

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II**

Dipartimento di Scienze Relazionali “G. Iacono”



Dottorato in Scienze Psicologiche e Pedagogiche

Indirizzo di Pedagogia della Formazione

XIX ciclo – A. A. 2005 – 2006



**Una Pedagogia del Patrimonio in Italia.
Storia e teoria di un problema**

dott. Paola Ragni

Tutor prof. M. Muzi

Coordinatore prof. G. Petrillo

Una Pedagogia del Patrimonio in Italia.

Storia e teoria di un problema

Indice

Introduzione

Formare i cittadini a cui il patrimonio sta a cuore.....

La pedagogia fra estetica e diritto

Dalla fruizione alla coscienza dell'opera d'arte

Cap. 1

Tra conservazione e fruizione dei beni culturali. Leggi sul patrimonio artistico del nostro paese

1.1 La nascita del museo tra '700 e '800

1.1.1 Museo come rete di relazioni

1.2 Il patrimonio museale

1.3 I beni culturali

1.4 La didattica museale

1.5 Il Codice Urbani

Cap. 2

Estetica filosofica

2.1 L'estetica come ricerca di leggi e principi

2.2 La conoscenza intuitiva dell'arte nel pensiero crociano

2.3 L'estetica del '900: alla ricerca di rigore scientifico e di un modello normativo

2.3.1 Una lettura semiotica dei messaggi estetici

2.3.2 L'orientamento semiotico di Umberto Eco

2.3.3 Dalla contemplazione dell'oggetto all'esercizio semiotico

2.4 La comprensione ermeneutica del messaggio estetico

2.4.1 L'ontologia ermeneutica di Hans George Gadamer

2.4.2 La formatività dell'arte nel pensiero di Luigi Pareyson

Cap. 3

La funzione formativa dell'arte

3.1 Formazione estetica e pedagogia

3.1.1 L'esperienza estetica e l'educazione: il pragmatismo di John Dewey

3.1.2 L'educazione all'arte proposta da Herbert Read

3.1.3 Tra norme e interpretazione. La lezione fenomenologica sull'arte

3.1.4 La ricerca fenomenologica in pedagogia

Cap. 4

La Pedagogia del Patrimonio. Storia e teoria di un problema

Introduzione

4.1 La Pedagogia del Patrimonio

4.1.1 La nozione di patrimonio

4.2. Le disposizioni in materia di patrimonio artistico ed ambientale: la didattica museale

4.2.1. I servizi educativi nelle istituzioni museali

Appendici

I progetti

La normativa legislativa

Bibliografia

Introduzione

Formare i cittadini a cui il patrimonio sta a cuore.....

La ricerca, che verte sulla formazione dei cittadini a cui sta a cuore il patrimonio storico artistico del nostro paese, ha preso spunto dalla definizione di Pedagogia del Patrimonio, all'interno della normativa emanata dal Consiglio d'Europa nel 1998¹.

Il documento in questione fissa in un certo senso le prospettive ideali per ripensare l'evolversi dell'educazione artistica ed estetica delle nuove generazioni, ma obbliga altresì a compiere un lavoro di ricerca del tutto nuovo su quanto concerne i ritardi storici, le resistenze teoriche e le difficoltà operative, amministrative e tecniche, che hanno ostacolato e tuttora ostacolano il realizzarsi nel nostro Paese di un obiettivo di tale genere.

Il dibattito che si è svolto (ed è tuttora vivace) in Italia intorno ai beni culturali, che nel nostro territorio rappresentano circa i due terzi dell'intero patrimonio mondiale, ha prodotto una cospicua e interessante letteratura, fatta di elogi e di celebrazioni, ma anche di critiche e di denunce volte a segnalare, come ben sottolinea Salvatore Settis, direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa ed esperto collaboratore di Repubblica e del Sole 24 ore, *<una perdita di interesse da parte degli italiani nella conservazione del proprio patrimonio, un subitaneo declino di coscienza culturale e politica>*².

<Sono i monumenti, i siti archeologici e i musei a rafforzare l'immagine internazionale del Paese e a rimpinguare le casse del sistema culturale nazionale> affermano d'altro canto dalla Direzione Studi e Ricerche del Touring Club Italiano³, confermando come, anche l'indotto economico del settore sia una risorsa da non sottovalutare, risorsa che d'altronde non può trovare adeguata pubblicizzazione se gli stessi cittadini italiani

¹ Raccomandazione N° R (98) 5, del Comitato dei Ministri degli Stati Membri relativa alla Pedagogia del Patrimonio, 17 marzo 1998, vedi allegati

² S. Settis, *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano 2005, premessa, pag. 15. Si tratta di una raccolta di articoli pubblicati su quotidiani e di interventi a convegni dello stesso autore, tutti esemplari di un suo continuo richiamo al rispetto della Costituzione, alla tutela del patrimonio, alla denuncia della devastazione del paesaggio o nei confronti di una "svendita" del patrimonio stesso. Egli stesso si definisce "un cittadino a cui il patrimonio sta a cuore" (op.cit. pag. 18) essendo un ricercatore in archeologia e storia dell'arte; è autore tra l'altro di articoli contro la politica distruttiva nei confronti dei beni culturali portata avanti, a suo giudizio, dai ministri Urbani e Tremonti e di un libro-pamphlet decisivo, edito da Einaudi nel 2002: *Italia spa. L'assalto al patrimonio culturale*. Non a caso Francesco Rutelli lo ha recentemente (31 maggio 2006) nominato Presidente del Consiglio Superiore dei Beni Culturali.

³ «Dossier Musei 2006» a cura della Direzione Studi e Ricerche Touring Club Italiano, realizzato da Marco Berchi (direttore), Maura Cetti Serbelloni, Matteo Montebelli e Massimiliano Vavassori.

ignorano o addirittura distruggono ciò che potrebbe costituire un utile vantaggio, come abbiamo visto, non solo culturale.

Uno degli ultimi episodi di vandalismo (luglio 2006) ha avuto come oggetto due magnifici leoni in pietra collocati ai lati del portale della Cattedrale romanica della cittadina pugliese di Trani. I due leoni stilofori del XII secolo sono stati infatti gravemente danneggiati da ignoti: uno dei due è praticamente distrutto, mentre l'altro è stato scheggiato alla zampa anteriore sinistra. Molti interventi si sono avvicendati sulla stampa⁴ per criticare l'increscioso atto, ma pochi hanno saputo individuare in un tale avvenimento una dimostrazione evidente di scarsa identità, di mancata sensibilità, di un'educazione al patrimonio del tutto assente, proprio tra coloro, i cittadini di Trani, cui più a cuore dovrebbe essere la tutela delle proprie radici culturali, che tra l'altro costituiscono anche una notevole risorsa economica per gli afflussi turistici che garantiscono al paese.

⁴ G. Foschini, *Trani, vandali alla cattedrale danneggiati i leoni all'ingresso*, Repubblica, 20 luglio 2006; R. Iorio, *Povero imbecille, parlo a te*, Gazzetta del Mezzogiorno, 20 luglio 2006. In quest'ultimo testo in verità è evidente una critica precisa verso la scuola, agenzia deputata alla formazione delle coscienze. Già nell'occhiello si legge: *<Inutili cinture di sicurezza, se la scuola non insegna il valore della bellezza>* e più avanti l'articolo si fa più pungente: *<ma in quale tipo di scuola? Secondo quali programmi ministeriali? Secoli oscuri, quelli, e tenebrosi (il Medioevo), sono un optional obsoleto, una stranezza, uno dei cosiddetti saperi non immediatamente spendibili sul mercato. Semmai, si divaga su arti visive, quelle sì, che fan così moderno, così chic.(....) Ed eccolo il mercato presentare il conto. A migliaia i turisti si accalcano sugli spalti di questa cattedrale. Forse mette conto osservarli quando, approdati qui, a differenza di tutte le altre cattedrali, tacciono. (....) Ecco cos'è Trani. Glielo hanno spiegato (ma chi e dove e quando?) ai dieci, cento, mille analfabeti che pisciano e martellano su una cattedrale romanica? Il rimedio è forse nel filmarli, multarli, castrarli? Basterà ad acquietare la nostra coscienza? No. A scuola è (sarebbe dovuto essere) il rimedio. Ma lì, forse, tra crediti che si lucrano con stage su chitarra elettrica e tamburello giamaicano, romanico è sinonimo di romantico>*.



Cattedrale di Trani

“I due leoni stilofori del XII secolo, collocati ai lati del portale, sono stati gravemente danneggiati da ignoti: uno dei due è praticamente distrutto, mentre l'altro è stato scheggiato alla zampa anteriore sinistra”

Come è possibile aggredire un così splendido esempio di architettura medievale?

Si tratta solo di un esempio recente dei molteplici episodi che sempre più spesso vedono, soprattutto i giovani, protagonisti di atti vandalici nei confronti del patrimonio culturale, che dovrebbe essere invece sentito come risorsa comune da tutelare.

L'Italia infatti con i suoi 40 siti e paesaggi culturali o naturalistici (41 se si include il Vaticano) guida la classifica mondiale del Patrimonio dell'Umanità dell'Unesco⁵. A tanta ricchezza non fa riscontro un'adeguata politica culturale e legislativa, con una spiccata difficoltà ad investire nella formazione del cittadino, formazione che potrebbe rappresentare una risorsa per radicare l'idea della conservazione e della tutela del patrimonio nella coscienza individuale e collettiva.

Partendo dalla definizione per certi versi inconsueta nella cultura italiana, di ciò che si intende con Pedagogia del Patrimonio, così come è stato espresso nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa, si è pensato quindi di indagare su come e in che misura questa direttiva Comunitaria possa trovare attuazione nel nostro Paese o quanto la Pedagogia del Patrimonio abbia già influenzato alcune scelte organizzative ed operative del settore culturale e della formazione.

Inizialmente la ricerca ha cercato di individuare quali fossero le condizioni di partenza sul fronte teorico, metodologico e normativo, e come siano organizzate in Italia sia le istituzioni deputate tradizionalmente al compito di tutela e valorizzazione, come i musei e le soprintendenze, sia quelle deputate alla diffusione della cultura, come le agenzie educative e la scuola.

Prendendo spunto dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa del '98, sono stati analizzati brevemente gli strumenti giuridici posti in atto dallo Stato italiano e le misure adottate per favorire lo sviluppo di una Pedagogia del Patrimonio strettamente ancorata al territorio e le misure per la sensibilizzazione dei giovani al patrimonio culturale, cercando di individuare eventuali mancanze e lacune dell'apparato giuridico-legislativo italiano e delle varie riforme dei cicli d'istruzione per realizzare un tale obiettivo.

Si è ritenuto altresì opportuno tener conto delle teorie e degli studi incentrati sulla dimensione estetica, analizzata sia dal punto di vista filosofico che pedagogico-formativo, individuando alcuni orientamenti ritenuti particolarmente significativi alla luce delle premesse della nostra ricerca, dal neoidealismo al pragmatismo, dallo strutturalismo alla fenomenologia fino all'ermeneutica.

⁵ Vedi la lista dei siti italiani aggiornata a luglio 2006 pubblicata sul sito www.unesco.it

Più specificamente poi sono state individuate le categorie fondanti della Pedagogia del Patrimonio, riflettendo sulla terminologia e sulle definizioni di nozioni quali: patrimonio, bene culturale, museo, didattica museale. Categorie queste che, insieme, concorrono alla realizzazione di quell'obiettivo pedagogico basato su un modello formativo maggiormente sensibile alle questioni del patrimonio culturale del nostro paese.

Infine, alla luce dell'analisi degli studi effettuati finora in ambito pedagogico sull'argomento, è apparso oltremodo urgente cominciare a pensare alla necessità di educare al patrimonio, anche se tale compito appare di difficile attuazione in un tempo come il nostro sempre più proiettato verso il futuro e meno attento al passato. Educare al patrimonio significa infatti, a nostro avviso, proporre un'educazione che dà valore e senso alle cose e alla realtà che ci circonda. Significa inoltre favorire lo sviluppo di processi cognitivi, della sfera affettivo-emotiva e dell'immaginario, e promuovere una personalità creativa e flessibile, aperta alla complessità.

La ricerca quindi non vuole essere soltanto uno studio delle pratiche divulgative e di insegnamento e dunque un'indagine sulle modalità in cui si organizzano i processi di insegnamento e di apprendimento centrati sui beni culturali, ma si propone altresì di verificare i presupposti teorici di ordine giuridico e filosofico, pedagogico e storico, che hanno condizionato in senso positivo o negativo l'attività formativa legata a questo specifico problema.

Nella parte finale della ricerca, a partire dagli approfondimenti speculativi sviluppati nelle fasi precedenti, sono presentati progetti di formazione selezionati sulla base di obiettivi che li indirizzano a due diversi tipi di fruitori: da un lato il pubblico generico, formato da bambini e adulti, e dall'altro gli operatori che svolgono la funzione di mediatori tra i beni culturali e il pubblico. Si è inteso cioè presentare progetti educativi basati sulla Pedagogia del Patrimonio o sulla interpretazione che di essa viene facendo la legislazione italiana al fine di offrire esempi orientati ad arricchire e potenziare l'offerta formativa nelle scuole, nelle istituzioni museali, sul territorio.

La pedagogia fra estetica e diritto

La messa a punto di un percorso formativo che sappia legarsi ai temi del patrimonio artistico richiede approfondimenti molteplici che si tenterà di esporre nelle pagine successive, al fine di indicare un percorso teorico ed operativo che suggerisca nuovi approcci formativi all'arte. Convergono su questo obiettivo orientamenti di natura giuridica, estetica e pedagogica, tutti ugualmente coinvolti nella definizione di una dimensione estetica di laboriosa individuazione.

Il **diritto** dei beni culturali⁶, a livello internazionale e nella legislazione nazionale è una materia complessa la cui storia parte da lontano, vantando la penisola italiana un indubbio primato nella tradizione della conservazione e fruizione artistica e, conseguentemente, nelle norme ad esse riferite. Soprattutto per quanto concerne la tutela del ricco patrimonio della Nazione, già gli Stati pre-unitari avevano emanato norme che dimostravano uno spiccato interesse verso la conservazione. Tale tradizione legislativa a salvaguardia delle opere d'arte continuò fino all'Ottocento secondo una duplice concezione: da una parte, furono emanate, almeno inizialmente, norme che limitavano o proibivano attività arrecanti danno al patrimonio; dall'altra, già nel corso del Settecento, si cominciò a riconoscere che la necessità della conservazione era strettamente legata a quella della fruizione. Si passò cioè da un sistema iniziale di norme centrate sul controllo e sulla repressione, ad una gestione volta soprattutto alla salvaguardia legata alla ricerca, alla promozione della conoscenza e alla didattica.

