

ARTE E PSICOLOGIA
Contributi e riflessioni

A cura di Stefano Ferrari e Cristina Principale



I quaderni di PsicoArt

Vol. 7, 2016

Arte e psicologia. Contributi e riflessioni

A cura di Stefano Ferrari e Cristina Principale

ISBN - 9788890522468

Editi da *PsicoArt - Rivista on line di arte e psicologia*

Università di Bologna

Dipartimento delle Arti

Piazzetta Giorgio Morandi, 2

40125 Bologna

Collana AMS Acta AlmaDL

diretta da Stefano Ferrari

ISSN 2421-079X

www.psicoart.unibo.it

psicoart@unibo.it

Indice

- 5 *Presentazione*
- 7 Roberto Caterina
Amare se stessi non vuol dire essere narcisisti: percorsi antichi e nuovi nelle arti terapie
- 17 Corinna Conci
“Le fattezze dell’appartenenza”.
Ispirato alla performance Loro mi hanno detto (2014)
- 33 Isabella Falbo
L’artista e il suo doppio. I paradossi della Critica Performativa
- 61 Stefano Ferrari
Cibo, arte e amore – nel segno del piacere
- 73 Giuseppe Galetta
Dissociazione creativa: il “trip” dell’artista
- 103 Vera Giommoni
La fruizione artistica: alcuni sviluppi tra psicofisiologia, psicoanalisi e neuroestetica
- 123 Andrea Gori e Alessandro Siciliano
Lo scalo artistico del disagio adolescenziale.
L’esperienza bolognese della STAV
- 129 Rosita Lappi
Forme del pensiero e disegni della mente. Esordi creativi in psicoterapia psicoanalitica
- 145 Marinella Maggiori, Rosaria Mignone e Mona Lisa Tina
Arti terapie presso il Centro Protesi di Vigorso di Budrio
- 173 Rosalba Maletta
Effetti di corpo e teologia della carne in Morte di Danton di Georg Büchner
- 211 Roberta Sorti e Laura Tieghi
Tornare ad abitare il corpo. La danza movimento terapia nell’incontro con i disturbi del comportamento alimentare

- 235 Chiara Tartarini
Didattica museale. Sulle tracce di un dilettevole spaesamento
- 259 Fosca Ugoletti
Le parole (e gli oggetti) degli artisti. Un viaggio attraverso il corpo nelle sale della Collezione Maramotti
- 277 Susanna Venturi
Ritratto e autoritratto fotografico della donna in gravidanza nel XX secolo
- 299 Maria Chiara Zarabini
Leonora Carrington: raddomantiche incursioni nelle testimonianze letterarie sulla sua follia (e non solo)

CHIARA TARTARINI

Didattica museale.

Sulle tracce di un dilettevole spaesamento

Il contributo si concentra su alcune questioni che riguardano la funzione della didattica museale – qui intesa più in chiave museologica che non genericamente pedagogica. In particolare, riflette sul problema della formazione delle figure professionali che si occupano di educazione nei musei e relaziona di un progetto proposto nel contesto di un corso universitario di terzo ciclo, in cui gli studenti, tutti giovani storici dell'arte, sono stati invitati a relazionarsi con i musei scientifici, e a ideare un programma sulla relazione tra arte e scienza.

Museum Education. Following a delectable disorientation. *The article focuses on some issues concerning the role of museum education - assumed in a museological more than in a generally pedagogical point of view. In particular, it considers the problem of academic and professional training of museum educators, and reports of a specific project in a postgraduate university course, in which students, all young art historians, were invited to engage with science museums and to create a program on the relationship between art and science.*

Problemi

Il museo è un luogo strano, così come strani, e variamente complessi, sono alcuni titoli di insegnamenti universitari. Per esempio, di cosa parliamo davvero quando parliamo di “didattica museale”? Se vogliamo restare fedeli a una lettura pedagogica della questione possiamo certamente trovare qualche risposta in merito, ma forse saremo anche portati a sospettare che sarebbe molto più moderno parlare di *educazione* invece che di didattica, o sarebbe più corretto parlare di *didattiche* museali, distinguendo obiettivi e metodologie di intervento in funzione al tipo di museo in cui si opera e del tipo di pubblico a cui ci si rivolge.¹ E poi, che cosa vuol dire, qui, “museale”? *Nel* museo o *del* museo? Non è una differenza da poco. La didattica *nel* museo, infatti, potrebbe essere svolta anche prescindendo dalla storia dell'istituzione specifica, della collezione che ospita e anche da qualsiasi riflessione sulle modalità espositive: ci si potrebbe spostare da un punto all'altro e raccontare qualcosa su ciò

che ci troviamo davanti – qualcosa che spesso abita solo lì, in quel punto intensivo specifico. La didattica *del* museo, invece, prevedrebbe che la selezione dei punti intensivi, la storia e le ragioni dell'istituzione, delle sue collezioni, delle sue opere (quelle che si vedono e quelle che non si vedono), nonché, appunto, le modalità espositive fossero ben comprese, cioè fossero parte degli obiettivi educativi.

A partire da questi dubbi, che non credo siano soltanto terminologici, mi sono fatta l'idea che sia sempre più necessario leggere la didattica o l'educazione museale in chiave museologica oltre che pedagogica. Detto altrimenti: è assodato che per fare educazione sia necessario andare oltre il modello di trasmissione del sapere, dove il ricevente (nel nostro caso, il visitatore del museo) resta passivo, e occorra invece operare a favore di un modello interpretativo, inteso come ciò che favorisce un processo attivo di creazione del significato.² Ovvero, è appurato che si debba prediligere un approccio orientato alla negoziazione dei significati. Il museo però, come si è detto, è un luogo strano, e al suo riguardo queste formule, per quanto affascinanti, non si autosostengono. Perciò credo che per comprendere i problemi della didattica museale sia necessario in primis comprendere i problemi del museo, e delle professionalità che vi operano.

