Museums, Space and Power*, Icofom Study Series 25, Athens, 1993, pp. 15-18.

⁴ Cfr. Poulot D., *Patrimoine et musées. L'institution de la culture*, Hachette Supérieur, Paris, 2001, p. 178.

⁵ L'idea che il museo debba essere inteso come risorsa educativa da strutturare attraverso la cooperazione tra soggetti diversi e l'impiego di competenze complementari è lucidamente illustrata da Clemente P., *Graffiti di museografia antropologica italiana*, Protagon Editori Toscani, Siena, 1997, p. 141: "un museo non è mai un prodotto unilaterale. È piuttosto un punto di incontro. Già nel progetto è un punto di incontro tra impegni amministrativi, scelte politiche, idee di ricerca, passioni intellettuali, ma anche da subito di incontro con destinatari ed interlocutori, almeno attesi, immaginati nelle sale del museo, e diventa quindi spazio di percorsi molteplici, di interessi, di sguardi diversificati". Per quanto riguarda la discussione sul rapporto tra scuola e museo, in particolare, rimando a Della Pergola P., *La scuola e il museo*, Associazione Nazionale Musei Italiani, Roma, 1967; Balboni Brizza M. T., Mottola A., Zanni A., *Fare scuola al museo*, Museo Poldi Pezzoli, Milano, 1983; Buffet F. (ed), *Entre école et musée: le partenariat culturel d'éducation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1998; Eco R., *A*

scuola con il museo, Bompiani, Milano, 1999; Cisotto Nalon M. (a cura di), *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova, 2000.

⁶ L'esigenza di stabilire un rapporto diretto con il pubblico ha condotto molti musei a destinare una parte delle loro risorse alle attività educative, alle pubblicazioni didattiche sulle collezioni, alla diversificazione dei percorsi e dei linguaggi. Così, la tradizionale visita guidata è stata affiancata da percorsi-gioco, conferenze, atelier, corsi di formazione e spettacoli commisurati alle esigenze dei diversi livelli di pubblico. Per avere un quadro delle esperienze proposte dei musei italiani che impiegano risorse umane e materiali nella realizzazione di attività specificatamente pedagogiche, rimando all'indirizzo <<http://www.beniculturali.it/sed/index.html>>, che presenta una redazione sulla rete Intranet del Ministero per i Beni e le Attività culturali. Il sito, curato dal *Centro per i Servizi Educativi*, si presenta come un giornale multimediale dell'educazione al patrimonio artistico, continuamente aggiornato, che rende conto delle esperienze di musei non statali, scuole e università, inserendosi nelle produzioni europee di documentazione sulla didattica museale come quella dell'Icom-Ceca (*Comitato Educazione Azione Culturale del Consiglio Internazionale dei Musei*).

⁷ Cfr. Viatte G., *Annexe : "Décalogue"*, <<Les Cahiers de l'École Nationale du patrimoine>>: *Le Musée et les cultures du monde*, n. 5, Paris, 1999, p. 318.

⁸ Cfr. Georgel C., *Héritages*, <<Les Cahiers de l'École Nationale du patrimoine>>, op. cit., pp. 29-30.

⁹ Si veda Barthes R., *La morte dell'autore*, in *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino, 1988 [1968].

¹⁰ Si veda, in particolare, Gadamer H. G., *Wahrheit und Methode*, 1960, trad. it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 2001.

¹¹ Così Jauss H. R., *Estetica della ricezione*, Guida Editori, Napoli, 1988 [1978-1986], p. 135, spiega la nascita e l'evoluzione di questa teoria: "l'estetica della ricezione, della cosiddetta Scuola di Costanza, si è trasformata, a partire dal 1966, sempre più in una teoria della comunicazione letteraria. Il suo oggetto è la storia della letteratura intesa come processo a cui prendono parte tre istanze: l'autore, l'opera e il pubblico; detto altrimenti: un processo in cui la dialettica di produzione e ricezione è sempre mediata dalla interazione di entrambe, dalla comunicazione letteraria (...) Inoltre, qui 'estetica' non significa la scienza del bello o l'antica questione concernente l'essenza dell'arte, bensì la questione, a lungo trascurata, della *esperienza dell'arte*, quindi della prassi estetica che sta a fondamento di tutte le manifestazioni dell'arte in quanto attività produttiva, ricettiva e comunicativa".