Anche nella storia dei provvedimenti legislativi emanati nel corso dell'Ottocento, è interessante analizzare come l'attenzione verso la tutela e la conservazione dei beni e già la loro stessa individuazione, non sempre procedano di pari passo con un interesse dello Stato verso la formazione; in altri termini il percorso legislativo che individua nell'educazione al patrimonio la strada da seguire per assicurare la conservazione risulta discontinuo, come pure risulta insufficiente, se non in certi momenti del tutto assente, la tutela dei beni artistici e culturali.

⁶ Per una trattazione più approfondita dell'argomento vedi: G. Clemente di San Luca, R. Savoia, *Manuale di diritto dei Beni Culturali*, Jovene Editore, Napoli 2005, che costituisce un valido ed attualissimo manuale di diritto stilato anche alla luce delle ultime norme del Codice Urbani, <*Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio*>, approvato dal Governo con D. Lgs. 22 gennaio 2004 ed entrato in vigore il 1 maggio 2004, che trova nel volume un'approfondita e dettagliata analisi. Vedi oltre cap. 2 e in appendice

Il nuovo Codice Urbani, varato nel 2004, dedica, come vedremo nelle pagine che seguono, molto spazio alla fruizione, che è diventata una voce importante del panorama legislativo in materia di beni culturali.

Sul versante estetico, se consideriamo il contesto nel quale **l'estetica** moderna nasce, verso la fine del '700⁷, vediamo che ciò accade in un momento in cui nella cultura e nella società dell'epoca, la figura dell'artista risulta definita, ormai, in maniera stabile, ossia come la figura di un produttore, potremmo dire "*intenzionale*", di una cultura alta e di un particolare tipo di manufatti che il senso comune avrebbe riconosciuto come opere d'arte.

Ciò si evince anche da una constatazione di natura storica, che riguarda la nascita dell'istituzione museale: ad un particolare tipo di oggetti viene attribuita una specifica qualità estetica ed essi, proprio perché ritenuti espressione e testimonianza di particolare valore, cominciano ad essere conservati in luoghi specifici; i musei.

Occorre infatti sottolineare che fino al secolo XVIII, la categoria dell'arte non aveva raggiunto ancora una propria autonomia, né le opere rientravano in ambiti specifici e circoscritti, destinati al godimento futuro, pur se il mondo greco, romano o medievale aveva prodotto opere di pregevolissima fattura, soprattutto agli occhi di noi moderni.

Nel XVIII secolo il riconoscimento di una qualità estetica delle opere d'arte rese necessaria la creazione dell'istituzione museale, che acquistava così il carattere non di "*raccolta*", come lo erano le collezioni principesche precedenti, ma di "*luogo di memoria*", dove conservare e inventariare oggetti appartenenti ad una determinata categoria, quella estetica appunto.

Così si esprime Gianni Vattimo in merito agli eventi sociali e istituzionali che riconosce all'origine della questione estetica:

*“La storia del sorgere del museo e di altre istituzioni sociali delegate esplicitamente all'attività artistica è solo una spia delle vicende dell'arte come pratica sociale; questa pratica ha numerose altre facce, e sullo sfondo di esse va collocata ogni storia, anche sommaria, delle teorie sul bello e sull'arte”*⁸.

⁷ Risale al 1735 la nascita del termine "*estetica*", dovuta al filosofo A. G. Baumgarten, che l'introdusse nel suo volume *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*, Halle, 1735, come "*scienza legata ai sensi*"

⁸ G. Vattimo (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino, Bologna 1984, pag. 8

Dalla fruizione all'esperienza dell'opera d'arte

L'ambito della ricerca **pedagogica**, infine, presenta un quadro ancora più complesso, che solo in parte procede in sintonia con il quadro giuridico e con la ricerca estetica, che abbiamo appena delineato e che saranno oggetto di approfondimenti ulteriori. Il punto di vista pedagogico sull'educazione all'arte dà luogo a posizioni divergenti: nel corso del '900, alla luce della riflessione deweyana, dell'ermeneutica e della fenomenologia, si approda ad una nozione di educazione all'arte essenzialmente legata alla formazione di un'esperienza estetica, il cui valore viene delineato a livello soggettivo, ma anche oggettivo e sociale.

Dunque solo in tempi recentissimi quando si parla di educazione all'arte o "*a partire dall'arte*", si immagina un contatto con l'oggetto estetico visto come esperienza personale, intima ed emozionante, un contatto che può generare sensazioni diverse dallo stupore alla commozione, dall'apprezzamento alla condivisione. In generale l'incontro con l'arte costituisce, dal punto di vista educativo, un'occasione di conoscenza di una realtà più complessa, di un aspetto del territorio, di una civiltà che va tutelata. L'esperienza dell'arte appare, allora, un'esperienza da elaborare ed interiorizzare, per costituire un passo fondamentale verso la comprensione della realtà che ci circonda. Si sviluppa in questo modo nei soggetti una personalità particolare, un'attenzione verso il bello, una consapevolezza razionale del valore intrinseco delle opere d'arte che si trasforma nel tempo in un approccio diverso nei confronti del mondo.

Ci supporta in questo senso l'analisi del pensiero di Gadamer, che formula una definizione di "*esperienza estetica*", prendendo volutamente le distanze da quella radicale soggettivizzazione che era implicita nell'estetica kantiana e che aveva fatto scuola per un lungo periodo. Nella tradizione soggettivistica di Kant e dei suoi successori, Schiller e Schopenhauer, si era negato ogni valore conoscitivo dell'esperienza estetica, la verità cioè era confinata nel sentimento, nella trascendenza che Gadamer chiama "*coscienza estetica*". Questa rappresenta per Gadamer la tradizione soggettivistica legata a Kant, mentre il concetto di "*esperienza estetica*", che proviene

dalla tradizione heideggeriana, rappresenta invece l'esperienza della conoscenza e della verità⁹.

Il rapporto di verità che si realizza nell'esperienza estetica non ha nulla di provvisorio o di estatico, ma per Gadamer raffigura il rapporto tra noi e l'altro da noi (l'opera d'arte), che arricchisce insieme, e noi e l'altro da noi, nella realizzazione di un momento di "autocomprensione". L'esperienza dell'arte, come vedremo, è per il filosofo tedesco, un momento di arricchimento: tramite l'opera d'arte entriamo in contatto con il mondo che ha prodotto quel manufatto e anche con il nostro mondo reale e spirituale.

L'incontro con l'arte diventa allora esperienza di conoscenza, contatto con la verità anche nel suo divenire storico.

Alla luce di quanto accennato, è importante che le agenzie formative si adoperino affinché i soggetti possano avvalersi nel loro percorso formativo dell'esperienza della dimensione estetica, sorrette, da una parte, da una legislazione appropriata e, dall'altra, da una teoria pedagogica che tenga conto della specificità e della ricchezza culturale del nostro paese. Soltanto dopo aver provato cosa significa "esperienza estetica" infatti, un soggetto può riconoscere nel bene culturale un prodotto simbolo di memoria spirituale e collettiva e utilizzare, allora, l'arte, nella costruzione del sé, nel rispetto della comunità di appartenenza.

Da questi brevi cenni, che ci proponiamo di approfondire nelle pagine seguenti, risulta chiaro come la categoria della formazione estetica sia influenzata incisivamente da aspetti filosofico-pedagogici, ma anche giuridici, che ispirano e suggeriscono modalità e norme all'interno delle attività formative nelle scuole e nella società.

⁹ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Utet Libreria, Torino 1991, pagg. 321, 322

Cap. 1

Tra conservazione e fruizione dei Beni Culturali.

Leggi sul patrimonio artistico del nostro paese

I diversi campi di interesse che ruotano intorno al nostro patrimonio culturale trovano espressione in un'istituzione che, per certi versi, ne costituisce la manifestazione unitaria: il museo, il quale non solo protegge e tutela il nostro patrimonio, ma lo rende disponibile alla fruizione, garantendone il pubblico godimento¹⁰. Il museo cioè rende possibile attraverso l'apertura al pubblico delle sue collezioni quella funzione educativa dell'arte, che da più parti è stata riconosciuta, ma che non sempre trova nelle agenzie formative una metodologia e una progettualità ad essa finalizzate.

Una breve analisi di alcuni aspetti della storia dell'istituzione museale può allora aiutare non solo a chiarire la legislazione in materia di beni culturali, analizzandone le opportunità e i vincoli, ma anche ad individuare di volta in volta i fini che attraverso l'arte ci si propone di raggiungere nei vari contesti, con un'attenzione rivolta costantemente al tema del nostro lavoro, quello che riguarda la formazione nel suo sviluppo sul piano individuale e collettivo.

1.1 La nascita del museo tra '700 e '800

Il museo nasce come una creatura dell'Illuminismo. Dal pensiero illuminista, che ambiva a costruire un modello di conoscenza affidabile e universalmente valido, prende forma l'idea di museo come luogo per ordinare, misurare, classificare oggetti capaci di presentare un'immagine del mondo assolutamente attendibile. Tali istituzioni fra il XVIII e il XIX sec. furono rese pubbliche per disseminare e divulgare la conoscenza: compito principale era, da un lato, quello di produrre cultura in spazi riservati e specializzati destinati a studiosi e artisti, e, dall'altro, quello di diffondere tali informazioni in spazi pubblici aperti alla massa. Gli ambienti espositivi si qualificarono

¹⁰ Il museo rappresenta soltanto un aspetto, anche se quello più rappresentativo e più ampiamente riconosciuto, dell'immenso patrimonio storico-artistico italiano, che come si preciserà più avanti, è un patrimonio "diffuso", cioè è presente capillarmente nel tessuto urbanistico delle nostre città, nel territorio, nel paesaggio.

allora come luogo privilegiato di consumo, osservazione, apprendimento. Cominciarono a prevalere le esigenze di divulgazione: la cultura e l'arte divennero un diritto inviolabile di tutti¹¹.

Comincia quindi l'apertura verso un pubblico più numeroso che, attraverso la fruizione, avrebbe potuto accrescere il proprio bagaglio culturale e contemporaneamente divenire custode di nuovi concetti legati al valore e alla memoria.

Nel '700 le conoscenze che fino ad allora erano state patrimonio di pochi eruditi, superano i confini delle accademie per aprirsi alla classe sociale emergente, la borghesia, e alla cultura ad essa legata.

<I borghesi sono i nuovi fruitori dell'arte: comprano, vendono, collezionano, si recano nei musei, partecipano alle aste di vendita. (.....)

L'arte inizia ad esser vista come un fruttuoso investimento>¹².

Così il museo settecentesco può definirsi "museo della borghesia" in quanto dopo la Rivoluzione Francese il concetto di museo si amplia e le collezioni cominciano ad essere aperte alla fruizione pubblica. E' proprio in questa circostanza, sull'onda rivoluzionaria, che i borghesi sosterranno la proprietà pubblica dei beni culturali. Il museo della borghesia quindi è un museo didattico e pubblico, uno strumento per educare il popolo.

Consequente a tale impostazione è l'affermazione della proprietà pubblica dei beni culturali, che diventano patrimonio nazionale. Lo Stato attraverso il museo conserva in uno spazio neutro anche oggetti e opere d'arte sottratte alla distruzione, che al suo interno si svuotano del loro significato politico, rivoluzionario o religioso, per recuperare il solo valore di testimonianza storica e diventare così uno strumento utile al progresso e all'istruzione¹³. Già a partire dal '700 quindi l'arte assume quindi valore di memoria, ma soprattutto rappresenta lo strumento attraverso il quale educare alla

¹¹ F. Bottari, F. Pizzicannella, *L'Italia dei Tesori*, Zanichelli, 2002, pag. 139. Si tratta di un testo che si rivolge in prima istanza agli studenti di liceo, ai quali propone una raccolta dei diversi temi legati all'educazione alla difesa del patrimonio artistico: catalogazione, legislazione, museologia. Come gli stessi autori precisano nella prefazione (pag. VI, VII), il testo si rivolge ai ragazzi che vivono quotidianamente le bellezze naturalistiche e artistiche del nostro paese, ma anche e soprattutto a coloro che non conoscono i tesori dei quali anch'essi sono proprietari, che non sanno come confrontarsi col "bene culturale", coloro i quali sono vittime del degrado ambientale e della negazione del "diritto alla bellezza". Tale diritto si identifica con la "pubblica godibilità dei beni", sancita in ogni norma relativa al patrimonio artistico.

¹² F. Bottari, F. Pizzicannella, *L'Italia dei Tesori*, Zanichelli, 2002, pag. 138

¹³ C. S. Bertuglia, S. Infusino, A. Stanghellini, *Il museo educativo*, F. Angeli, Milano 2004, pag. 17

conservazione, nel rispetto dell'oggetto riconosciuto come opera d'arte¹⁴. In tale contesto gli scopi didattici del museo si affiancano alla pressante necessità di salvaguardare i beni dalla dispersione¹⁵.

E' nel corso del XVIII sec. che l'istituzione museale, o meglio coloro che gestiscono le prime raccolte e collezioni, cominciano ad offrire libero accesso alla fruizione delle opere da parte di un pubblico generico, pur limitando l'apertura a giorni prestabiliti.

Nel corso dell'Ottocento il museo assume connotazioni diverse, articolandosi in nuove tipologie museali, che seguono, ad esempio, il progresso tecnico scientifico. Aumentano i progetti espositivi collegati alla nascita di istituzioni culturali e alle accademie. Con l'avvento della Rivoluzione Industriale i musei accolgono iniziative volte tra l'altro all'istruzione delle grandi masse di lavoratori, in quanto anche la produzione artistica viene influenzata in questo periodo dal massiccio impulso verso lo sviluppo economico, che spingeva alla riproduzione in massa anche degli oggetti d'arte.

In questo contesto, Sergio Bertuglia, che approfondisce l'ambito tecnico-scientifico della didattica museale, afferma:

<Il museo appare come uno strumento appropriato per diffondere quella cultura tecnico-scientifica di base necessaria allo sviluppo industriale>¹⁶.

Le collezioni costituiscono un elemento di rilievo, ma accanto ad esse troviamo anche laboratori e scuole, dove si realizzano calchi e riproduzioni delle opere esposte e dove gli studenti delle accademie possono copiare dagli originali.