È noto, ad esempio, che la celebre Commissione per la didattica del Museo e del territorio, riunitasi dal 1995 al 1998 sotto la direzione di Marisa Dalai Emiliani, non riuscì a sciogliere un nodo fondamentale: quale dovrebbe essere il profilo delle figure professionali, quali le competenze e i percorsi formativi dei diversi responsabili delle attività di didattica museale?³ Evidentemente non era una questione da poco. Eppure oggi non esiste museo in cui non si svolgano attività didattiche, educative o relazionali. Come è possibile? Chi le coordina? Soprattutto nel nostro Paese, la didattica (nel museo e del museo) è appannaggio di figure professionali che, nella stragrande maggioranza dei casi, si sono formate nell'ambito tematico cui il museo afferisce. Ossia, storici dell'arte per i musei d'arte, chimici per i musei di chimica, botanici per gli orti botanici, e così via. Eppure, se la formazione ideale coincidesse con quella accademica standard, l'illustre Commissione non avrebbe avuto

dubbi in merito: storici dell'arte per i musei d'arte, chimici, per i musei di chimica, botanici per gli orti botanici, e così via...

Le cose però non sono così semplici. In primo luogo per il fatto, incontrovertibile, che il pubblico dei musei, di qualsiasi tipo siano i musei, non è affatto un pubblico omogeneo o di esperti del settore – ed è al pubblico che l'educazione museale deve rivolgersi. Perciò sono nati i cosiddetti *visitor studies*, un complesso insieme di ricerche (partecipano la psicologia, le scienze dell'educazione, la sociologia, il marketing culturale, le scienze della comunicazione...) che mira alla conoscenza dei fenomeni legati alla fruizione museale – l'analisi dei pubblici reali e potenziali, le loro caratteristiche comportamentali e motivazionali, il grado di partecipazione e gradimento. Cosicché i visitatori, quelli che magari antepongono solo di un istante la visita al museo al momento dello shopping, o quelli che entrano nel museo perché hanno “mezz'ora buca prima di prendere il treno”,⁴ diventano “il pubblico”. Il quale subisce poi una sorta di analisi al microscopio e viene suddiviso in diverse categorie, ciascuna con abitudini, esigenze, gusti e movimenti peculiari.⁵ Ci si è divertiti in tal senso: esistono i nomadi, i visitatori casuali, i tipi da caffetteria, i VIP (cioè le “very interested persons”), i *buffs*, gli esperti che conoscono ogni singolo dettaglio delle opere e della collezione... Alcuni si sono persino dilettati a paragonare i visitatori agli animali: esisterebbero i visitatori formiche, ovvero quelli che procedono pazientemente e operosamente nella visita; le cavallette, che saltellano tra diversi *puncti*, e i pesci, che scivolano veloci lungo le sale...⁶ Ed è difficile immaginare un'offerta didattica adeguata a ognuna di queste categorie.

Molti anni fa qualcuno scrisse, giustamente, che il significato dell'esperienza museale di un visitatore dipende da come questi scelga di “muoversi tra simboli immobili”.⁷ Questi movimenti, in buona sostanza, oscillano tra due polarità che sono ben espresse da due film famosi. Da una parte ciò che vediamo, ovviamente estremizzato, nella sequenza di *Bande à part* in cui tre ragazzi – di certo categoria “pesci”, guizzantissimi – decidono di battere il record di corsa dentro il Louvre (fino a quel momento detenuto da un americano che lo aveva attraversato in 9 minuti e 45 secondi), e ci riescono. In questo caso, il museo è puro luogo di attraversamento: i tre

ragazzi non vedono niente, non sentono niente, a parte qualche rimprovero dei guardiasala... (Fig. 1)



Fig. 1 - Fotogramma di *Bande à part* di J.-L. Godard, 1964.

Dall'altra parte, cioè all'esatto opposto, il lentissimo *Une visite au Louvre* di Straub-Huillet. Qui è Cézanne che, con un amico, visita il museo; qui il quadro è inquadratura, e l'inquadratura è il quadro, protagonista unico di un'immobilità intensiva. Quanto al museo, è un ambiente invisibile che concentra al suo interno tante piccole intensività - perfette per il visitatore "cavalletta" - registrate dalla macchina da presa attraverso lunghi tempi di fissazione, iperbolici e sfiancanti. E, quando la camera trema un po', proviamo la massima emozione (in senso etimologico) del film.

Dai tempi della visita di Cézanne omaggiata da Straub-Huillet, il Louvre è molto cambiato: non tanto perché al suo interno hanno trovato posto diverse opere dello stesso Cézanne ma perché oggi, e da anni, il suo ingresso è diventato simile alla "sala d'imbarco di un aeroporto".⁸ Ciò non significa, ovviamente, che si sia risolto il problema della relazione tra il museo e il suo pubblico di visitatori, tutti in fila e, appunto, in attesa dell'imbarco. D'altra parte sappiamo

che il Novecento è stato il secolo del processo al museo, un processo che ha spesso conosciuto toni accesi e ideologici e si era inaugurato con il celebre attacco, da parte dei futuristi, al museo-dormitorio. Parrebbe una storia antica. Eppure, molto resta di questa storia anche dopo che l'asse del dibattito, nei decenni Ottanta e Novanta del secolo scorso, si era marcatamente spostato sull'economia della cultura, sulle modalità di fundraising, sul management o sul marketing. Il museo non è affatto un luogo allegro, e nell'immaginario collettivo, non pare proprio aver smesso di richiamare qualcosa di noioso e di superato (Fig. 2).