¹² Cfr. Jauss H. R., op. cit., p. 136 [il corsivo è mio n.d.a.].

¹³ La storicità specifica di un'opera d'arte si fonda quindi sullo scarto tra le aspettative dell'opera e la loro effettiva risostanzializzazione; scarto che costituisce, in questa prospettiva, il suo valore estetico.

¹⁴ Naturalmente, bisogna precisare che la trasformazione dell'istituzione museale ha seguito, in parte, l'evoluzione della stessa arte contemporanea di cui si pone come supporto istituzionale: il concetto di "relativismo estetico", associato alle pratiche di "ibridazione", "multisensorialità" e "interazione", ha infatti imposto un nuovo tipo di relazione con il pubblico museale, dal momento che, come sottolineato anche in questo volume da Scelfo L., *L'esperienza formativa dell'arte contemporanea*, la passività del fruitore si è trasformata da contemplazione in "negazione dell'opera".

¹⁵ In questo senso, com'è stato suggerito da Schaeffer J. M., *Adieu à l'esthétique*, Les Essais du Collège International de Philosophie, Puf, Paris, 2000, p. 8, si può legittimamente parlare di "morte clinica della dottrina estetica" in favore dell'adozione

del concetto di "condotta estetica" (cfr. *ivi*, p. 18), intesa come "attività di discriminazione cognitiva" (cfr. *ivi*, p. 17) che si fonda sulla confutazione dell'assunto, che talvolta persiste in alcuni ambiti educativi, secondo il quale il prodotto ha sempre più valore del processo. Su questo punto, si vedano anche Cometti J. P., Morizot J., Pouivet R., *Le sfide dell'estetica. Momenti e problemi della contemporaneità*, Utet Libreria, Torino, 2002 [2000] e Squillacciotti M., *Il bambino "rotondo": vedere, fare, sapere*, inserito in questo volume.

¹⁶ Cfr. Baxandall M., *Exhibiting Intention: some Preconditions of the Visual Display of Culturally Purposeful Objects*, in Karp I., Lavine S. D. (eds), *Exhibiting Cultures: the Poetics and Politics of Museums Display*, Smithsonian Institution Press, Washington & London, 1991, p. 34. Al discorso di Baxandall si dovrà aggiungere che l'interesse occidentale per l'arte si è configurato, già dalla fine del XIX secolo, a partire dall'interpretazione degli aspetti non visibilmente specificati di ogni oggetto artistico; questo ha condotto ad ammettere che il "valore" che fa di un artefatto un'opera d'arte risiede non solo su una disuguaglianza formale, ma anche sullo scarto sostanziale che permette il passaggio da uno statuto all'altro. La differenza tra un oggetto qualunque e un capolavoro si è quindi progressivamente costituita a partire dal "senso" implicato dagli oggetti; un "senso" che, necessitando di un'interpretazione, si può intendere come ricettacolo di "significati" molteplici, che dipendono dal tipo di relazione che si sceglie di stabilire con questi stessi oggetti (e ciò spiega la complessa interdipendenza tra gli attori implicati nella gestione di queste relazioni: mercanti, collezionisti, galleristi, conservatori, antropologi, storici, archeologi, operatori museali, industriali, politici, giornalisti, amministratori); da questo punto di vista, la complessità di definire il campo dell'arte è dovuta al fatto che le diverse "qualità" che la compongono si configurano come "significati" che, seppur appartenenti a ordini di giudizio tutti differenti, sono non solo tutti possibili, ma correlati a tal punto che spesso dipendono direttamente l'uno dall'altro (cosicché il "valore" artistico di un oggetto è sempre funzione di un sistema di altri "valori" interrelati, che vanno da quello economico a quello politico).