¹⁴ E' del 1727 il primo trattato di museografia ad opera di Caspar Friedrich Neickel, che ne chiarisce la funzione sociale specificandone la vocazione didattica e formativa nei confronti della comunità. C. F. Neickel, *Museographia oder Anleitung zum rechten Begriff und nusslicher Anlegung der Museorum oder raritatenkammer*, Leipzig und Breslau, 1727

¹⁵ Molti sono i provvedimenti legislativi emanati dagli Stati pre-unitari, volti alla conservazione e alla protezione delle cose d'arte. Fino al XVII sec. la legge tende a limitare o a proibire attività dannose per il patrimonio, vigila sull'esportazione e la vendita dei beni. A partire dal '700 alla nozione di "conservazione" si aggiunge un'interpretazione più esaustiva e più completa del concetto di patrimonio culturale, infatti insieme alla tutela tendono ad affermarsi le esigenze di protezione e di fruizione. Allo Stato Pontificio va riconosciuto il primato storico della vicenda legislativa di tutela, in quanto le prime Bolle pontificie sull'argomento risalgono alla fine del 1400 (*Cum almam nostram urbem*, Pio II, 1462; *Cum provida Sanctorum Patrum decreta*, Sisto IV, 1474). Emblematica la lettera di Leone X a Raffaello con la quale lo nomina <conservatore della città di Roma e curatore delle vestigia dell'antico> (1516). La legislazione si amplia nel 1700 con vari editti che disciplinano molteplici ambiti dei beni culturali, dall'esportazione allo scavo, al commercio. Il chirografo (licenza pontificia) di Pio II <Sulle antichità e sugli scavi> (1802) sancisce la priorità degli interessi culturali pubblici sull'utile dei proprietari, individuando obiettivi di "utilità sociale e formativa" del patrimonio culturale. Sulla stessa scia dello Stato Pontificio si porranno anche la Toscana e il Regno di Napoli. Vedi: G. Clemente di San Luca, R. Savoia, op. cit. 2005, pagg. 1-10

¹⁶ C. S. Bertuglia, S. Infusino, A. Stanghellini, *Il museo educativo*, F. Angeli, Milano 2004, pag. 18

Nel secondo Ottocento si rafforza il legame tra le nascenti scuole di arti e mestieri e i musei; anzi tali scuole si affiancano alle istituzioni museali dalle quali traggono ispirazione e modelli, sui quali gli allievi possono esercitarsi dal vero. E' da queste collaborazioni che sorgono in Europa i primi musei d'arte decorativa o applicata, nati anche con il dichiarato scopo di migliorare la produzione industriale nazionale.

In Italia, ad esempio, il primo museo del genere, il Regio Museo Industriale, istituito a Torino nel 1862, si proponeva il compito di formare una cultura scientifica e tecnica ritenuta indispensabile e necessaria per lo sviluppo industriale del paese. Pur se inizialmente l'attività estetica non era fra gli obiettivi prioritari di detto museo, che tra l'altro si proponeva anche come centro di formazione per insegnanti e dirigenti d'industria, nel corso del decennio successivo l'introduzione delle discipline artistiche e dei modelli (riproduzioni in gesso) ebbe un ruolo preminente di educazione al gusto e un preciso scopo formativo diretto a migliorare le capacità del soggetto di imprimere una qualità estetica al prodotto industriale¹⁷.

E' alla fine dell'Ottocento che si afferma il concetto di Industrial Design: si tratta di un concetto nato in Gran Bretagna attento al disegno e alla pianificazione dell'oggetto in serie, che, pur lontano dal valore del lavoro artigianale, unisce strettamente il dato tecnico al valore estetico¹⁸. Sarà questo uno dei segni distintivi del Bauhaus di Walter Gropius, (fondato successivamente, nel 1919) al quale collaborarono artisti del calibro di Kandisky, Klee, Feininger e altri, il cui programma di integrazione tra le arti aveva l'intento di stabilire un accordo tra creatività individuale e industria, prospettando una concezione dell'arte a misura della società industriale¹⁹.

¹⁷ Il Politecnico di Torino rappresenta una istituzione leader in Italia ed in Europa nel campo della formazione tecnico-scientifica e della ricerca. Grazie ai suoi stretti contatti con il sistema delle imprese, il Politecnico di Torino è una realtà profondamente integrata nell'economia e nella cultura regionale e nazionale. Nel 1859 venne istituita con la Legge Casati la "Regia Scuola di Applicazione per gli Ingegneri", con sede al Castello del Valentino. Nel 1862 fu istituito il "Regio Museo Industriale di Torino", con sede nel palazzo dell'ex Ministero della Guerra, nell'attuale via Giolitti. Nel 1906 le due istituzioni furono riunite con il nome di "Regio Politecnico di Torino".

¹⁸ F. Bottari, F. Pizzicannella, *L'Italia dei Tesori*, Zanichelli, 2002, pag. 151

¹⁹ Il Bauhaus è la scuola tedesca di architettura e arte applicata fondata a Weimar, nel 1919, da Walter Gropius, progettista e designer, che la dirige fino al 1928. Il Bauhaus nacque dalla fusione dell'Accademia d'Arte e della Scuola di Arti e Mestieri. Gropius sviluppa per la scuola un programma basato sul principio secondo cui un artista è in primo luogo un artigiano incaricato di trovare risposta a bisogni specifici. Uno dei mezzi fondamentali per la produzione degli oggetti artistici è la macchina; il progettista deve dunque, per prima cosa, impadronirsi della capacità di utilizzare la macchina. Lo scopo finale del corso era quello di sviluppare ogni campo della progettazione in soluzioni adeguate ad una moderna società industriale.



Walter Gropius, Bauhaus, 1919

Già l'architettura del Bauhaus, fondato da Walter Gropius nel 1919, mostrava elementi innovativi e di rottura rispetto alle tradizionali strutture degli edifici del tempo: intere pareti a vetro, volumi che si incastrano l'uno nell'altro, spazi verdi all'esterno.



Wassily Kandinsky, *Pittura con centro verde*, 1913, olio su tela,
Art Institute of Chicago

“Kandisky, insieme con Klee e Feininger, fu un attivo collaboratore del Bauhaus, il cui programma di integrazione tra le arti aveva l'intento di stabilire un accordo tra creatività individuale e industria, prospettando una concezione dell'arte a misura della società industriale”

Nel corso dell'Ottocento il museo subisce notevoli trasformazioni sia dal punto di vista architettonico, sia da quello della impostazione artistica: nascono, edifici creati apposta per contenere e conservare; vengono prodotti allestimenti, che cominciano a riflettere i gusti e gli orientamenti degli storici dell'arte e al conservatore, funzionario addetto alla cura delle collezioni, è affidata la selezione e l'ordinamento delle raccolte. Inizia una sistematica riflessione sull'arte, una diffusione capillare di studi su scuole e correnti stilistiche che determineranno quel complesso sistema di riferimenti teorici che è alla base di ogni collezione²⁰.

A partire infatti da colui che è considerato uno dei fondatori della Storia dell'Arte, quel classicissimo Johann Joachim Winckelmann, che nel '700 scrisse la sua "*Storia dell'arte antica*" durante il suo soggiorno in Italia, fino all'architetto Francesco Milizia, che rappresentò il classicismo nel suo irrigidimento e che nel suo breve e molto sintomatico scritto "*Dell'arte di vedere nelle belle arti*" (1781), utilizzò, pare per la prima volta, il nome di "*barocco*" come una specie di nuova "*gotica barbarie*", nell'800 si distinguono principalmente due figure di eruditi e di studiosi, che da una parte sono tributari del classicismo di Winckelmann, dall'altra se ne distaccano per un'elaborazione originale e raffinata. Sono due uomini dell'antica Toscana: l'abate Luigi Lanzi, un grande erudito e il primo esploratore dell'antico suolo etrusco, e il conte Leopoldo Cicognara. Il primo, come autore di una "*Storia generale della pittura italiana nel gran periodo antico*"; il secondo come autore di una "*Storia generale della plastica*", la prima che sia stata mai intrapresa. Il libro del Lanzi, può essere considerato l'ultima grande storia di artisti dell'Italia, composta da uno spirito libero ma erudito, fondata sull'intima individualità dell'opera, piuttosto che sulla biografia esteriore: in fondo una protesta contro la concezione del Winckelmann della storia dell'arte. La sua divisione secondo una specie di geografia artistica per scuole regionali, così adatta al regionalismo italiano, sopravvive nei nostri cataloghi di gallerie. Più fortemente orientato verso le tesi del Winckelmann fu il Cicognara; la costruzione della sua opera, con grandi quadri di storia della cultura, si imposta su una struttura astrattamente

²⁰ Per gli autori citati nelle righe seguenti vedi: J. Schlosser Magnino, *La letteratura artistica*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pag. 663 e segg.; il volume è un manuale denso e ricco di fonti e di riferimenti dal Medioevo agli inizi del Novecento, cui si rimanda anche per la ulteriore, copiosa e dettagliata bibliografia

sistematica della storia dell'arte, anche se fortemente tesa alla celebrazione di un unico artista che secondo l'autore realizzò in pieno il classicismo: il Canova.

Nasce alla fine del '700 su suolo italiano, la prima grande "*Storia Universale dell'arte del nuovo tempo*", scritta da un francese dell'ancien regime, che, dal 1787 al 1814, visse in Roma, Sérour d'Agincourt. E un italiano, nato in terra tedesca, ad Amburgo nel 1745, ed educato negli ateliers romani, è quell'alacre erudito pittore Domenico Fiorillo che divenne il primo professore di Storia dell'arte (all'Università di Gottinga), che dal 1798 in poi pubblicò la prima grande storia universale della pittura europea, ancora oggi preziosa per i suoi diligenti estratti da fonti medievali.

Bisogna riconoscere infatti che nel corso dell'Ottocento gli scritti più interessanti di storia dell'arte italiana nacquero ad opera di autori tedeschi, tra i quali non possiamo non citare ancora Carl Friedrich Rumohr e Jakob Burckhardt²¹. Ma anche l'acuto conoscitore e raccogliitore, nascosto sotto il curioso pseudonimo di Lermolieff, il senatore Giovanni Morelli, redasse in tedesco i suoi scritti critici così straordinariamente importanti per la scuola positiva della seconda metà dell'Ottocento. Fu poi un grande pensatore e ricercatore napoletano che tracciò la via italiana verso la teoria e la prassi della storia dell'arte, anche egli fin dal principio intimamente legato alla vita spirituale tedesca: Benedetto Croce.

Tutti questi studi influenzarono quindi l'evoluzione e l'organizzazione museale ottocentesca, sia dal punto di vista della successione cronologica o per scuole degli oggetti esposti, sia creando i presupposti per la ricerca storico-artistica che avrebbe caratterizzato la scuola di storia dell'arte italiana nel XX sec. Agli storici dell'arte sarà affidata l'individuazione dei criteri di riconoscimento dell'opera d'arte e l'elaborazione di teorie su scuole pittoriche e stili architettonici; saranno chiamati a costruire quel

²¹ C. F. Rumhor fu un letterato e critico d'arte tedesco (Reinhardsgrimma 1785-Dresda 1843). Significativi furono i suoi studi di storia dell'arte, con i quali pose le basi del moderno metodo filologico del "*conoscitore*", unendo nella sua opera fondamentale, le *Ricerche italiane* (1827-32), l'analisi puntuale delle fonti a un'attenta lettura formale, per giungere a una corretta attribuzione e identificazione dell'opera originale, rispetto a copie o imitazioni.

Jacob Burckhardt, (Basilea 1818 - ivi 1897) fu uno storico svizzero di lingua tedesca. Spirito critico, profondamente pessimista nei confronti della moderna società industriale e in aperto dissenso con le tendenze idealistiche e storicistiche dominanti il mondo accademico dell'epoca, elaborò un autonomo approccio storiografico, noto come Kulturgeschichte (storia della civiltà), inteso a ricomporre le diverse dimensioni del fenomeno storico (politico, spirituale e culturale) entro un quadro unitario. Pubblicata postuma la sua imponente "*Storia della civiltà greca*" (in quattro volumi, 1898-1902, ed. it. 1955), in cui la civiltà greca è vista come il primo esempio storico di sviluppo dell'individualità e spiritualità umane, affrancate dai vincoli naturalistici, ma anche, in polemica con gli storici dell'antichità e le loro visioni edulcorate, come espressione di una società dominata dalla violenza e dalla sete di potere.

sistema di riferimenti, nozioni e categorie critiche che hanno ancora oggi un peso determinante per le politiche museali, in termini di prestigio, acquisizioni, esposizioni. Siamo così giunti al primo Novecento che vede accanto alla trasformazione e all'espansione delle città anche un mutamento nel ruolo del museo, mostrandosi questo maggiormente attento alle sue relazioni con l'ambiente e con gli eventi della realtà circostante. In un mondo funestato dalle guerre mondiali, sempre più il museo assume un carattere di tutela e di custode di una memoria altrimenti persa, di un luogo di conservazione di un patrimonio che rappresenta le radici culturali dei contesti in cui si colloca. Ma allo stesso modo nella riflessione contemporanea il museo comincia ad assumere un ruolo propositivo verso il futuro ed è per questo che è importante che ad esso venga riconosciuto un ruolo sociale.

E' opinione diffusa presso gli storici delle realtà museali che all'età contemporanea sia stato chiesto di realizzare finalmente l'idea illuminista e rivoluzionaria, secondo la quale gli uomini sono davvero liberi se amano, conservano e considerano propria la bellezza che ancora rifulge nel loro patrimonio culturale²².

1.1.1. Museo come rete di relazioni

Si diffonde con sempre maggiore vigore presso gli studiosi e i curatori delle strutture museali l'esigenza di trasformare l'organizzazione museale in ragione dei suoi fruitori. Nel saggio di Simona Bodo sul "*museo relazionale*", nel quale è messa in evidenza la fitta rete di relazioni che si instaurano all'interno (tra diverse funzioni e specializzazioni) e all'esterno (con il territorio e la società) di un museo, e che raccoglie contributi di esperti sulle filosofie e le modalità di comunicazione, sulle strategie, sui modelli educativi e sulle molteplici articolazioni collegate al ruolo del museo nella società contemporanea, Eilean Hooper Greenhill,²³ direttrice del Dipartimento di Museologia dell'Università di Leicester, traccia una storia evolutiva dei modelli

²² F. Bottari, F. Pizzicannella, op. cit. 2002, pag. 155

²³ Eilean Hooper Greenhill è Direttrice del Dipartimento di Museologia dell'Università di Leicester; è direttrice del Centro di Ricerca per i musei e le gallerie ed è coinvolta nell'ambito della comunicazione e della formazione nel museo. Ha pubblicato: *The educational role of the museum*, London, Routledge, 1994 e *Museum, Media, Message*, London, Routledge, 1995.

comunicativi nei musei d'arte e, riferendosi alla tipologia di museo diffusa nel XIX secolo, sottolinea:

<Custodi di un patrimonio di valori elevati e puri, (.....) i musei si consideravano entità del tutto estranee alla volgarità del quotidiano e affidavano al pubblico opportunità di edificazione personale, di ispirazione, di celebrazione civica>²⁴.