Fig. 2 - C. M. Schulz, *Peanuts*. *Visita al museo*, 1971 (immagine scelta per la copertina del volume di M. C. Mazzi, *In viaggio con le muse. Spazi e modelli del museo*, Edifir, Firenze 2008).

Eppure, è ormai chiaro che il museo non può più essere inteso come destinazione di un composto pellegrinaggio da parte di pochi eletti. E a poco serve l'esibita ferocia di qualche voce che leva grida di controrivoluzione. Penso ad esempio a Jean Clair che, come è noto, da

alcuni anni sta conducendo una battaglia da apocalittico e, nel suo *Malaise dans les musées* del 2007 (cioè, letteralmente, “disagio” o “malessere” nei musei e non, come è stato tradotto da Skira, la *Crisi dei musei*) – scrive:

Il piacere di visitare un museo ha finito per soccombere alla fatica del suo esercizio: la coda, interminabile, poi gli spintoni, il tumulto, la promiscuità, il calore della vicinanza, l'impossibilità di restare immobile davanti a un'opera senza vedere qualcuno che si insinua nel proprio campo visivo, la nuca o il braccio di un curioso, senza parlare delle baggiate scambiate da qualcuno davanti ai glutei marmorei opulenti, senza essere abbagliati dai flash. Come se tutti gli individui fossero diventati degli aventi diritto al museo, come se si trattasse della cura medica...⁹

Sarebbe difficile non attribuire a questo libro-pamphlet (pubblicato nel momento delle polemiche relative all'inaugurazione del Louvre Abu Dhabi, e della concessione da parte del Louvre parigino alla realizzazione nelle sue sale di alcune sequenze del film tratto dal *Codice da Vinci*) tutte le caratteristiche di un sermone reazionario dagli effetti ricercati ad arte. Anche perché poi, per rincarare la dose, pochi anni dopo Clair fa uscire *l'Hiver de la culture*, dove non se la prende solo con chi nel Novecento, in nome della cosiddetta democratizzazione dell'arte, ha operato per trasformare il museo in un volgare supermercato, ma anche con un'idea o un tipo (che a me non sta affatto antipatico) di visitatore:

Il cranio rasato, le braccia tatuate dalla spalla al polso, un anello all'orecchio, vestito di uno short da cui sporgono le mutande e di una canottiera aperta sul petto villosa e odorosa di sudore, quest'uomo attende, la pancia in avanti, con migliaia di altri, di entrare nelle gallerie del Louvre. Sembra uscito dalle pagine di un atlante di criminologia lombrosiano. Per quale misterioso percorso ha finito [...] per intrufolarsi tra i neofiti? In una società laica e repubblicana, la cultura aveva l'ambizione di sostituirsi ai culti antichi e di abolirne la superstizione. Ma in nome della democratizzazione dell'arte, poter vedere le opere di Leonardo, Tiziano, Rembrandt, Velázquez o Vermeer presuppone quindi una tenuta meno curata di quella che si usava, una volta, per entrare in un luogo di culto per pregare i santi?¹⁰

Questo passaggio di Clair non ha bisogno di commenti. Per lui il museo è diventato un luogo disordinato e promiscuo, troppo popolare, cioè volgare, al cui interno si crea sempre più spesso un fastidiosissimo disordine di merci e di corpi, troppo ingombranti perché si possa garantire una fruizione di qualità. E l'esperto, da par suo, prova una sorta di smarrimento, di sgomento:

Più la gente è sola, più va al museo, come una volta i vecchi e le vecchie, diventati vedovi, andavano in chiesa. [...] Si crede di scoprire, nel calore e nel rumore della folla, ciò che una volta offriva la comunità di una fede o di un partito. Vi si scopre invece uno sgomento comune, uno smarrimento, una più grande solitudine, quella della fede scomparsa.¹¹

Il museo è dunque esposto oggi a due rischi contrari: da un lato quello di un ripiegamento passatista, ormai fuori tempo massimo, in un'infanzia culturale ed elitaria che, a dire il vero, il museo non ha mai conosciuto davvero; dall'altro, quello di un suo spalancamento sconsiderato, con ogni mezzo e senza nobili previsioni, a operazioni di massa che ne travisano la natura.

E ci sono tutte le ragioni perché un esperto si trovi spaesato.

Esperimenti

Cosa c'entra la didattica museale, oggetto di un corso universitario, con l'ostentata irritazione di Jean Clair? C'entra. Perché se è vero, e penso lo sia, che la didattica museale dev'essere di pertinenza della museologia, il problema della didattica museale è, innanzi tutto, il problema dei musei. Ed è questa, credo, la chiave giusta per affrontare la questione in un corso universitario sulla didattica museale.

Ecco il contesto: trenta ore di lezione, tra i quindici e i venti allievi per anno di corso, tutti al terzo ciclo (cioè, hanno un primo diploma di laurea triennale e un secondo di laurea specialistica o magistrale) e sono tutti provenienti da studi di storia dell'arte. Un "pubblico", insomma, che sa da tempo che il museo è nato, tra le altre cose, con finalità educative, che il suo modello di diffusione evolve a seconda delle epoche, che ogni museo esprime una cultura (non solo quella

delle opere o dei reperti che vi si conservano) e che, ovviamente, rappresenta un luogo privilegiato, esterno alla scuola o all'università, dove è possibile fare educazione istituzionale destinata a un pubblico vasto ed eterogeneo, sia in termini di età sia in termini di aspettative. Ma come parlare di didattica museale a degli storici dell'arte, molti dei quali manifestamente non molto interessati alla didattica?