¹⁷ Da questo punto di vista, credo che si possa legittimamente utilizzare la riflessione di M. Baxandall per ammettere che ogni museo è da intendersi come "occasione sociale" che coinvolge, a diversi livelli, una molteplicità di intenzioni e valori differenti che impongono l'utilizzo di procedimenti interpretativi pluridimensionali. In questo stesso senso mi sembra che si possa leggere l'interpretazione fornita in questo volume da De Dominicis F., *Commedia nell'arte*, che concepisce il teatro come "rito" che, mettendo in relazione opere e fruitori, permette un "utilizzo sociale dello spazio del museo".

¹⁸ Ecco come Segalen V., *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Le Livre de Poche, BiblioEssais, Fata Morgana, 1986 [1904-1918] sostanzia questa concezione: "per me si tratta di un'attitudine della sensibilità, l'attitudine a sentire il diverso; ed è ciò che io erigo a principio estetico della mia conoscenza del mondo" (cfr. *ivi*, p. 43). Più oltre, lo stesso concetto è espresso attraverso la categoria di "differenziazione": "si assapora la natura con gioia estetica soltanto nel momento in cui questa appare separata, differenziata" (cfr. *ivi*, p. 48).

¹⁹ Sui concetti di "ordine" e "differenziazione" come strutture cognitive capaci di articolare l'esperienza estetica, ricordo anche Gombrich E. H., *Il senso dell'ordine. Studio sulla psicologia dell'arte decorativa*, Einaudi, Torino, 1984 [1979].

²⁰ Su questo punto si veda Greenblatt S., *Resonance and Wonder*, in Karp I., Lavine S. D. (eds), *op. cit.*, pp. 43-56.

²¹ Si veda in questo volume De Dominicis F., *op. cit.*

²² L'interpretazione dell'oggetto museale come "frammento" è compiutamente formulata da Kirshenblatt-Gimblett B., *Destination Culture. Tourism, Museums, and Heritage*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles & London, 1998. Un'interessante interpretazione è fornita anche da Déotte J. L., *Le Musée. L'origine de l'esthétique*, L'Harmattan, Paris, 1993, pp. 249-250, che definisce il "frammento museale" in questi termini: "il frammento non si deve confondere con il mero ritaglio, come il risultato di un insieme fatto a pezzi (...) Se è il risultato di una frattura (...) ha comunque una forma molto bene determinata (...) Il frammento si deve intendere in funzione del gusto - risolutamente moderno - per l'incompiuto (...) Esiste una legittimità del frammento, una legittimità della poetica frammentaria, che riguarda le arti plastiche come la letteratura (...) la produzione frammentaria, proprio perché frammentaria, è memorabile".

²³ Del resto, riconoscere che ogni strategia museografica, così come ogni percorso conoscitivo, realizza un rapporto con l'alterità, consente di poter giocare sul fatto che la comprensione include non solo la mediazione del sapere, quanto il rivivere, l'esperire, l'interpretare, il ricreare la circolarità dei contesti socio-culturali in relazione alle forme in cui questi possono essere tradotti nell'esposizione e nella ricezione: ruotando attorno allo "sguardo interessato" del visitatore, l'analisi culturalmente determinata può interpretare la realtà dell'opera che, da parte sua, può essere utilizzata per evidenziare la complessità e la relatività del discorso speculativo che si può costruire attorno agli oggetti. In questo senso si muove anche la riflessione di Scelfo L., op. cit., inserita in questo volume, che interpreta il museo come "pluralità di modi di vedere" che si definiscono attraverso la "relazione" instaurata tra l'opera e lo spettatore e permettono una "dilatazione della soglia di interpretazione".