La Greenhill nell'analizzare alcuni concetti chiave delle teorie dell'apprendimento e della comunicazione, auspica la transizione da un modello museale di trasmissione a senso unico, quale era quello del XIX sec., imperniato sul semplice trasferimento e diffusione di conoscenze, ad un modello culturale di comunicazione dove il pubblico diventi parte integrante e attiva all'interno della costruzione e rappresentazione di significati.

A tal proposito la Bodo, nel commentare il modello di comunicazione proposto dalla Greenhill, ne individua il carattere sociale e culturale, in quanto modello nel quale i visitatori sono parte attiva e che acquisisce un ruolo fondamentale nella considerazione dei fruitori di un museo:

<Alla base di quest'ultimo modello vi è il riconoscimento degli aspetti sociali e culturali della comunicazione: laddove il visitatore – non solo in quanto individuo, ma anche in quanto appartenente a una determinata “comunità di interpretazione” - porta con sé aspettative, conoscenze preesistenti, retroterra storico-culturali, capacità e stili di apprendimento, strategie interpretative, di cui il museo non può non tener conto>²⁵.

D'altro canto, osserva Giovanni Pinna²⁶, (che ha affrontato da vicino la problematica museale, in quanto Direttore del Museo di Storia Naturale di Milano e valente museologo), il museo assume un ruolo sociale nel senso che si fa interprete della società in cui è inserito attraverso il significato che viene attribuito alle collezioni. La selezione

²⁴ E. Hooper Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in S. Bodo (a cura di), *Il museo relazionale*, Ed. Fondaz. G. Agnelli, Torino 2000, pagg. 9, 10

²⁵ S. Bodo (a cura di), *Il museo relazionale*, Ed. Fondaz. G. Agnelli, Torino 2000, Introduzione pag. XII

²⁶ Giovanni Pinna è professore di Paleontologia e museologo; è stato a lungo Direttore del Museo di Storia Naturale di Milano. Nel campo museologico ha pubblicato nel 1980 insieme con L. Binni il manuale *Il museo. Storia di una macchina culturale dal '500 ad oggi*, sul quale si sono formati molti di coloro che lavorano nei musei italiani e negli organismi di tutela dello Stato. G. Pinna, *Filosofia del museo*, in L. Basso Peressut (a cura di), *Stanze della meraviglia. I musei della natura tra storia e progetto*, Clueb Bologna, 1997, pagg.13-21

di opere d'arte esposte è spesso frutto di un'interpretazione che ha in sé, inevitabilmente, una forte componente soggettiva. In ogni caso allora è interessante individuare quali possano essere i fini di una collezione museale, se, al di là del valore documentario e di memoria, non si debba anche tener conto, da un lato, del *“potere che il museo ha di legittimare particolari narrative”* e dall'altro del fatto che *“i musei non sono avulsi dalla dimensione politica della cultura”*²⁷.

Nell'ultimo scorcio del XX secolo i musei divengono sempre più spesso sedi di eventi sponsorizzati da aziende private e organizzati a volte solo per attrarre un pubblico pagante, spinto alla visita più dall'eco della pubblicità che da un vero e proprio interesse.

In tal senso un ruolo fondamentale è assunto dalla attuale critica estetica, che influenza non solo il mercato dei privati, ma sempre più le scelte degli allestitori di musei e soprattutto influenza coloro – enti pubblici e aziende private – che finanziano gli eventi e le mostre temporanee nei più famosi musei del mondo. La ricaduta economica, l'indotto creato intorno ad avvenimenti sapientemente pubblicizzati, a volte la creazione di veri e propri eventi per attrarre il pubblico intorno all'artista emergente (la cui performance diventa *“imperdibile”*), oppure il raggruppare opere di uno stesso pittore sparse in varie collezioni per realizzare la *“mostra del momento”*, rappresentano molteplici aspetti del contesto e della realtà contemporanea con cui l'istituzione museale deve confrontarsi.

L'elaborazione di un prodotto realmente educativo, afferma Eric Moody²⁸, nel saggio *“Ripensare il museo d'arte come risorsa educativa”*, esige un approccio diverso dal modello oggi imperante nella didattica museale, preoccupata a legittimare la qualità scientifica delle collezioni. Egli ribadisce:

*<Una curatela che si ponga l'educazione quale obiettivo primario non corrisponde a un processo di “delegittimazione” dell'eccellenza scientifica, bensì a un nuovo approccio alla gestione di un museo, che promuova l'utilizzo delle collezioni permanenti e delle mostre temporanee come autentiche risorse educative per il pubblico>*²⁹.

²⁷ E. Hooper Greenhill, in S. Bodo op. cit., Torino 2000, pag. 19

²⁸ Eric Moody dirige il Dipartimento delle Politiche Artistiche presso la City University di Londra

²⁹ E. Moody, *Ripensare il museo d'arte come risorsa educativa*, in S. Bodo, op. cit., Torino 2000, pag. 47

Nella realtà museale italiana, invece, i nomi diventano un richiamo per il pubblico, ma allestimenti poveri (come numero e come qualità delle opere esposte) e sussidi didattici poco attenti alle aspettative dei visitatori, rendono la visita al museo un semplice momento di svago, una sorta di intrattenimento, senza riuscire a far emergere alcun interesse reale e senza lasciare nel pubblico una effettiva voglia di ritornare per ripetere l'esperienza di contatto con l'arte vissuta.

Ecco un articolo che fa riflettere sui motivi di una sempre minore affluenza di pubblico, o almeno di pubblico competente, nei musei che propongono esposizioni temporanee di forte richiamo:

<Rosanna Cappelli, direttrice della sezione Musei e Mostre di Electa, casa editrice specializzata in cataloghi e monografie, ma anche nell'organizzazione di mostre, parla di "mostrite", ossia della "proliferazione incontrollata di esposizioni, a cui non ha fatto seguito una proliferazione del pubblico". "Negli ultimi anni c'è stata una corsa frenetica all'organizzazione di mostre, anche senza veri criteri scientifici. Con una ricetta semplice, che sembrava infallibile e invece ha fallito. Si lancia un nome di richiamo, Caravaggio ad esempio, per citare un pittore amatissimo che assicura numeri di massa, per offrire poi un allestimento povero, con pochi quadri e poche tele. Il pubblico resta deluso, la seconda volta in quello spazio espositivo non torna, e la disaffezione si crea anche così">³⁰.

Nella stessa pagina, sull'argomento si esprime anche Paola Antonelli, curatrice del Dipartimento di Architettura e Design del MoMa di New York, intervistata da Arturo Zampaglione, la quale afferma come nei musei americani, oltre all'evento, alla collezione permanente o temporanea, il pubblico abbia a disposizione "conferenze, proiezioni di film, programmi educativi e una serie di mostre. Così il museo diventa un crocevia: una destinazione obbligata per chi viene in città e un punto di riferimento per gli abitanti"³¹.

³⁰ M. N. De Luca, *Mostre, visitatori in fuga. "Troppe e senza qualità"*, su Repubblica del 17/03/2006, pag. 20

³¹ A. Zampaglione, *La forza del museo e l'innovazione al MoMa l'evento diventa cultura*, su Repubblica del 17/03/2006, pag. 21



Michelangelo Merisi da Caravaggio, *Vocazione di San Matteo*, olio su tela, 1599-1600,
Roma, Chiesa di S. Luigi dei Francesi, Cappella Contarelli

“Si lancia un nome di richiamo, Caravaggio ad esempio, per citare un pittore amatissimo che assicura numeri di massa, per offrire poi un allestimento povero, con pochi quadri e poche tele”

Rosanna Cappelli, direttrice della sezione Musei e Mostre di Electa

Da questa breve disamina storica sull'evoluzione dell'istituzione museale a partire dalla sua nascita fino ai giorni nostri, risulta evidente che già dal suo esordio il museo è stato visto come un luogo di diffusione di conoscenza, il cui ruolo educativo era rivolto alla borghesia dapprima e si allargava via via ad un pubblico sempre più vasto e generico. Significativo è stato anche l'accostamento alle collezioni e agli oggetti d'arte da parte di studenti delle accademie e delle prime scuole d'arte della fine dell'800, che sono stati i primi fruitori specializzati delle collezioni museali.

La storia del museo indica tra gli obiettivi principali di tale istituzione quello dell'estensione delle conoscenze ad un maggior numero possibile di soggetti; tuttavia nonostante questi presupposti e un'illustre e antica tradizione nel campo dello studio dei beni culturali, l'Italia non avrà, ad esempio, fino agli anni Sessanta un censimento dei musei, ovvero mancherà degli strumenti necessari ad indicare dove siano dislocati nel Paese e che cosa essi accolgano nelle loro strutture.

Nel mondo contemporaneo la dimensione economico-politica sembra essere lo scopo prioritario delle numerose mostre proposte dalle Soprintendenze, mentre la mancanza di indicazioni e percorsi didattici all'interno di molte realtà museali italiane, che resistono in una sorta di limbo tradizionale al confronto verso il cambiamento, rende il contesto museale alquanto variegato e, in alcuni casi, molto lontano dallo scopo originale per il quale era nato: contribuire alla diffusione della conoscenza e favorire la formazione estetica. Oggi la funzione educativa, ma ancor di più l'attività legata alla formazione, sembra aver perso l'importanza e il valore che costituivano le premesse delle prime raccolte museali, nate proprio con l'intento della diffusione della cultura.



Guggenheim Museum Bilbao

“...ecco che anche nella contemporaneità il ruolo del museo, il suo fine ultimo dovrebbe essere a nostro avviso, l’educazione, la formazione di una coscienza estetica che appare fondamentale per la creazione di una comunità di cittadini e di soggetti capaci di essere liberi nel rispetto delle differenze”

Il Guggenheim Museum Bilbao già dall’esterno appare come una struttura esteticamente di forte impatto e contemporaneamente all’avanguardia.

In alcuni casi di realtà museali all'avanguardia vi è stato un autentico sforzo di individuare le esigenze delle diverse fasce di pubblico per offrire un servizio specifico a gruppi di interlocutori differenziati, per età, preparazione, cultura. Tale approccio richiede un impegno di gestione e di lavoro in equipe e un diverso concetto di organizzazione da imprimere alle collezioni e alle mostre. La riflessione deve essere sistematica e periodica per adattarsi nel tempo alle mutate esigenze, rimodulando funzioni e obiettivi del museo, senza peraltro snaturarne i tradizionali legami col territorio e con la civiltà della quale è espressione.

Al di là, comunque, degli inevitabili limiti legati al lato economico delle iniziative artistiche, ecco che anche nella contemporaneità il ruolo del museo, il suo fine ultimo dovrebbe essere a nostro avviso, l'educazione, la formazione di una esperienza estetica che appare fondamentale per la creazione di una comunità di cittadini e di soggetti capaci di essere liberi nel rispetto delle differenze.

Per questa ragione appare opportuno a questo punto del nostro lavoro interrogarci, o meglio andare ad individuare le diverse definizioni di natura giuridica, storica, scientifica, che circoscrivono gli ambiti culturali dei quali intendiamo occuparci. Al primo posto è sembrato opportuno illustrare i presupposti e i criteri posti in essere dalla legislazione in materia di beni culturali, analizzando alcune nozioni fondamentali che possano costituire l'ossatura di una Pedagogia del Patrimonio.

1.2 Il patrimonio museale: gli aspetti legislativi

Tra i beni culturali il museo è probabilmente il luogo più visitato dal pubblico adulto e infantile scolarizzato e anche il luogo che meglio identifica nell'immaginario collettivo, il patrimonio culturale, essendone in un certo senso il custode. E' infatti lo spazio nel quale l'arte è conservata, valorizzata, tutelata, dove attraverso percorsi e collezioni si snoda un sapere, una conoscenza da alcuni conosciuta ed apprezzata, da altri, soprattutto gli studenti, vissuta a volte con noia ed indifferenza.

E' questa la sfida da affrontare nello svolgere l'indagine che qui si propone: conoscere le ragioni di tale disinteresse e vederne le eventuali cause in una legislazione che non tiene conto del fruitore e delle sue qualità di riflessione e di interpretazione.

Partendo da una selezione delle definizioni ufficiali e regolamentate dell'istituzione museale, cercheremo di approfondire in modo peculiare il problema della mancanza di curiosità da parte dei giovani, per fornire nuove prospettive utili ad una scuola che voglia progettare interventi sensibili alle questioni e alle dimensioni artistiche ed estetiche del patrimonio culturale.

Diventa prioritario, dopo aver tracciato la storia dell'istituzione museale, cominciare a precisare che cosa si intenda oggi per museo, così come stabilito dalle norme dettate da alcuni organismi internazionali che ne hanno regolato il funzionamento e gli obiettivi scientifici e culturali.

Una delle prime definizioni di museo, si ritrova nel testo, edito alla metà degli anni '80, di due esperti di diritto dei beni culturali:

<Le gallerie d'arte, le pinacoteche ed, in genere, i musei aperti al pubblico sono istituti che realizzano il fine della cultura, per mezzo di un complesso di beni debitamente ordinati e messi a disposizione della generalità del pubblico; a questo fine si aggiungono quelli, non meno importanti, della raccolta e della conservazione delle cose di interesse artistico, storico, scientifico, ecc., che costituiscono il patrimonio culturale di una nazione>³².

A questa definizione prevalentemente tecnica se ne aggiungono altre che appaiono di particolare interesse per la nostra ricerca in quanto attribuiscono esplicitamente allo spazio museale obblighi educativi che riguardano il pubblico. Il Codice di Deontologia professionale dettato dall'ICOM, l'International Council of Museum, nel 1986 nel definire il museo, recita:

<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, di educazione, di diletto>³³.