Ho provato a fare un esperimento. Muovendomi sulle tracce dell'affermazione di André Malraux che, in apertura del suo classico *Il Museo dei musei* (pubblicato ben 65 anni fa!), definisce il museo come *luogo dello spaesamento degli oggetti*, che deve essere riconosciuto come tale. Scrive Malraux:

Un Crocifisso romanico non era al suo nascere una scultura, la Madonna di Cimabue non era da principio un quadro, persino la Pallade Atena di Fidia non era inizialmente una statua [...]. Nessun oggetto di venerazione, di somiglianza, d'immaginazione, d'ambiente, di possesso; ma immagini delle cose, diverse dalle cose stesse, che traevano la loro ragion d'essere da questa differenza specifica. [...]
Il museo [...] è un confronto di metamorfosi.¹²

Nessun oggetto contenuto in un museo, insomma, è stato realizzato per esservi incluso, né è nato come oggetto di venerazione, di immaginazione, e così via. E soprattutto, nel museo ogni oggetto è in costante relazione metamorfica con gli altri oggetti – e, aggiungiamo, con i soggetti. Da ciò, la radice del lavoro museale, che è un lavoro di ricontestualizzazione (all'origine di un museo c'è sempre una selezione di elementi, gli oggetti, a cui segue una loro combinazione dal punto di vista sintattico) e di mediazione. Il modo in cui si compie questa ricontestualizzazione è l'elemento fondamentale di qualsiasi progetto educativo del museo – del museo di per sé, indipendentemente della presenza, al suo interno, di supporti didattici, di guide o di audioguide, o delle più qualificate e creative proposte di "offerta didattica".¹³ Ma perché l'educazione museale sia davvero efficace occorre essere consapevoli dell'importanza dell'altro elemento in gioco, e non esserne spaventati. Occorre cioè riconoscere, o ricordare, che il significato di un oggetto non è stabile, fissato una volta per tutte, ma è continuamente rielaborato nell'attività

immaginativa del visitatore, il quale lo investe delle sue esperienze e delle sue emozioni.

In questo senso, come storici dell'arte, per fare buona didattica museale basterebbe ricordarsi, prima di qualsiasi pedagogo museale, di uno storico dell'arte molto attento come Alexander Dorner, il quale nel 1964 affermava che non esiste arte "per sé" ma esistono "soltanto rapporti di *trasformazione reciproca* fra opere d'arte e spettatori".¹⁴ E che questi rapporti di trasformazione reciproca possono implicare, oltre che un piano cognitivo e un piano pragmatico (cioè fisico, sociale, legato all'esperienza del museo, fatta di prezzo, qualità di accoglienza, bookshop, caffè, ecc.), anche una sorta di piano "onirico" (Fig. 3), in cui fluttuano "immagini e significati eminentemente personali, talora rassicuranti, talaltra inquietanti, e più o meno consapevoli".¹⁵

Torniamo all'esperimento. Ho pensato questo: se Malraux ha ragione, perché non giocare sull'idea dello spaesamento, estendendola dagli oggetti ai soggetti, fruitori o creatori che siano? Ovvero, perché non immaginare che la trasformazione reciproca di cui parla Dorner - o la "riprogrammazione sensoriale" di cui più tardi parlerà Zunzunegui,¹⁶ che è necessaria perché si riaprano gli occhi - non sia più esplicita, più visibile se il processo avviene in situazioni con cui abbiamo minore consuetudine, nelle quali non possiamo far ricorso ad automatismi disciplinari ("Questa è la Santa Cecilia. Raffaello l'ha realizzata nel 1514, o forse un po' più tardi...")? Gli stessi automatismi, credo, che conducono a un non-idea di didattica, che è facile e rassicurante perché è basata sul presupposto che per fare didattica sia sufficiente semplificare o annacquare un po' l'informazione. E che perciò sono in buona parte responsabili dell'opinione diffusa secondo cui occuparsi di didattica relativamente a una disciplina (letteratura, fisica, chimica, astronomia o storia dell'arte, non importa) dal punto di vista dello status scientifico (e sociale, perché no?) si collocherebbe un gradino più sotto all'"occuparsi di ricerca".



Fig. 3 - Torafu, *Haunted Art Gallery for Kids*, Museum of Contemporary Art, Tokyo, 2013.

Ho invitato gli allievi, i giovani storici dell'arte, a girare un po' per i musei scientifici – musei di scienze naturali, acquari, planetari, orti botanici ma anche ecomusei, science centers (categoria alquanto temibile, che ha esempi di eccellenza ma spesso declina verso modelli distanti da quelli che siamo abituati a considerare adeguati a “musei di qualità”) e le tante, tantissime collezioni universitarie. Insomma, li ho invitati a frequentare spazi e istituzioni che generalmente non ospitano oggetti d'arte, perlomeno nella loro forma più tradizionale, per provare a capire che cosa succede quando l'oggetto museale non ci parla, o noi non siamo in grado di capire quel che ci dice. E poi, a partire da questa esperienza da visitatori spaesati, li ho stimolati a concepire un progetto di didattica destinato a uno di questi musei che riguardasse l'integrazione arte-scienza.