²⁴ Per una tematizzazione filosofica di questi aspetti, si può vedere Koslowski P., *La cultura postmoderna. Conseguenze socio-culturali dello sviluppo tecnico*, Vita e Pensiero, Milano, 1991 [1987], pp. 53-64. La relazione che gli oggetti inseriti in un contesto espositivo stabiliscono con l'osservatore si fonda su diversi livelli, che P. Andreasi Bassi schematizza e descrive come segue: «il livello tecnico-fisico della sostanza dei significanti (i colori e i suoni delle nostre esposizioni); il livello della natura differenziale dei significanti (i rapporti di posizione per es. degli oggetti fra loro e di questi con foto e pannelli); il livello dei significati denotati (sono i codici e lessici specifici); il livello dei significati connotati (sono i sistemi retorici, iconografici, ecc. che affondano le radici nella storia della nostra cultura); il livello dei sistemi di attese psicologici, logici, scientifici a cui i segni rinviano (attese che potremmo definire ideologiche del nostro pubblico)» (cfr. Andreasi Bassi P., *Il museo nel processo della comunicazione*, in AISEA (a cura di), *L'invenzione dell'identità e la didattica delle differenze*, Atti della sessione "Antropologia Museale" al II Congresso nazionale AISEA, Edizioni Et, Milano, 1996, p. 57).

²⁵ Sul ruolo dell'osservazione come mezzo di acquisizione di significati, si veda Dallari M., *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, che insiste sulla necessità della scoperta, della costruzione e dell'invenzione della conoscenza. Si muovono nella stessa direzione anche Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967 [1966] e Bruner J. S., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1973 [1971].

²⁶ Si veda Zucchi V., *Attività educativa e sensibilità culturale*, inserito in questo volume.

²⁷ Si veda Squillacciotti M., op. cit., inserito in questo volume.

²⁸ Per un approfondimento si possono consultare, oltre ai più recenti testi citati nelle altre note, Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze,

1983 [1923]; Piaget J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1958 [1924]; Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1981 [1926]; Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1977 [1936]; Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973 [1937]; Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1972 [1945]. Questi possono essere confrontati con Strauss S. (ed), *Ontogeny, Phylogeny and Historical Development*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1988 e con Stella G., *Sviluppo cognitivo: argomenti di psicologia cognitiva*, Mondadori, Milano, 2000.

²⁹ Nella prospettiva del museo inteso come opera di comunicazione si fa strada il principio della cosiddetta "ricerca-azione" (in inglese *action-research*), cioè di una ricerca circolare e riflessiva che l'operatore museale esercita criticamente sul proprio ruolo al fine di giungere a progettare interventi sempre più lucidi, articolati e, soprattutto, aperti alle sollecitazioni derivanti dal contatto con un pubblico attivo. Su questo punto si veda, in particolare, Bodo S. (a cura di), *Il museo relazionale: riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino, 2000.

³⁰ Si dovrà infatti ammettere, con E. H. Gombrich e N. Goodman, che "l'occhio innocente non vede nulla". Si vedano, rispettivamente, Gombrich E. H., *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Einaudi, Torino, 1965 [1960]; Gombrich E. H., *L'immagine e l'occhio. Altri studi sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Einaudi, Torino, 1985 [1982]; Goodman N., *I linguaggi dell'arte*, Est, Milano, 1998 [1968].

³¹ Si tratta di un elemento che emerge chiaramente dalle riflessioni proposte in questo volume da F. De Dominicis, L. Scelfo e V. Zucchi, che dimostrano quanto sia importante differenziare la didattica in relazione alla diversa natura dei musei per «chiarire quali obiettivi specifici possano essere di volta in volta stabiliti, quali criteri debbano essere adottati, quali spunti privilegiati» (cfr. Nardi E., *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Edizioni Seam, Formello-Roma, 2001, p. 10).

³² Si veda Bruner J. S., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma, 1992 [1983].

³³ L'espressione, coniata da Mary Louise Pratt nel 1992, è utilizzata da Clifford J., *Le musée comme zone de contact, <<Dédale>>*, n. 5-6, 1997, pp. 246-267.