Secondo le disposizioni legislative emanate nel nostro Paese nel 1999 il museo è:

³² T. Alibrandi, P. Ferri, *I beni culturali e ambientali*, Milano, 1985

³³ ICOM, International Council of Museum, *Codice di deontologia professionale*, adottato dalla 15° Assemblea generale dell'Icom riunita a Buenos Aires, Argentina, il 4 novembre 1986

<Struttura comunque denominata organizzata per la conservazione, la valorizzazione e fruizione pubblica di raccolte e di beni culturali>³⁴.

Appare evidente la sostanziale differenza tra le due definizioni, dal momento che nella prima (che non ha valore legislativo, ma è solo un'indicazione di un organismo internazionale) si sottolinea il carattere e la funzione del museo che dovrebbe essere soprattutto rivolta alla ricerca, a fini educativi e di studio (sottolineato nel testo). Questi scopi sono del tutto assenti nella norma del 1999 dove si parla genericamente di semplice fruizione.

Ogni museo dunque dovrebbe affiancare al dovere della “*conservazione*” del proprio patrimonio una vera e propria “*missione*”, rivolta a varie e diversificate fasce di utenti, e svolgere attività efficaci a rendere possibile la fruizione a scopo educativo, culturale, ricreativo.

Interpretare il patrimonio e renderlo fruibile da parte dei visitatori, specialmente esponendolo, è dunque parte integrante della ragion d'essere di un museo.

In linea generale, il museo dovrebbe essere sollecitato da un apparato legislativo sempre più attento in materia di **efficienza**, ma anche di **efficacia** comunicativa ed educativa, a sviluppare, nel rispetto della propria tradizione e cultura, quegli aspetti di orientamento verso il visitatore che mettano quest'ultimo in grado di godere dell'accostamento al museo stesso come un evento particolarmente appagante, non solo in quanto fattore di crescita culturale, ma anche in quanto momento privilegiato della fruizione del tempo libero e valido complemento delle più consuete attività ricreative.

Questa precisazione delle funzioni museali in direzioni sempre più ancorate alla fruizione efficace da parte degli utenti, ha trovato regolamentazione nell’“*Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*”, emanato dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali come allegato al Decreto Ministeriale 10 maggio 2001³⁵. Con tale strumento il Ministero ha voluto dotarsi di una normativa che iniziasse a colmare l'oggettivo divario esistente tra i musei italiani e quelli europei e del resto del mondo. Ma non si tratta solo di questo. La legislazione mira a individuare una definizione di museo più attuale ed esaustiva, idonea

³⁴ Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, D. Lgs. 29 ottobre 1999, n. 490, art. 99, oggi sostituito da Codice Urbani (vedi oltre), in appendice

³⁵ D.M. 10 maggio 2001, allegato A, (art. 150, comma 6, del D.L. n. 112 del 1998), pubbl. su G.U. 19 ottobre 2001, n. 244, in appendice

a stabilire standard legislativi, criteri, adempimenti ineludibili, linee-guida da adattarsi alle diverse realtà e situazioni a cui debbono adeguarsi le varie e articolate istituzioni museali presenti sul territorio.

Tra i vari ambiti e sottoambiti che caratterizzano la normativa del 2001 ci pare particolarmente significativo riportare per esteso la norma tecnica, che individua le politiche di ricerca scientifica e stabilisce i criteri utili alla comunicazione ad un pubblico più vasto, non strettamente composto di addetti ai lavori, dei risultati ottenuti dalle ricerche e studi:

<La ricerca che ogni museo compie a partire dalle sue collezioni costituisce una sua finalità primaria, cui devono essere dedicate risorse – umane e finanziarie – interne od esterne al museo, assicurando l'accessibilità per motivi di studio delle collezioni, della documentazione e delle conoscenze acquisite e curandone la comunicazione attraverso i mezzi più opportuni per renderne partecipi il più largo numero di persone ad esse interessate. Al fine di garantire una miglior comprensione delle collezioni, migliorare lo stato della loro conoscenza, sviluppare la ricerca scientifica, ogni museo stabilisce rapporti – in forma permanente o temporanea – con gli altri musei, gli istituti di ricerca, le università, enti e fondazioni, esperti e studiosi, avvalendosi delle loro competenze e risorse per conseguire risultati di comune interesse ai fini pubblici>³⁶.

Un'evoluzione di tale definizione è rappresentata dall'art.101 del D. Lgs 42/2004, (Codice dei Beni Culturali), l'ultima normativa in vigore, che annovera i musei fra gli istituti e i luoghi di cultura e così definisce il museo:

<Struttura permanente che acquisisce, conserva, ordina ed espone beni culturali per finalità di educazione e di studio>³⁷.

Il Codice Urbani del 2004 rappresenta la più recente norma in materia di Beni Culturali e, nell'attenzione riposta dal legislatore nei confronti della fruizione, è evidente quanto peso abbiano finalmente avuto le sollecitazioni, le critiche e le pressanti richieste che una parte dell'opinione pubblica più sensibile alla questione estetica ha espresso nel tempo.

³⁶ Ibidem, ambito VI, sottoambito 5, Politiche di ricerca e studio, in appendice

³⁷ Codice Urbani, art.101 del D. Lgs. 42/2004, in appendice

1.3 I Beni Culturali

Il concetto di “*Bene culturale*” è legato ad una storia e ad una normativa lontana, risalente al periodo tra le due guerre. Tale concetto prende forma, infatti, con la promulgazione della Legge n. 1089 del 1939, dove si definiscono i beni di interesse pubblico: “*le cose di antichità e d’arte*”³⁸.

In effetti la normativa del 1939, identificando come “*cose*” il patrimonio storico artistico della nazione, pone l’accento sulla materialità e sulla effettiva consistenza fisica dei beni individuati.

In campo internazionale il concetto di “*Bene culturale*” appare per la prima volta nel 1954, in occasione della Convenzione dell’Aja³⁹ sulla protezione dei beni culturali in caso di guerra. In tale occasione il termine “*patrimonio culturale*” sostituì quello di “*cose*” espresso dalla Legge italiana n. 1089 del 1939.

In Italia, la Commissione Franceschini⁴⁰, nel 1967 avrebbe proposto una definizione di “*Bene culturale*”, anzi di “*patrimonio*”, nella relazione finale:

*<Appartengono al patrimonio culturale della Nazione tutti i beni aventi come riferimento la storia della civiltà. Sono assoggettati alla legge i beni di interesse archeologico, storico, artistico, ambientale e paesistico, archivistico e librario ed ogni altro bene che costituisca testimonianza materiale avente valore di civiltà>*⁴¹.

La stessa commissione proponeva, inoltre, una suddivisione dei beni dandone singole e specifiche definizioni, in beni archeologici, artistici e storici, ambientali, archivistici, librari, oltre a una definizione dei centri storici urbani. Il testo riportato appare interessante soprattutto nell’ultima parte, quando individuando “*ogni altro bene che costituisca testimonianza materiale avente valore di civiltà*”, dà del Bene culturale un’interpretazione più estensiva.

³⁸ L. n°1089 del 1939, in appendice

³⁹ La Convenzione dell’Aja, sottoscritta da quasi tutti i paesi del mondo, costituì un importante progresso di civiltà, dal momento che stabilì che in caso di guerra i beni culturali non fossero oggetto di furto o di saccheggio, rimanendo il diritto di preda alle sole armi.

⁴⁰ Il 26 aprile 1964 fu istituita, presso il Ministero della Pubblica Istruzione (allora unico), la cosiddetta Commissione Franceschini, dal nome del suo Presidente. Si trattò di una commissione di indagine i cui obiettivi fondamentali furono: la revisione delle leggi di tutela, delle strutture amministrative e dell’ordinamento del personale delle Soprintendenze. Vedi oltre, cap. 4 par. 4.2.

⁴¹ Commissione Franceschini, documento finale 1967

La proposta della Commissione Franceschini venne in parte recepita dal legislatore che per la prima volta definiva il concetto nel D. Lgs. 31 marzo 1998 n.112, art. 148 lettera a), secondo il quale sono Beni culturali quelli che compongono il patrimonio storico, artistico, monumentale, demo-etno-antropologico, archeologico, archivistico e librario e gli altri che costituiscono testimonianza avente valore di civiltà. Qui il termine “cose” è sostituito dal termine “patrimonio”, eliminando quindi il riferimento alla materialità, ma si afferma che i “beni” devono essere individuati come tali in base alla legge. Ciò significa che solo la legge può stabilire se un “bene” può essere concretamente considerato “Bene culturale”, anche se poi la nozione qui definita assume un carattere aperto, che di volta in volta, viene precisato non dal legislatore, ma da esperti della materia. Questa impostazione ha portato ad un’elaborazione del concetto di “Bene culturale” che punta più al suo valore culturale, alla sua funzione sociale, mentre la Pubblica Amministrazione ha il compito di garantire alla collettività la massima fruizione.

Tuttavia il concetto di “Bene culturale” comincia ad assumere nella normativa del 1999 significati nuovi e più complessi. Il “Testo unico dei beni culturali e naturali” all’art. 2 stabilisce che i beni culturali sono:

<le cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico o demo-etno-antropologico; le cose immobili che, a causa del loro riferimento con la storia politica, della letteratura, dell’arte e della cultura in genere, rivestono un interesse particolarmente importante>⁴².

Queste disposizioni legislative individuano, come si è visto, nuovamente la categoria di “Beni culturali” come “cose”; secondo il legislatore quindi deve essere il bene nella sua materialità a costituire l’elemento centrale della norma. E’ probabile che in quella sede si manifestò il timore che un’accezione più ampia del concetto di “Bene culturale” avrebbe determinato un allargamento smisurato della materia, in seguito al quale molti beni privati sarebbero rientrati nelle ingerenze dei pubblici poteri.

E’ pur vero tuttavia che l’art. 4 del T. U., dopo l’elencazione dei beni fatta agli art. 2 e 3, accenna ad altri beni, non compresi nelle categorie precedenti, ma individuati dalla legge come testimonianza avente valore di civiltà, dando così un’opportunità di allargamento del concetto.

⁴² Testo Unico dei Beni Culturali e Naturali, 1999, art. 2, in appendice

Nel 2004 il Codice Urbani riprende in qualche modo il concetto di “*patrimonio culturale*” così come era stato definito dalla Commissione Franceschini nel 1967, distinguendo i “*beni culturali*” in senso stretto e i “*beni paesaggistici*”. La categoria è regolata prima dall’art. 2 e successivamente dagli artt. 10 e 11⁴³.

Risulta dunque chiaro come il termine e la definizione di “*Bene culturale*” sia stato oggetto di un acceso dibattito, sia in sede legislativa, che tra studiosi esperti della materia. La questione si affianca, infatti, per alcuni versi, al dibattito sull’arte e alla ricerca di una definizione della materia da parte di teorici e filosofi, che hanno cercato di estendere ed allargare i campi che possono dirsi compresi nell’arte. Le più attuali tendenze dell’arte contemporanea, ad esempio, rendono il problema ancora più complesso: molte performance, molte opere delle avanguardie artistiche, a volte di difficile comprensione e classificazione, hanno reso laboriosa una definizione unitaria di cosa sia l’arte. Ma questa è una storia che ci porterebbe lontano dalla nostra attuale linea di ricerca. Per questo ci sembra opportuno concludere questa sezione con una definizione di “*Bene culturale*” proposta da Franco Cambi in un recente Seminario di studi dal titolo: “*Scuola e Beni culturali*”, definizione che tiene conto di una prospettiva educativa e che esprime in modo ricco e articolato la nozione di “*bene*” e il suo attributo culturale. Egli afferma infatti:

<I Beni culturali sono il “deposito” di una cultura: le tracce che essa ha lasciato, i nuclei che manifestano la sua evoluzione, i nodi che ne contrassegnano l’identità. E sono beni eminentemente al plurale, che vanno dai musei alle biblioteche, ai parchi archeologici al tessuto urbano, a quello agricolo e industriale (anche) e investono manufatti e strutture di vario genere>⁴⁴.

⁴³ Codice Urbani, art.2, 10, 11 del D. Lgs. 42/2004, in appendice

⁴⁴ F. Cambi, *Educare ai Beni culturali*, sintesi dell’intervento per il Seminario di Studio: *Scuola e Beni culturali*, Firenze 19, 20 dicembre 2002

1.4 La didattica museale

La didattica museale assume i caratteri peculiari di uno strumento idoneo a facilitare e a promuovere processi e atteggiamenti utili alla diffusione di un sapere legato ai beni culturali.

Tra gli scopi principali di un museo, oltre all'acquisizione, alla catalogazione e alla conservazione del patrimonio culturale ad esso affidato, vi è anche quello di studiare, di conoscere, di educare nei confronti di valori legati al territorio e alla storia. La funzione educativa del museo è stata considerata, a partire dalla sua nascita, come un'attività indispensabile. La Pedagogia del patrimonio e la didattica museale rappresentano un settore disciplinare specifico al quale è demandato il compito di trasporre i saperi legati alle collezioni museali in forme di volta in volta più adatte alla diffusione delle conoscenze. L'educazione allora dovrebbe essere tra gli obiettivi prioritari di un museo, al punto che per alcuni si tratta del *"profitto di un museo"*⁴⁵. Attraverso la didattica museale si determinano i percorsi di apprendimento più adatti alle diverse fasce di pubblico per favorire la comprensione e la valorizzazione degli oggetti d'arte.

Per puntualizzare una definizione della nozione di didattica dei beni culturali, ci serviremo del prezioso apporto di Ivo Mattozzi, che fornisce un'esaustiva quanto approfondita analisi di tale argomento⁴⁶.

Infatti mentre da un lato la didattica dei beni culturali si è legata per lo più all'agire, ossia ad un'elaborazione degli strumenti didattici necessari per trasferire un sapere legato al territorio e al patrimonio, dall'altro, tale intervento specialistico non ha ancora assunto le connotazioni proprie di un ambito definito dal punto di vista teorico-disciplinare e legislativo. Una definizione che sembra mirare a connotare i caratteri disciplinari e contenutistici è la seguente: la didattica dei beni culturali è un *"(...) sapere costruito sui problemi che si pongono quando c'è da mettere in relazione soggetti in formazione e beni culturali"*⁴⁷.

Ed ancora più accuratamente lo stesso autore precisa:

⁴⁵ A. Paolucci, *Il profitto dei musei? L'educazione*, su Il Sole 24 ore, 5/08/2002

⁴⁶ I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000

⁴⁷ I. Mattozzi, op. cit., 2000, pag. 17

<La didattica dei beni culturali può essere utilmente concepita come attività conoscitiva disciplinata allo scopo di individuare problemi e trovare soluzioni quando le attività formative si imperniano sull'uso dei beni culturali ed essi sono implicati come strumenti e come obiettivi e come fini allo scopo di far crescere le conoscenze e competenze (cioè capacità e abilità) nei soggetti in via di formazione>⁴⁸.