I musei scientifici parlano spesso di qualcosa di “difficile”, di poco immediato o narrativo, che non consente di cavarsela con un vago ricorso alla suggestione. D'altra parte, gli storici dell'arte sanno bene, o dovrebbero saper bene, che anche in un museo d'arte la mancanza di conoscenze adeguate impedisce al visitatore profano di comprendere buona parte del significato delle opere. Ovvero che, in un museo, ogni oggetto è difficile, esattamente per le ragioni evidenziate nel celebre passaggio di Malraux: perché gli oggetti sono spaesati. Tuttavia, i musei scientifici ce lo ricordano in maniera più efficace di quanto non avvenga in un museo d'arte, dove il visitatore profano conserva più facilmente l'illusione di avere di fronte a sé oggetti che possono comunicare con lui – salvo poi far sorridere volentieri gli esperti sugli esiti di questa comunicazione.

Scriveva Debray:

Si supponeva che l'opera d'arte trasmettesse il suo *mana* a distanza, come la reliquia al fedele. [...] Il guaio è che l'arte non risveglia se non quelli già svegli; e che i più non hanno il codice per decifrare Goya o Clouet. La visione è una ricompensa, non una grazia. E la frequentazione delle opere, un lavoro, non una cerimonia. [...] I peccatori del 1280 non erano salvati dal sorriso dell'angelo di Reims; l'angelo di Reims sorrideva loro perché essi avevano voglia di essere salvati – e credevano negli angeli.¹⁷

Bene, il museo scientifico consente ai più di non credere agli angeli, ma di sentirsi profani con meno sensi di colpa. Perché al suo interno la mancata comprensione dell'oggetto esposto suscita meno imbarazzo rispetto a quanto avviene in un museo d'arte; o, per usare le parole di Maria Teresa Balboni Brizza, "confessare la propria ignoranza rispetto al quagga o al sistema periodico degli elementi sembra meno disdicevole che ammettere che non si ha proprio idea di chi possano essere il Pontormo o Yves Klein".¹⁸

Insomma, esiste una sorta di refrain, poi confermato dall'esperienza, sulla vocazione didattica dei musei scientifici. *Nobody ever flunked a science museum*, cioè: nessuno è mai stato bocciato in un museo scientifico, diceva Frank Oppenheimer, ideatore del glorioso Exploratorium di San Francisco. Non a caso proprio nei musei scientifici sono nate le prime mostre educative, che ancora sono piuttosto rare nei musei d'arte, i quali, più spesso, ospitano "mostre introverse",¹⁹ cioè concepite da specialisti per altri specialisti.

Ma invitare degli storici dell'arte a concepire un progetto didattico per un museo scientifico non è stata una sfida da poco (al di là delle propagandate meraviglie della multidisciplinarietà). C'era il rischio che, specie in un contesto universitario, gli storici dell'arte manifestassero comunque il timore di non sapere, che si sentissero giudicati, che non si fidassero del tutto dell'assicurazione di Oppenheimer e, soprattutto, che provassero la sgradevole sensazione di essere invitati a non dovere, o non potere, "fare gli storici dell'arte", ossia quello per cui si erano fin qui formati.

Occorreva dunque procedere con gradualità, iniziare con quello che era dalla loro parte, dalla parte delle loro competenze. In primis, ricordando ciò che già sapevano, ciò che l'arte già fa, riflettendo sull'idea di museo (Fig. 4). Ricordare loro che, in un museo scientifico, "l'arte" può essere presente in molti modi: alcuni oggetti possono avere di per sé un'ambizione artistica, che si può accentuare la loro qualifica estetica attraverso accorgimenti espositivi o grazie alla natura stessa del contenitore (Fig. 5). Oppure, che la scienza può permetterci di accostarci alle opere, anche alle più celebri, in maniera diversa (è il caso, per esempio, della mostra *Visioni impossibili*, tenutasi al Museo della Scienza e della Tecnologia di Milano nel marzo 2012; Fig. 6); o ancora, che possiamo pensare a un raffronto tra

oggetti, in chiave storica o in chiave contemporanea, e che un artista può essere chiamato a dire la sua, da un diverso contesto, su un'idea o su un concetto (Fig. 7); infine, che esiste anche una categoria speciale, che abbiamo chiamato *artificialia per naturalia*, dei falsi oggetti scientifici, come, ad esempio, quelli creati nel tempo dall'americano Fred Wilson (Fig. 8).²⁰



Fig. 4 - K. Knorr, *Fables*, 2008.

Tuttavia, tra musei scientifici e musei d'arte permangono differenze sostanziali. In un museo d'arte, il più delle volte, incontriamo opere, oggetti unici (generalizziamo, ovviamente, non tenendo conto delle tante opere riproducibili...) mentre in un museo scientifico, incontriamo più spesso dei reperti, oggetti spesso simili tra loro, che possono avere mille repliche (specie per occhi non esperti), in decine o centinaia di altri musei scientifici nel mondo... Potremo anche dire, secondo una suggestiva definizione di Bernard Schiele, che se il museo d'arte è garante dell'autentico, il museo della scienza è garante del vero.²¹ Qui troviamo oggetti che meritano di stare lì in ragione della loro natura residuale, perché sono testimonianza esem-

plare di qualcosa (un attrezzo desueto, un'animale estinto, ecc.), o servono a illustrare concetti o fenomeni tuttora validi.²² Da cui la natura fortemente, intrinsecamente, didattica dei musei scientifici, dove, con maggiore evidenza rispetto ai musei d'arte, è lo stesso palinsesto espositivo a riflettere le scelte educative compiute dai curatori.



Fig. 5 – MUSE, Trento (Progetto di Renzo Piano).

Ed è proprio questa evidenza che forse può offrire alcuni suggerimenti utili a dei giovani storici dell'arte, e aiutarli a pensare a un progetto didattico. Fredi Drugman lo diceva in maniera assai chiara: "per il visitatore profano, il linguaggio non verbale delle cose è pura presunzione museologica".²³



Fig. 6 - *Visioni impossibili*, Museo della Scienza e della Tecnologia, Milano 2012.