³⁴ Secondo U. Eco, citato da Cometti J. P., Morizot J., Pouivet R., op. cit., p. 61, «l'immagine non parla, ma impone la sua presenza ipnotica, che ci costringe a credere a ciò che mostra».

³⁵ Si vedano Scelfo L., op. cit., e Zucchi V., op. cit., inseriti in questo volume.

³⁶ Si veda Didi-Huberman G., *Ciò che vediamo, ciò che ci guarda, <<Ipso Facto. Rivista d'arte contemporanea>>*, n. 4, maggio-agosto 1999, pp. 35-68.

³⁷ Cfr. Santoni Rugiu A., *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma, 1975, p. 123.

³⁸ Cfr. Bruner J. S., *Saper fare, saper pensare, saper dire*, op. cit., p. 129. Sul concetto di "competenza" si vedano anche Bruner J., Olver R. R., Greenfield P. M., *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972 [1966] e il più recente Chandler M., Chapman M. (eds), *Criteria for Competence. Controversies in the Conceptualization and Assessment of Children's Abilities*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1991.

³⁹ Sul rapporto che s'instaura tra mano-occhio-cervello nell'esercizio dell'esperienza percettiva si può far riferimento a Neisser U., *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna, 1994 [1976]. Sull'esito che questo rapporto produce in riferimento all'attività plastica e figurativa, si possono vedere Argenton A., *Arte e cognizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996 e Lusini V., *Per uno studio cognitivo della figurazione*, Protagon Editori

Toscani, Siena, 2001. Altri testi fondamentali sull'argomento sono Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, 1992 [1954] e Arnheim R., *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino, 1974 [1969]. Per esaminare il modo in cui si forma l'esperienza di tipo causale che porta il bambino a contatto con l'ambiente, si può ricorrere a Bonaiuto P., *Le motivazioni dell'attività nell'età evolutiva*, Kappa, Roma, 1970, che insiste sulla definizione del concetto di motivazione, analizzando il sistema di vissuti originari in cui emergono progressivamente le qualità del bambino in rapporto agli eventi esterni. Sullo sviluppo dell'attività manuale volontaria e della prensione visualmente diretta, si veda Connolly K., Elliott J., *Evoluzione e ontogenesi della funzione della mano*, in BLURTON Jones N. (ed), *Il comportamento del bambino. Studi etologici*, La Nuova Italia, Firenze, 1980 [1972], pp. 393-454.

⁴⁰ Cfr. Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972, p. 21. Ricordo che l'edizione originale del testo di Vygotskij, in russo, è apparsa all'inizio degli anni '30. Per avere un quadro degli sviluppi successivi del concetto di creatività, si vedano Guilford J. P., *Psychology of Creativity*, Creative Crafts, vol. 1, 1, Fred de Lidon, Los Angeles, 1960; AA. VV., *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola, 1972; Munari B., *Fantasia*, Laterza, Bari, 1999 [1977]; AA. VV., *Creatività, educazione e cultura*, Atti del Convegno Internazionale tenutosi presso la Fondazione Giorgio Cini di Venezia, novembre 1978. L'importanza da attribuire al carattere ludico dell'attività, che nei bambini si manifesta in relazione alle motivazioni alla socialità ed all'esplorazione, è il tema centrale di Vairetti Milanesi R., *Una ghianda diventa trottola*, La Nuova Italia, Firenze, 1973 e di Bertoldi A., Conforto F., Gambaretto L., Milani M., Pettinari P., *Gioco per imparare*, Armando, Roma, 1986. Per un approfondimento del concetto di creatività in relazione alla costruzione ed alla comprensione di racconti, ricordo Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973 e Dallari M., *La fata intenzionale*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.

⁴¹ Pertanto, è chiaro che è proprio in questo senso che la didattica museale può diventare un'attività sociale, cioè uno strumento per partecipare ed elaborare la realtà imprevista delle cose e delle persone. Su questo punto si veda AA. VV., *Il museo come esperienza sociale*, De Luca, Roma, 1972.

⁴² Si veda Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988 [1986].