La didattica dei beni culturali si cura quindi di individuare i mezzi, i procedimenti, la mediazione necessaria per formare competenze che riguardino i beni culturali in quanto oggetti, in quanto strumenti, in quanto fini. Essa si orienta a studiare il modo in cui si organizzano i processi d'insegnamento e di apprendimento centrati sui beni culturali. La ricerca didattica in ambito teorico è deputata alla riflessione sui problemi inerenti al rapporto tra beni culturali ed azione formativa, mentre dal punto di vista applicativo si dovrebbero attuare e realizzare esperienze attraverso la sperimentazione di materiali e di percorsi di apprendimento.

1.5 Il Codice Urbani

A questo punto della trattazione riteniamo opportuno interessarci dell'ultima e più recente normativa riguardante i Beni Culturali: il “*Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio*”, approvato dal Governo con D. Lgs. 22 gennaio 2004 ed entrato in vigore il 1 maggio 2004⁴⁹, del quale qualche accenno è stato già fatto in precedenza per quanto attiene alla definizione di “*bene culturale*”.

Tale Codice, meglio noto come Codice Urbani dal nome del Ministro che lo ha varato, subentra al “*Testo Unico*” in materia di Beni Culturali del 1999, che a sua volta aveva in gran parte recepito la più antica norma del 1939, la legge n.1089 nota come “*legge Bottai*” (sempre dal nome del Ministro in carica a quel tempo), e aveva riordinato tutta la precedente legislazione in materia.

Il nostro interesse verso questa normativa è generato principalmente da alcune innovazioni introdotte nel settore dal Codice, che riguardano tra l'altro i concetti di “*conservazione*”, “*godimento*”, “*tutela*”, “*valorizzazione*”. Appare indispensabile, a

⁴⁸ I. Mattozzi, op. cit., 2000, pag.18

⁴⁹ Codice Urbani, D. Lgs. 42/2004, in appendice

nostro avviso, in una ricerca che voglia interessarsi ad una formazione basata sui beni culturali, cercare di analizzare le norme indicate dal legislatore per identificare, garantire la conservazione e favorire il godimento di quanto la legge intende con la locuzione “*bene culturale*”. Della copiosa materia legislativa cercheremo di esporre e di evidenziare gli stralci e i passaggi più attinenti agli ambiti che riguardano un lavoro orientato a verificare i presupposti formativi che possono porsi in atto a partire dal dettato della giurisprudenza, tentando di limitare a quanto è strettamente indispensabile i riferimenti a dati tecnici, per privilegiare quelle parti del Codice che maggiormente influenzano secondo noi, una politica che voglia promuovere una formazione di tipo culturale orientata in senso estetico.

L'articolazione del Codice, così come suggerito anche dal manuale redatto da Guido Clemente di San Luca e Rita Savoia, valenti e appassionati docenti di diritto dei Beni Culturali, può suddividersi in quattro modalità di intervento: dall'identificazione del bene, fondamentale affinché esso possa essere assoggettato alla legge, si passa alla conservazione, fino al godimento e alla valorizzazione⁵⁰.

L'articolo 10 identifica la nozione giuridica di “*Bene culturale*” e recepisce in modo tradizionale le norme previgenti, dichiarando la necessaria “*materialità*” dei beni affinché essi siano riconoscibili come tali. Ancora una volta, e seguendo una lunga consuetudine, la legge ribadisce che il bene abbia una sua consistenza fisica, sia una “*cosa*”⁵¹. La stessa nozione compariva già nel Testo Unico del 1999, che aveva infatti tenuto conto principalmente della salvaguardia fisica del bene, per cui la sua materialità era stata assunta a elemento dirimente per l'identificazione dei beni, oggetto di tutela.

“*I beni immateriali*” o “*volatili*” erano stati anch'essi oggetto di interesse nel Testo Unico, che li aveva individuati come “*beni culturali in quanto testimonianza avente valore di civiltà*” nell'art. 4, allargando la nozione di “*bene culturale*” verso una maggiore flessibilità. Il Codice del 2004, invece, esclude perentoriamente che i beni immateriali possano rientrare nella tutela, definendo, ancora una volta, “*cose*”, quei

⁵⁰ G. Clemente di San Luca, R. Savoia, *Manuale di diritto dei Beni Culturali*, Jovene Editore, Napoli 2005, pagg. 205-328

⁵¹ Codice Urbani, D. Lgs. 42/2004, art. 10, in appendice

beni aventi valore di testimonianza di civiltà, e perciò sottolineando, anche in questo caso, la loro sussistenza fisica⁵².

Altro punto interessante del Codice è la permanenza della nozione che la tutela si applica esclusivamente a beni che abbiano più di 50 anni e siano opera di autori non più viventi, escludendo in tal modo un qualsiasi interesse del legislatore per l'arte contemporanea. Ciò, da un lato, è stato visto come una volontà di voler tutelare la libertà dell'arte contemporanea e la sua anima mercantile⁵³, dall'altra sembra avvalorare la tesi che alcune opere contemporanee possano rientrare nella tutela solo se appartenenti ad una collezione di "eccezionale" interesse storico artistico⁵⁴

Tra le novità introdotte dal Codice rilevante appare la modalità di accertamento dei presupposti dell'interesse storico artistico, la cosiddetta "verifica dell'interesse culturale", le cui modalità e procedure sono dettate dall'art. 12.

La verifica della sussistenza di tale interesse, quindi l'assoggettamento del bene a tutte le norme sancite dal Codice (compresa l'inalienabilità), viene effettuata dai "competenti organi del Ministero" e nello specifico dai Soprintendenti regionali, cui è affidato questo compito per una uniformità di valutazione.

Senza entrare nella complessa materia che riguarda la differenza tra "beni demaniali", "patrimonio indisponibile" e "disponibile" dello Stato, delle Province, delle Regioni e dei Comuni, e tutte le norme che hanno generato un processo di alienazione e dismissione di beni immobili pubblici, allo scopo di reperire fondi per sanare l'ormai cronico deficit delle finanze dello Stato, ci preme qui sottolineare come ancora una volta gli interessi economici del legislatore siano prevalsi rispetto al valore e alle finalità della fruizione, strettamente collegate al patrimonio culturale dello Stato.

Uno studioso del calibro di Salvatore Settis⁵⁵, che pure era stato chiamato dal Ministro Urbani a collaborare nella redazione della legge, a più riprese si è pronunciato criticamente sulla stesura finale del Codice, ma già in precedenza era intervenuto contro

⁵² L'art. 2 del Codice che sostituisce l'art. 4 del Testo Unico, pur disponendo il rinvio alla legge per l'individuazione di ulteriori beni, qualificati come <testimonianza avente valore di civiltà>, si riferisce inequivocabilmente a "cose", quindi a testimonianze fisiche o materiali.

⁵³ G. Pitruzzella, *Commento all'art. 2 del T.U.*, in M. Cammelli (a cura di), *La nuova disciplina dei beni culturali e ambientali*, Il Mulino, Bologna 2000, pagg. 32-37

⁵⁴ Codice Urbani, D. Lgs. 42/2004, art. 10, co.3, lettera e, vedi appendice

⁵⁵ S. Settis, *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano 2005

la Patrimonio Spa⁵⁶. Si tratta di una società a cui, secondo un meccanismo escogitato da Giulio Tremonti, Ministro dell'Economia nel 2002, poteva, in linea di principio, essere trasferito, in vista di vendite e cartolarizzazioni, l'intero patrimonio immobiliare dello Stato, compresi i monumenti, le coste, le strade e le montagne. A tale progetto, in parte fortunatamente fallito, Salvatore Settis aveva risposto polemicamente e con una sottile ironia, pubblicando il testo *"Italia Spa. L'assalto al patrimonio culturale"*⁵⁷.

*<La spiritosa invenzione di Tremonti> osserva Settis, <cela (o mette allo scoperto) qualcosa di molto serio: un processo di degradazione delle coscienze, delle istituzioni e del costume che tende a trasformare l'immagine (o la percezione) dell'Italia in quella di una società per azioni o di un gruppo di affari, obliterandone la natura di patria comune, luogo della cittadinanza e dell'identità nazionale, garante delle libertà repubblicane>*⁵⁸.

Significativa novità introdotta dal Codice Urbani rispetto alle normative precedenti è la possibilità di mancata comunicazione da parte delle Soprintendenze dell'interesse culturale del bene. Viene introdotto con l'art. 12 il criterio del *"silenzio-assenso"*, secondo il quale se il procedimento di accertamento o dichiarazione di interesse non viene espletato e concluso entro 120 giorni, si intende che vi è stato un esito negativo della verifica. Considerati i tempi delle amministrazioni pubbliche, la complessità tecnica degli accertamenti e la carenza cronica di personale, l'introduzione di questa norma del *"silenzio-assenso"* induce il sospetto di essere dettata, non già dall'esigenza di risolvere i complicati meccanismi in atto per individuare i beni culturali pubblici, quanto piuttosto dalla necessità di rendere alienabili il maggior numero possibile di beni allo scopo, ancora una volta, di risanare il bilancio pubblico.

Più vicini e più inerenti al tema principale del nostro scritto sono le parti del Codice che riguardano la conservazione e, ancor di più, il godimento del patrimonio artistico e culturale.

⁵⁶ La Patrimonio Spa fu istituita con D. L. 15 aprile 2002, n. 63, convertito nella L. 15 giugno 2002, n. 112. Nell'art. 7 si precisa che la società opera *<per la valorizzazione, gestione ed alienazione del patrimonio dello Stato, ad essa possono essere trasferiti, a titolo gratuito, i diritti sui beni del demanio, del patrimonio indisponibile e di quello disponibile, compresi quelli sui beni di particolare valore artistico e storico>*. Quest'ultima circostanza avrebbe permesso il passaggio di beni culturali al patrimonio disponibile e ad una possibile loro massiva alienazione. Vedi G. Clemente di San Luca, op.cit., 2005, pag. 228

⁵⁷ S. Settis, *Italia Spa. L'assalto al patrimonio culturale*, Einaudi, Torino 2002

⁵⁸ S. Settis, *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano 2005, pag. 14

La tutela del patrimonio storico artistico trova il suo fondamento nella Costituzione e precisamente nell'art. 9, che, insieme agli articoli 33 e 117, regola l'intervento pubblico in campo culturale.

Esso recita:

*<La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione>*⁵⁹.

E' stato notato⁶⁰ come, a differenza dei valori legati al profitto, che avevano pervaso la normativa dell'Italia pre-unitaria, la Legge Costituzionale volle invece porre tra i suoi fini principali il valore estetico-culturale del patrimonio, come cioè, già secondo il parere dei Padri costituenti, l'amministrazione pubblica ha il dovere di assicurare il progresso culturale della comunità civile. E' in base a questo presupposto che fu evidentemente pensato il testo dell'art. 9 della Costituzione.

Il primo comma dell'art. 33, dispone inoltre quanto segue:

*<L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento>*⁶¹.

Esso si raccorda al precedente art. 9, in quanto precisando la necessità di libertà della cultura, pone l'intervento pubblico come garante di tale libertà, attraverso il metodo democratico.

Ancora l'art. 117 (nella sua forma originaria⁶²) prevedeva un elenco di materie la cui competenza legislativa era affidata alle Regioni; tra queste materie figuravano i musei e le biblioteche di enti locali e l'urbanistica. Oggi il nuovo e riformato art. 117 capovolge la distribuzione del potere legislativo. Sono infatti precisate in elenco le materie di competenza esclusiva dello Stato (comma 2); quelle materie in cui Stato e Regioni hanno competenza comune (comma 3), e al comma 4 le materie rimanenti lasciate alla competenza legislativa regionale. Risultano pertanto di competenza esclusiva dello

⁵⁹ Costituzione Italiana, art. 9, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op.cit., 2005, pag. 47

⁶⁰ M. Ainis, *Cultura e politica. Il modello costituzionale*, Cedam, Padova 1992, pag. 16. Michele Ainis è professore ordinario di Istituti di Diritto Pubblico nell'Università di Teramo. Collabora alle principali riviste giuridiche italiane ed è autore di diversi volumi: fra i più recenti *La legge oscura* (2° ed. 2000) e *Dizionario costituzionale* (2000)

⁶¹ Costituzione italiana, art. 33, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op.cit., 2005, pag. 47

⁶² Ricordiamo che tale articolo è stato oggetto di riforma costituzionale nel 2001 insieme a tutto il Titolo V della Carta Costituzionale in base alla legge n.3/2001, poi resa attuativa dalla legge n.131/2003, la cosiddetta "*Legge La Loggia*"

Stato la <tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali>⁶³, mentre competenza concorrente tra Stato e Regioni è la <valorizzazione dei beni culturali e ambientali e la promozione ed organizzazione di attività culturali>⁶⁴. E' chiaro dunque come la materia dei beni culturali risulti disciplinata dalla legge scindendo i compiti che la Pubblica Amministrazione può esercitare nell'ambito del patrimonio: la tutela è riservata allo Stato, la valorizzazione è destinata alle Regioni. La questione rientra nel più vasto e controverso decentramento regionale, che, iniziato nel 1972, ha visto il succedersi di vari provvedimenti volti alla sua piena realizzazione. Ancora nel 1998 il D. Lgs. 112 cercò di risolvere la spinosa questione del riparto di competenze e nell'art. 148 (oggi abrogato) individuò e specificò le funzioni e le attività che possono riguardare i beni culturali, cioè la tutela, la gestione e la valorizzazione; tre sfere di intervento intimamente collegate, finalizzate nel loro insieme alla realizzazione di uno stesso obiettivo, anche se a giudizio del legislatore esse si possono distinguere a seconda delle specifiche finalità.

Su questo argomento ancora una volta appare pungente il commento di Salvatore Settis:

<Un esempio molto chiaro è l'idea invalsa in Italia (e solo in Italia) da qualche anno a questa parte, che la tutela e la valorizzazione dei beni culturali siano due momenti così ben distinti che possono essere assegnati a soggetti diversi (la tutela allo Stato, la valorizzazione alle Regioni). (.....) tutela, gestione e valorizzazione del patrimonio culturale (fondati ovviamente sulla sua conoscenza) sono un processo unico, un continuum non segmentabile>⁶⁵.