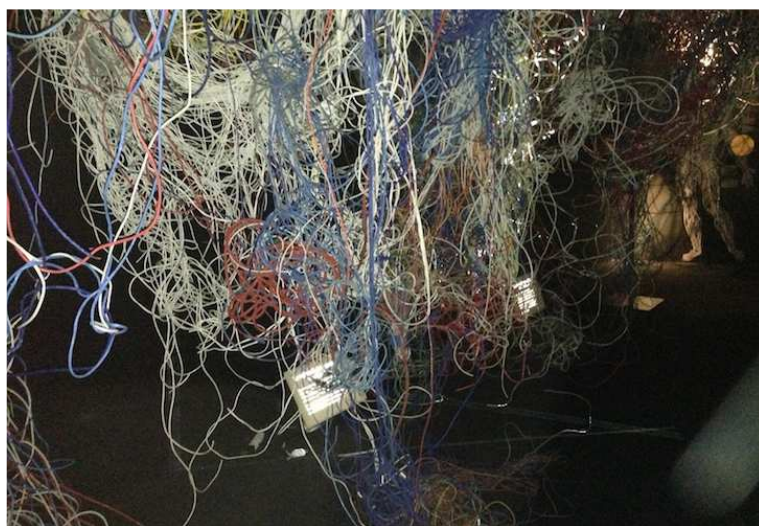


Fig. 7 - D. Canogar per la mostra *Brain*, Museo della Scienza e della Tecnologia, Milano 2013.



Fig. 8 - Fred Wilson, *Mining the Museum*, Maryland Historical Society, 1992-93.

Sorprese

Gli studenti del corso dovevano scegliere un museo di loro gradimento tra quelli visitati (abbiamo avuto modo di entrare in contatto con gli operatori didattici e di conoscere ciò che veniva proposto); poi preparare un progetto che unisse arte e scienza, con molta libertà. Ma è curioso quel che è successo.

Abbiamo visitato diversi musei scientifici del Sistema Museale di Ateneo dell'Università di Bologna - il "must", Palazzo Poggi, ovviamente; il Museo Capellini, una chicca per i museologi, dato che è rimasto esattamente come lo aveva voluto il suo creatore alla fine dell'Ottocento; il Museo di Anatomia Comparata, quello di Zoologia, di Mineralogia, ecc. Nella maggior parte dei casi la loro difficoltà è stata evidente. Sembrava che permanesse in loro la sensazione di trovarsi altrove, in un costante disorientamento. Poi la svolta.

Siamo andati a visitare l'Orto Botanico, anch'esso afferente al Sistema Museale d'Ateneo, un luogo poco noto persino ai bolognesi

(la stragrande maggioranza dei visitatori sono scolaresche, cioè una categoria di visitatori obbligati, e i turisti stranieri, che non di rado ne escono un po' delusi). L'Orto dichiara i suoi criteri espositivi: da un lato, intende presentare singole collezioni di particolare pregio, dall'altro ricostruire ambienti naturali in cui le specie vegetali sono inserite in modo simile a quanto avviene in natura... Propone anche, da alcuni anni, diversi progetti didattici: sull'universo delle piante edibili, vari percorsi tematici sul riconoscimento delle piante, alcune progetti sulle spezie, sulle erbe aromatiche, attività del tipo "addobba il grande abete"...

Pensavo proprio che davanti a un albero secolare, importantissimo per i botanici, gli studenti si sarebbero comportati un po' come quei turisti che, sul web, dopo aver compiuto il loro pellegrinaggio, recensiscono i più importanti musei d'arte italiani lamentando il fatto che, se non si conoscono le "storie rappresentate" nei dipinti, risulta impossibile capirci qualcosa.²⁴



Fig. 9 - Pierre Kowalski, *Dressage d'un cône*, 1967.

Per cui, in aula, ho passato in rassegna diversi suggerimenti - anche, e me ne vergogno, piuttosto scontati - sulla secolare fecondità dei rapporti tra arte e botanica dal punto di vista,

appunto, della storia dell'arte. Una corsa (non molto diversa da quella dei protagonisti del film di Godard) dalla *Grande Zolla* alle nature morte dei Fede Galizia, dall'Arcimboldo a diverse madonne del roseto, dalle pareti botaniche - delizia delle archistar negli ultimi anni, e sempre fotografatissime dai turisti - ai *Tappeti natura* di Piero Gilardi e al PAV, passando per *Dressage d'un cône* di Kowalski (Fig. 9), per *Edunia*, la petunia che ha il DNA di Eduardo Kac (Fig. 10), per *The Tree of Knowledge* di Bill Viola, ma con una deviazione per Borgo Valsugana e il suo Artesella.

In questo caso, però, non ce ne sarebbe stato bisogno. Perché l'Orto Botanico ha funzionato in maniera inattesa.



Fig. 10 - Eduardo Kac, *Natural History of the Enigma: Edunia*, 2003-2008.

La maggior parte degli studenti ci è tornato più volte per compiere l'osservazione preliminare, e poi lo ha scelto per il progetto d'esame. Alcuni hanno pensato di coinvolgere studenti della Scuola di Scienze, in particolare quelli del Dipartimento di scienze biologiche, per proporre a gruppi di ragazzi della scuola primaria la conoscenza dell'Orto nelle sue dimensioni storiche tradizionali (orto vivo, orto secco, orto disegnato); altri li hanno immaginati, una volta tornati in classe, realizzare il loro "giardino verticale" con

materiali di scarto; altri ancora hanno proposto loro di passeggiare per l'Orto, e osservare da vicino le piante coloranti – quelle che nel passato dell'arte erano all'origine dei colori per dipingere – schedarle, e poi realizzare i propri “colori naturali” con alcuni vegetali di facile reperimento (peperoni, carote, fragole, radicchio rosso o prezzemolo...) da cui estrarre il colore con acqua e alcool; infine tornare all'Orto e dipingere *en plein air*, all'impressionista, con i colori che avevano ricavato.

Accanto a chi ha pensato a progetti di sensibilizzazione alimentare (da svolgere con Eataly...), c'è stato chi ha concepito un progetto sul *foraging*, recente tendenza diffusa a Londra, a New York, Los Angeles e in altre grandi città, ma poco in Italia: si impara a riconoscere e a selezionare vegetali spontanei commestibili esplorando il territorio, e i suoi diversi ambienti naturali. Ovviamente, in questo caso, per garantire l'incolumità dei partecipanti, si pensava di chiedere l'ausilio di operatori dell'Orto... Un allievo ha invece pensato alle “specie aliene” per sensibilizzare i partecipanti alla biodiversità e all'ecologia post-global (con un occhio, anzi due, alla metafora antropologica e sociale) e poi di donare all'Orto un “libro alieno” perché lo includesse, a perenne memoria, nelle sue collezioni. Alcuni hanno riflettuto sulla dimensione temporale del luogo: il giardino varia nel tempo, nel corso delle stagioni, secondo un andamento solo in apparenza ciclico. Da un anno all'altro, infatti, le fioriture non sono uguali, alcuni alberi possono crescere più di quanto ci si potesse aspettare, oppure possono ammalarsi, poi guarire, o morire. Seccarsi, insomma. Per cui, se gli oggetti di un museo tradizionale hanno una loro specifica biografia, che spesso fatica a rivivere, le piante dell'orto vivono, ma anche loro hanno già una biografia...

Nel corso della loro osservazione, quasi tutti hanno notato che la visita autonoma all'Orto non dà grande soddisfazione – sempre che non sia un giorno di sole, e dunque non si ricavi l'impressione di fare unicamente una bella passeggiata nel verde. I pannelli illustrativi ci sono ma solo all'ingresso, o in corrispondenza di precise aree tematiche e delle serre. Il resto è demandato alle targhette di identificazione delle singole piante, spesso in cattivo stato e scritte in piccolo piccolo... Così un allievo ha suggerito agli operatori di utilizzare la app Key to Nature-Driades, programma

interattivo di semplice utilizzo per il riconoscimento delle piante, come già avviene in altri orti botanici italiani.

Insomma, un successo inaspettato, che sulle prime mi ha fatto sentire piuttosto spaesata. È evidente che la caratteristica di luogo all'aperto, di ambiente piacevole, che agevola corollari di sensibilizzazione nei confronti dell'ecosostenibilità, ha avuto funzione di traino. Ma questo successo, al di là della piacevole sensazione della riuscita dell'esperimento, mi ha suggerito anche qualcosa d'altro: anche oggi resta più facile accostare natura e cultura che non diverse culture – cioè, in questo caso, diversi ambiti disciplinari.

Quello che diceva Maria Teresa Balboni Brizza è vero. In un museo scientifico ben pochi si imbarazzano di fronte a una *défaillance* di memoria sulla tavola periodica o provano vergogna se, digiuni di qualche rudimento di selvicoltura, non sanno distinguere un abete rosso da un abete bianco (i nomi ingannano: il colore, qui, non aiuta). E nessuno si tormenta se non conosce il quagga. Ma che cos'è il quagga? E soprattutto: osservato da vicino, un quagga continua davvero ad essere così tranquillizzante?

Il quagga è una zebra sudafricana che si era gradualmente estinta nella seconda metà dell'Ottocento, ma è presente in molti esemplari impagliati nei musei del mondo (Fig. 11).²⁵ È, o meglio è stato, un oggetto da museo. Perché da alcuni decenni questo animale, un tempo cacciato in massa per la carne e per le pelli, è stato oggetto di un programma di *breeding back*. Ne è stato dunque ricostruito "ad arte" l'aspetto esteriore, e via via le pianure del Sudafrica si stanno ripopolando di centinaia di incroci somiglianti agli originali scomparsi (Fig. 12). Un ibrido tra arte e natura, insomma.

Perciò lo ho scelto come mascotte per il corso di didattica museale. Perché questo curioso animale suo malgrado ci disorienta, ci fa sentire spaesati e, al contempo, ci consente di ribadire quanto sia proficuo riflettere su universi differenti, ridefinire alcune potenzialità di scambio tra ambiti percepiti come distanti o, talvolta, addirittura antagonisti, evitando di ridurre la "didattica" alla forzata semplificazione di contenuti complessi. Il tutto per far sì che lo spaesamento, per quanto a volte dilettevole, non resti solo uno spaesamento – cioè comunque *Un-heim-lich-keit*.



Fig. 11 - *Equus quagga quagga*, Museo di Zoologia, Basilea.



Fig. 12 - Quagga, Sudafrica.

Mi piace concludere con le parole di Wisława Szymborska:

*Ci sono piatti, ma non appetito.
Fedi, ma non scambievole amore
da almeno trecento anni.*

*C'è il ventaglio – e i rossori?
C'è la spada – dov'è l'ira?
E il liuto, non un suono all'imbrunire.*

*In mancanza di eternità hanno ammassato
diecimila cose vecchie.
Un custode ammuffito dorme beato
con i baffi chini sulla vetrina.*

[...]