E' interessante allora rileggere l'articolo n. 148 del D. Lgs. n.112 del 1998 per verificare con precisione cosa i tre termini intendono significare:

<Ai fini del presente decreto si intendono per (...)

c) "tutela", ogni attività diretta a riconoscere, proteggere e conservare i beni culturali e ambientali;

⁶³ Costituzione italiana, Art. 117 co. 2, lettera S, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op. cit., 2005, pag. 86

⁶⁴ Costituzione italiana, Art. 117 co. 3, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op. cit., 2005, pag. 86

⁶⁵ S. Settis, *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano 2005, pag. 16

- d) “gestione”, ogni attività diretta, mediante l’organizzazione di risorse umane e materiali, ad assicurare la fruizione dei beni culturali e ambientali, concorrendo al perseguimento delle finalità di tutela e valorizzazione;
- e) “valorizzazione”, ogni attività diretta a migliorare le condizioni di conoscenza e conservazione dei beni culturali e ambientali e ad incrementarne la fruizione⁶⁶.

Secondo tale accezione la valorizzazione dovrebbe essere l’attività che si collega a finalità di tipo didattico-educativo, perseguendo obiettivi che conducano all’acquisizione da parte dei fruitori di conoscenze di tipo estetico. Ma in effetti le tre sfere sono scarsamente distinguibili dal momento che sottendono un gioco di rimandi e sovrapposizioni che investe le tre le nozioni nel loro complesso. In effetti la tutela assume una maggiore incidenza rispetto alle altre attività, non a caso essendo attribuita allo Stato. Nel complesso la separazione degli ambiti è apparsa subito di difficile attuazione essendo la tutela, la gestione e la valorizzazione, settori strettamente collegati. Il decreto 112 del 1998 ebbe comunque il merito di concentrare l’attenzione pubblica su tali concetti, destinando una diversa filosofia all’azione pubblica in materia di patrimonio. Si passava infatti

<da una concezione statica dell’intervento pubblico, finalizzato alla “mera” conservazione fisica del patrimonio, ad una concezione dinamica, in cui l’elemento di garanzia della fruizione pubblica dei beni culturali e della promozione della loro conoscenza diventa centrale>⁶⁷.

Il Codice Urbani nasce con lo scopo di mettere ordine nel complesso sistema della tutela e della valorizzazione.

Nel Codice la nozione di conservazione è distinta in una “tutela” in senso stretto, che riguarda nello specifico il bene e gli strumenti giuridici per la sua salvaguardia (e una “protezione”, finalizzata ad evitare fenomeni di depauperamento e/o dispersione); e in una “tutela” in senso lato, che riguarda l’alienazione e l’esportazione.

Il concetto di “tutela”, espresso nell’art. 3 co. 1⁶⁸ specifica che la conservazione e la protezione hanno come fine la pubblica fruizione. Il concetto di “fruizione” entra quindi (e finalmente) in modo deciso a far parte degli interessi della Pubblica

⁶⁶ D. Lgs. 112/1998 art. 148, in appendice

⁶⁷ G. Clemente di San Luca, op. cit. 2005, pag. 168

⁶⁸ Codice Urbani, art. 3 co. 1, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op. cit. 2005, pag. 241

Amministrazione; la “*tutela*” non può esaurirsi nella salvaguardia, ma deve avere come scopo finale quello della fruibilità pubblica.

Quindi il bene si conserva e si protegge per renderlo concretamente disponibile all’accesso pubblico e consentire alla collettività di conoscerlo, contemprarlo, studiarlo. Per cui nella prospettiva del Codice appare prioritario il compito della “*fruizione*” che comprende una serie di attività, giuridiche e materiali, a carattere organizzativo e gestionale, che la Pubblica Amministrazione è tenuta a garantire perché il bene possa poi svolgere la funzione educativa cui è destinato “*naturalmente*”, la funzione educativa è cioè intrinsecamente legata al bene già dalla sua origine.

Il sistema della valorizzazione, destinato alle Regioni, comprende attività volte a migliorare le condizioni di offerta al pubblico, come promuovere la conoscenza del patrimonio in modo da incrementarne l’utilizzo come strumento formativo, di crescita culturale e civile. Le norme dedicate alla “*valorizzazione*”⁶⁹ costituiscono una novità assoluta introdotta dal Codice, che individua con puntualità le attività e gli interventi ad essa riconducibili, in modo da determinare in maniera rigorosa gli ambiti di esercizio della potestà legislativa statale e regionale. Tra le attività inerenti la valorizzazione vi sono quelle che hanno ad oggetto direttamente i beni stessi e si occupano anche dell’organizzazione di studi, ricerche conoscitive e convegni, mostre, itinerari culturali ed eventi particolari, produzione di cataloghi e materiale cartaceo, campagne di sensibilizzazione e programmi ispirati alla filosofia educativa didattica del “*long life learning*” per pubblici specifici. A tal proposito l’art. 119 rinvia a specifici accordi tra il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Ministero per l’Istruzione, per ciò che riguarda la diffusione, la conoscenza e la fruizione del patrimonio culturale da parte degli studenti.

In conclusione, possiamo dire che da quando, a partire dalla metà degli anni Sessanta, si cominciò ad individuare i beni culturali quali espressione di coscienza civile e fattore di progresso intellettuale e sociale (Commissione Franceschini, 1967), la concezione del patrimonio culturale del nostro paese, ma non solo, si è andata allargando, esaltandone il valore di strumento di educazione permanente. Queste spinte hanno tracciato un percorso che il legislatore, seppur con fatica, ha cercato di recepire, individuando i beni culturali come un’area strategica per la vita e lo sviluppo socio-economico del paese.

⁶⁹ Codice Urbani art. 6 co. 1, in appendice, vedi G. Clemente di San Luca, op.cit., 2005, pag. 315

Cap. 2

Estetica filosofica

*Di tutti i problemi che dobbiamo studiare in una filosofia dell'educazione,
il problema del valore educativo dell'arte è uno dei più difficili.
La filosofia si è trovata ad affrontarlo fin dai suoi inizi.*

E. Cassirer, Simbolo, mito e cultura, Laterza, Roma-Bari 1985

Per cominciare a dipanare l'intreccio delle questioni che sono sottese alla carenza di formazione sui temi dell'arte nelle sue diverse forme, sarà opportuno confrontarsi con le questioni aperte in campo filosofico sulla disciplina estetica, dal momento che è propriamente in questo ambito, a nostro avviso, che possono cogliersi le divergenze e le ambiguità più significative che hanno ritardato e oscurato una riflessione più accurata in ambito pedagogico sulle opportunità formative connesse alla conoscenza dei beni artistici e culturali.

L'estetica, come disciplina filosofica, nasce alla fine del Settecento, quando cioè, come ha puntualizzato Gianni Vattimo nel volume dedicato all'estetica moderna⁷⁰, nella cultura e nella società del tempo la figura dell'artista risulta definita e stabile ed egli comincia a produrre oggetti che sono riconosciuti come opere d'arte, a cui è attribuito un particolare valore, una qualità estetica. Una conseguenza significativa della nuova sensibilità è la nascita del museo, il cui inizio come istituzione si presenta sotto la forma di raccolte e di collezioni private.

Nella storia dell'estetica degli ultimi due secoli Vattimo ha distinto alcuni orientamenti fondamentali: un atteggiamento "metafisico", un atteggiamento "scientifico" e un atteggiamento "critico". Tali atteggiamenti rappresentano il modo in cui l'estetica concepisce il proprio rapporto col suo oggetto di studio. Così mentre l'atteggiamento metafisico ritiene fondamentale che l'estetica abbia un suo oggetto e un suo contenuto specifico, l'atteggiamento scientifico nega la presenza di un oggetto di ricerca e afferma la necessità per l'estetica di risolversi in scienza positiva, secondo una metodologia rigorosa. In ultimo l'atteggiamento critico, pur condividendo l'assenza di oggetto e di

⁷⁰ G. Vattimo (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino, Bologna 1984, pag. 7

metodo, si costituisce come una teoria dell'assenza, ossia teorizza l'inesistenza di una peculiarità estetica⁷¹.

Altro filo conduttore che si potrebbe seguire nel tracciare le linee di un'estetica moderna è la dimensione storica; infatti, l'arte ha sempre avuto un rapporto privilegiato con la storia, come dimostrano le teorie storiciste di Vico, Hegel e Lukacs, nelle quali il rapporto arte-storia diventa centrale.

D'altro canto, nell'analizzare la dimensione estetica in filosofia, bisogna anche tener presente la sua specificità, sia sul piano della teoria, con evidenti difficoltà nel delimitarne il campo di interesse, sia nella individuazione di coloro che producevano e producono arte (gli artisti), sia nel riconoscimento dell'opera d'arte stessa, ovvero nella definizione dell'oggetto (un paesaggio, un bene effimero e mutevole). Se da una parte vi è stata la teoria di Hegel che proclama la morte dell'arte e quindi dell'estetica, che verrebbe assorbita dalla filosofia, dall'altra tale negazione rappresenta per Adorno la dimensione propria, specifica e peculiare dell'arte, la cui problematicità ricorrente ne diviene l'essenza tipica, di oggetto sfuggente e da cui deriva la tipicità dell'arte, come di un permanente dissolvimento⁷².

Non potendo tracciare in questa sede un panorama completo della storia dell'estetica, ci limiteremo a dare alcuni cenni degli autori più rappresentativi che hanno affrontato temi che interessano la nostra ricerca.

2.1 Estetica come ricerca di leggi e principi

L'arte sconvolge, la scienza rassicura

Georges Braque

Ha origine nell'Ottocento il costituirsi dell'estetica come scienza, con la volontà di spiegare in modo sistematico il mondo dell'arte. Nel corso del XIX secolo l'estetica viene impostata come una disciplina alla ricerca di leggi che possano spiegare le opere,

⁷¹ G. Vattimo (a cura di), op. cit., Bologna 1984, pag. 23

⁷² G. Vattimo (a cura di), op. cit., Bologna 1984, pag. 25

le personalità degli artisti, gli stili e le scuole in relazione agli ambienti socio-culturali in cui maturano⁷³.

Se da una parte queste spinte hanno trovato espressione nelle metodologie che si rifanno allo strutturalismo, nell'Ottocento una corrente di origine tedesca pose le basi di un'estetica scientifica rifacendosi piuttosto alla psicologia sperimentale.

Gustav Theodor Fechner⁷⁴, che occupa un posto di rilievo nella psicologia sperimentale dell'Ottocento, cerca di applicare all'estetica scientifica alcune leggi sui meccanismi di piacere e dispiacere propri della psicologia, dando vita così all'estetica sperimentale. Nell'individuare le leggi o meglio - come lui precisa - "*i principi*" che regolano la dimensione estetica, Fechner li suddivide in categorie. Ad es. è significativo che un oggetto per colpire la nostra sensibilità e la nostra attenzione debba raggiungere una certa forza, nel senso che al di sotto di una cosiddetta "*soglia estetica*" la nostra coscienza non viene minimamente influenzata o colpita dall'azione estetica. Tale principio è individuato da Fechner come "*principio della soglia estetica*"⁷⁵.

Allo stesso modo il piacere o il dispiacere nella contemplazione di un oggetto derivano dalla combinazione di diversi fattori, che insieme contribuiscono al raggiungimento della soglia estetica, "*laddove i singoli fattori sono di per sé troppo deboli*" per ottenere un simile risultato. E' questo il "*principio del rafforzamento o dell'intensificazione estetica*".

Ulteriori principi sono stati individuati da Fechner ed elencati come leggi o fattori che concorrono a porre le basi di un'estetica sperimentale, pensata come una filosofia alla ricerca di regole. Tra le circostanze che tendono a rendere piacevole un'esperienza estetica si coglie la necessità della "*varietà*" connessa all'oggetto, cioè la necessità che un'opera d'arte sia multiforme, ricca, creativa, non monotona, in quanto solo in questo modo può generare attenzione, meraviglia, stupore nei soggetti fruitori. Ugualmente l'accordo tra le varie rappresentazioni e i pensieri che tali rappresentazioni evocano nelle nostre menti, produce maggior interesse verso l'oggetto d'arte in questione. In effetti la coerenza e la chiarezza, e altrettanto i loro opposti, ossia la contraddittorietà e

⁷³ G. Vattimo (a cura di), op. cit., Bologna 1984, pag. 34

⁷⁴ G. T. Fechner, psicologo, filosofo e fisico tedesco (1801-1887) fu il fondatore insieme a W. Wundt della psicologia sperimentale; ritenne di aver trovato l'equazione che quantifica esattamente il rapporto tra stimolo fisico e sensazione; individuò la soglia assoluta e differenziale. <*Perché l'intensità di una sensazione cresca in progressione aritmetica, lo stimolo deve accrescersi in progressione geometrica*>.

⁷⁵ G. Vattimo, (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino, Bologna 1984, pag. 173

la complessità, sono tutti aspetti che hanno la capacità di superare la “*soglia estetica*” e rendere possibile (nel senso di generare) un effetto estetico sull’uomo a partire dall’opera d’arte.

Nel caso di un pubblico infantile, a nostro avviso, ancora di più gli stimoli devono essere forti, per colpire l’attenzione e generare curiosità. Non a caso, molto spesso è l’arte contemporanea quella che attira maggiormente l’attenzione dei bambini, non solo perché più vicina alla loro realtà, ma anche perché nella sua semplicità ed essenzialità può apparire più facile da interpretare. A volte le opere d’arte contemporanea colpiscono anche per l’eccentricità, per la bruttezza, per l’esagerazione; ciò corrisponde a quanto afferma Fechner, è importante cioè che gli stimoli raggiungano una certa soglia per poter essere trasformati in un’esperienza comunque piacevole e quindi educativa.

Secondo Marco Dallari⁷⁶, pedagogo, l’oggetto deve avere sufficienti caratteristiche di seduzione e di stupore, affinché venga non solo esteticamente osservato, ma anche trasformato in un “*vissuto*” estetico. Tale approccio, che necessita di un lavoro di rielaborazione che il Dallari individua nel laboratorio, permetterà non solo di utilizzare le opere d’arte come materiale didattico, ma anche di estendere le conoscenze acquisite ad ambiti diversi da quelli artistici. E’ necessario allora che i soggetti imparino attraverso l’esperienza del “*fare*” a guardare il mondo con occhi diversi, ad accorgersi della realtà che li circonda e si rendano quindi partecipi e responsabili della vita collettiva. E’ un po’ il percorso tracciato da Christo, l’artista che impacchetta interi edifici, monumenti e strutture, rendendoli apparentemente nascosti alla vista, per poi rivelarne la bellezza e la maestosità una volta spaccettati. Vogliamo intendere che non dovrebbe essere necessario coprire la realtà che ci circonda per poterne avere la percezione e la consapevolezza che essa ci accompagna nel nostro vivere quotidiano.