*La corona è durata più della testa.
La mano ha perso contro il guanto.
La scarpa destra ha sconfitto il piede.*

*Quanto a me, credete, sono viva.
La gara col vestito non si arresta.
E lui quanta tenacia mi dimostra!
Vorrebbe viver più della mia vita!²⁶*

CHIARA TARTARINI - Insegna Didattica museale presso la Scuola di Specializzazione in Beni Storico-Artistici dell'Università di Bologna e si occupa prevalentemente della relazione tra arte, psicologia e iconografia scientifica. La sua ultima pubblicazione è *Quadri di sintomi. Immagini e scienze umane in medicina* (FrancoAngeli, 2015). È vice-presidente della sezione Emilia-Romagna della IAAP.

NOTE

- ¹ Si veda, tra i molti possibili, E. Nardi (a cura di), *Leggere il museo*, SEAM, Roma 2001, p. 13.
- ² Si veda E. Hooper-Greenhill, *I musei e la formazione del sapere*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 2005.
- ³ M. Dalai Emiliani, *Difficoltà e traguardi di un percorso*, in *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio: materiali di lavoro della Commissione ministeriale*, Ipergraf, Roma 1999, p. XVI.
- ⁴ A. Bennett, *Una vista guidata*, trad. it. Adelphi, Milano 2008, p. 43.
- ⁵ Cfr. G. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998.
- ⁶ E. Véron e M. Laverseur, *Ethnographie de l'exposition*, Centre Georges Pompidou, Paris 1989; R. L. Wolf e B. Tymitz, *The uses of naturalistic-responsive evaluation in studying the impact of museums*, Smithsonian Institution, Washington DC 1978. Cfr. J. H. Falk, *The use of time as a measure of visitor behaviour and exhibit effectiveness*, "Roundtable Reverts", Vol. 7, n. 4, 1982, pp. 10-13; S. E. Bicknell e P. M. Mann, *A picture of visitors for exhibition developers*, in G. Durbin (a cura di), *Developing museum exhibitions for lifelong learning*, Museums and Galleries Commission-The Stationery Office, London 1996, pp. 142-147.
- ⁷ S. Annis, *The museum as staging a ground for symbolic action*, cit. in G. Kavanagh, *Sogni e incubi nei musei della scienza*, in J. Durant, *Scienza in pubblico. Musei e divulgazione del sapere*, Clueb, Bologna 1998, p. 119 e sgg.
- ⁸ A. Lugli, *Museologia*, Jaca Book, Milano 2001, p. 13.
- ⁹ J. Clair, *Malaise dans les musées*, Flammarion, Paris 2007, pp. 37, 39.
- ¹⁰ Id., *L'inverno della cultura*, trad. it. Skira, Milano 2011, p. 64.
- ¹¹ Ivi, p. 69.
- ¹² A. Malraux, *Il museo dei musei*, trad. it. Leonardo, Milano 1994, p. 7.
- ¹³ Cfr. E. Nardi, *Leggere il museo*, cit.; E. Hooper-Greenhill, *I musei e la formazione del sapere*, cit.; Ead., *Museums and Education*, Routledge, London-New York 2007.
- ¹⁴ A. Dorner, *Il superamento dell'arte*, trad. it. Adelphi, Milano 1964, p. 188 (c.vv nostro).
- ¹⁵ S. Annis, *The museum as staging a ground for symbolic action*, cit. in G. Kavanagh, *Sogni e incubi nei musei della scienza*, cit., p. 120.
- ¹⁶ S. Zunzunegui, *Metamorfosi dello sguardo*, trad. it. Nuova Cultura, Roma 2011, pp. 130-131, cit. in I. Pezzini, *Semiotica dei nuovi musei*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 38.
- ¹⁷ R. Debray, *Vita e morte dell'immagine*, trad. it. Il Castoro, Milano 2010, pp. 204-205.
- ¹⁸ M. T. Balboni Brizza, *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e sul pubblico*, Jaca Book, Milano 2007, p. 90.

¹⁹ U. Liebelt, in *The Museum and the Needs of People*, Atti del convegno annuale ICOM-CECA, Jerusalem, 15-22 ottobre 1991, p. 57.

²⁰ E. Schildkrout, *Ambiguous messages and ironic twist*, "Museum Anthropology", Vol. 15, n. 2, maggio 1991, pp. 16-23, poi in B. M. Carbonell (a cura di), *Museum Studies, an Anthology of Context*, Blackwell, New York 2003, pp. 168-176.

²¹ Si veda B. Schiele, *Le musée de sciences: montée du modèle communicationnel et recomposition du champ muséal*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 8 [cit. anche in M. Merzagora e P. Rodari (a cura di), *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 58].

²² F. Pesarini, *La didattica dei musei scientifici*, in A. Trombini, *Musei scientifici e naturalistici. Da camera delle meraviglie a discovery center*, Provincia di Ravenna-Laboratorio per la didattica museale, Ravenna 2003, pp. 9-10.

²³ F. Drugman, in R. Riccini (a cura di), *Imparare dalle cose. La cultura materiale nei musei*, Clueb, Bologna 2003, p. 12.

²⁴ N. Mandarano, *TripAdvisor e il marketing culturale. Come a comunità virtuale valuta i musei*, Guaraldi, Rimini 2014, pp. 51-52.

²⁵ Cfr. il classico S. J. Gould, *Cos'è una zebra, ammesso che sia qualcosa?*, in Id., *Quando i cavalli avevano le dita*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1984, pp. 359-392 ("Quagga, lamellibranchi a spirale e fatti insussistenti").

²⁶ W. Szyborska, *Museo* (1962), in *Vista con granello di sabbia*, trad. it. Adelphi, Milano 1998, p. 33.