⁷⁶ M. Dallari, C. Francucci, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 22



Christo e Jeanne Claude, *Municipio di Berlino*, Germania, 1971-95

“Christo, l’artista che impacchetta interi edifici, monumenti e strutture, rendendoli apparentemente nascosti alla vista, per poi rivelarne la bellezza e la maestosità una volta spacchettati”

In questa performance realizzata in collaborazione con la compagna Jeanne Claude, fu impacchettato il municipio di Berlino

2.2 La conoscenza intuitiva dell'arte nel pensiero crociano

*Un'aspirazione chiusa nel giro di
un'interpretazione, ecco l'arte.*

Benedetto Croce, Estetica, 1902

Le posizioni di Benedetto Croce hanno dettato per lungo tempo in Italia, almeno fino alla metà del Novecento, i criteri per valutare un'opera d'arte, criteri considerati estetici per antonomasia. I suoi studi rientrano in quella che Gianni Vattimo ha definito corrente "metafisica" dell'estetica, che si esprime anche in autori come John Dewey e George Lukacs, esponenti di culture diverse eppure accomunati da una concezione dell'arte che deriva sia dall'inserire tale riflessione in una prospettiva sistematica e sia dall'importanza che la nozione di totalità continua ad avere nella loro filosofia⁷⁷.

Croce individua nell'arte il primo momento teoretico dello spirito, quello della conoscenza intuitiva: l'intuizione è, infatti, la prima forma della conoscenza.

Vista sotto questo profilo l'arte è il risultato di un'attività spirituale e non ha alcun fine filosofico o pedagogico. Gli elementi pratici non sono in relazione con l'opera d'arte, ma sono solo i mezzi materiali attraverso i quali chi fruisce dell'opera può conoscere l'intuizione originaria dell'artista. Infatti l'espressione artistica non è altro che una riproduzione di ciò che nasce nella mente dell'autore e che deriva da un'esigenza di comunicazione. Se non vi fosse un'esigenza di trasmissione si giungerebbe al paradosso che la realizzazione pratica dell'opera d'arte sarebbe inutile.

Nel ricondurre essenzialmente l'arte verso la storia, nel fissarne la natura e la forma come attività spirituali, nell'intendere l'arte come conoscenza, Croce esprime un'accezione dell'arte che anziché occuparsi di tecnica e pratica, si misura con la categoria dell'intuizione.

Egli afferma:

<(.....) dovendosi, sempre che si disputa della qualità di questo o quel prodotto spirituale rispetto all'arte, attenersi al dilemma: o esso è intuizione

⁷⁷ G. Vattimo (a cura di), op.cit., Bologna 1984, pag. 40

lirica, o sarà qualsivoglia altra cosa, sia pure altamente rispettabile, ma non arte>⁷⁸.

Uno dei tratti più caratteristici dell'estetica crociana⁷⁹ è la consapevolezza che l'arte è una forma di conoscenza; questa idea, che rimarrà presente per tutto il corso della teoria estetica del Croce, ha permesso di accostare l'arte alla storia, in quanto entrambe descrivono la realtà. Nell'affrontare il problema della storia, Croce si domanda se essa sia una forma di arte. Nel corso della sua vita egli giungerà ad una concezione di storicismo assoluto, secondo la quale la realtà coincide con la storia nella misura in cui gli eventi si presentano alla coscienza dell'uomo. La coscienza funge da filtro e da fondamento della realtà per tutto ciò che entra in rapporto con essa.

In questa prospettiva l'arte rappresenta il conoscere del "possibile", la storia ciò che invece è realmente accaduto. Questa posizione di Croce fu aspramente criticata dai suoi contemporanei come un atteggiamento antipositivista ed egli fu visto come un avversario della cultura dominante⁸⁰.

Se inizialmente Croce aveva ritenuto estranei ai suoi studi di estetica quei problemi che a suo giudizio non rientravano in questo ambito, come la speculazione filosofica, a partire dal 1898, in una Lettera a Giovanni Gentile, egli rivede il suo pensiero e scrive:

<Vi confesso che vorrei tra l'altro menare a termine un trattato di estetica e che perciò occorre di approfondire tutte le questioni filosofiche che hanno relazione con l'estetica, ossia tutta la filosofia>⁸¹.

In seguito a questa riflessione il saggio "Estetica" del 1902⁸² rappresenta una prima bozza di sistema filosofico che avrebbe avuto poi ampia diffusione. In questo testo la definizione dell'estetico avviene per mezzo di sottrazioni successive; Croce tende a precisare ciò che "non è arte" e cioè elimina dal novero delle attività conoscitive la pratica, la logica, la sensazione passiva. La sua concezione di estetica nasce quindi da una differenziazione, da una distinzione rispetto alle altre attività.

⁷⁸ B. Croce, *Aestetica in nuce*, in G. Vattimo op. cit., Bologna 1984, pag. 196

⁷⁹ Nell'analisi dell'estetica crociana, Paolo D'Angelo, ne delinea i tratti attraverso la lettura cronologica dei suoi scritti, analizzando l'evoluzione nel tempo del sistema filosofico e del suo pensiero sulla dimensione estetica. P. D'Angelo, *L'estetica italiana del '900*, Editori Laterza, Bari 1997

⁸⁰ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag.

⁸¹ B. Croce, *lettera nov. 1898*, in B. Croce, *Lettere a G. Gentile*, a cura di A. Croce, Mondadori, Milano 1981, pagg. 57 e 79

⁸² B. Croce, *Estetica*, Laterza, Bari 1965

Una concezione estetica rafforzata e confermata dagli scritti successivi, il *Breviario di Estetica* del 1913 e *Aestetica in nuce* del 1928, porta ad evidenziare una fortissima affermazione dell'autonomia della dimensione estetica e dell'irriducibilità dell'arte a una qualsiasi altra forma di attività⁸³. Contemporaneamente Croce ribadisce il carattere intuitivo dell'arte e il suo pervenire ai nostri sensi al di là di ogni organizzazione concettuale; afferma cioè il suo essere conoscenza immediata. Un'altra definizione tipicamente crociana, cioè l'identità tra "intuizione" ed "espressione", conduce il nostro ad affermare che l'immagine e la forma sono diretta filiazione dell'intuizione. Paradigmatico è l'esempio offerto da Paolo D'Angelo per descrivere tale concetto:

*<La differenza tra il grande ritrattista che coglie gli aspetti più segreti di un volto e l'uomo comune non sta nell'abilità tecnica del primo a fissare ciò che ha visto, ma nel fatto che l'artista ha visto di più, e meglio, così come nessuno pensa di possedere un motivo musicale se non è in grado di cantarlo o suonarlo>*⁸⁴.

Se da una parte la teoria crociana secondo la quale "tutte le intenzioni sono arte"⁸⁵ sembrava autorizzare un'assoluta libertà di forme espressive in accordo con molte manifestazioni dell'arte contemporanea, è pur vero tuttavia che di quelle opere a lui coeve, Croce fu sempre avversario.

⁸³ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag. 20

⁸⁴ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag. 22

⁸⁵ B. Croce, *Estetica*, Laterza, Bari 1965, pag. 19



Pablo Picasso, *Les Femmes d'Alger*, 1909,
Museum of Modern Art (MoMA), New York

“Benedetto Croce, pur condividendo un’assoluta libertà di forme espressive, fu dichiaratamente avverso all’arte a lui contemporanea”

Alla tecnica artistica è negato ogni rilievo estetico, in quanto essa attiene all'estrinsecazione di un'immagine interna prodotta dall'artista e riprodotta dal fruitore. In questo caso allora l'opera d'arte nella sua materialità diviene un semplice ausilio alla comunicazione. D'Angelo, a tal proposito, sottolinea come nel sistema filosofico crociano la tecnica è espressione piuttosto di stimoli esterni registrati e indirizzati a permettere la riproduzione dell'esperienza estetica⁸⁶.

Consequente a tale posizione è la considerazione dei generi letterari e la classificazione delle arti come pseudo-concetti, in quanto non svolgono un ruolo preciso nel giudizio estetico, ma servono soltanto a catalogare sommariamente le opere⁸⁷.

Nel capitolo conclusivo dell'*Estetica* viene esposta l'altra tesi fondamentale della teoria crociana: l'identità di linguistica ed estetica. Del linguaggio Croce indaga gli aspetti relativi alla creatività e all'espressività: sono questi che permettono di conferire al linguaggio una valenza estetica, non tanto i costrutti grammaticali che si riferiscono invece alla sfera pratica. Da ciò ne consegue che la parola nella sua viva presenza, nella sua continua produzione è creazione ed intuizione, mentre il segno è secondario e derivato⁸⁸.

Nell'ampia rassegna che Croce elaborò sulla letteratura italiana del 1914-15, fondamentalmente il giudizio positivo sugli autori si basava sul contenuto sentimentale dell'opera e quanto in essa traspariva dell'atteggiamento passionale di chi l'aveva realizzata. Vita intima, sentimento, passioni sono i motivi dei quali Croce va alla ricerca nei suoi saggi letterari, al fine di stabilire la liricità delle opere sulle quali si accinge ad esprimere un giudizio.

Interessante appare lo scritto del 1917 "*La riforma della storia artistica e letteraria*", nel quale Croce esprime una critica a quel legame che si suppone esista tra le opere d'arte e il contesto storico-sociale. Egli si oppone cioè all'idea romantica dell'arte come espressione della società. Collegare strettamente le opere alla storia, ai fatti e ai risvolti della civiltà che le ha prodotte, significa, per Croce, andare alla ricerca dei caratteri generici che accomunano le opere di uno stesso periodo, ma non aiuta a far emergere l'individualità propria di ogni testo, letterario o artistico. La materialità, ancora una volta, lo stile, i caratteri comuni delle opere, non hanno per Croce una valenza estetica;

⁸⁶ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag.25

⁸⁷ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag. 31

⁸⁸ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag. 36

sono invece interessanti e significative le peculiarità e la personalità del singolo artista, che si manifestano nelle singole opere. Croce privilegia la soggettività dell'artista approfondendone i lati psicologici e tende quindi a sorvolare sulla forma, la lingua e lo stile. Per Croce l'unica storia valida è quella fornita dalle singole monografie critiche sugli autori, una impostazione come un modello ineludibile seguita fino al secondo dopoguerra e messo sotto attenzione critica solo quando da parte di una certa critica marxista si auspicò, in chiave anticrociana, un maggior collegamento tra i fatti sociali e artistici nel nostro Paese⁸⁹.

Nel volume *“La Poesia”*, pubblicato nel 1936, appare rilevante il peso che Croce assegna al carattere civilizzatore ed educativo dell'espressione letteraria. La letteratura è per lui fonte di incivilimento e assume nel pensiero dell'ultimo Croce una funzione educativa in contrasto e forse come risposta, alla violenza che a quel tempo minacciava l'Europa.

Nello svolgersi del pensiero crociano è evidente, in conclusione, come poco rilevante appare l'interesse del filosofo per l'aspetto pedagogico dell'arte, considerata nella sua assoluta specificità, esclusivamente come espressione lirica e soggettiva dell'autore. L'opera d'arte non ha alcun legame con la storia e con la civiltà della quale è, invece, a nostro avviso, espressione e manifestazione; al contrario nell'ottica di Croce, essa diventa per il fruitore un oggetto da contemplare per poter conoscere non tanto il mondo come appare attraverso l'opera quanto piuttosto la realtà intima e personale dell'artista. Soltanto in uno degli ultimi saggi, il Croce, come abbiamo visto, assegna un carattere e una funzione educativa all'espressione letteraria, fonte di incivilimento. Tale fine è relegato al solo ambito letterario che assume importanza più come sapere che come acquisizione di valori e senso di una dimensione estetica. Dobbiamo a questa radicata concezione neoidealista la lunga permanenza, nel nostro sistema scolastico, di percorsi formativi impostati sull'acquisizione di conoscenze, per lo più legate alla letteratura, agli autori, alle loro biografie e d'altra parte la scarsa attenzione agli aspetti più propriamente tecnici e laboratoriali delle attività artistiche.

Nella concezione estetica di Croce, dunque, la dimensione dell'arte legata al concetto di *“fare”* è tenuta volontariamente ai margini⁹⁰ e il suo sistema filosofico si basa sostanzialmente su una teoria che mette in relazione direttamente il fruitore con

⁸⁹ P. D'Angelo, op.cit., Bari 1997, pag. 49

⁹⁰ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, la Nuova Italia, Firenze 2004, pag. 11

l'intuizione originaria dell'autore tramite l'opera d'arte. Nessun tipo di educazione estetica viene preso in considerazione del filosofo napoletano, se non quello che proviene dall'ambito letterario. La visione crociana dell'esperienza artistica è limitata alla capacità che l'opera d'arte ha di essere mediatrice verso un mondo "trascendente" che è l'aspetto spirituale di una manifestazione artistica. L'arte come luogo privilegiato del sentimento diventa, dal punto di vista pedagogico, un semplice "catalizzatore spirituale"⁹¹, strumento di una conoscenza intuitiva. Chi si accosta all'arte, allora, per Croce, lo fa attraverso una dimensione spirituale che gli consente di raggiungere la conoscenza per mezzo del sentimento lirico che emana dall'opera stessa.

2.3 L'estetica del '900: alla ricerca di rigore scientifico e di un modello normativo

Nel dibattito filosofico sull'estetica sviluppatosi nel secondo Novecento, ancora a lungo, l'influenza crociana permane, fino al momento in cui alcuni intellettuali con coraggio e forza rompono con la tradizione per proporre nuovi modi e metodi di analisi e di studio dei testi. Si tratta di approcci nuovi che con il termine "testo" si riferiscono non solo alle opere letterarie, ma anche ai prodotti di natura artistica, musicale, culturale in genere. Nel campo letterario come in quello dell'arte, la critica va alla ricerca di nuovi codici, di strutture invarianti, soggiacenti ai fenomeni culturali: la linguistica e la semiotica paiono offrire un fondamento scientifico che rende obsoleta e inutile ogni riflessione di tipo tradizionalmente filosofico⁹². Così nel corso del XX secolo la ricerca di matrice strutturalista⁹³ e semiotica⁹⁴ tenta di dare agli studi estetici quella cornice rigorosa, normativa, scientifica, che la filosofia non pareva più in grado di assicurare.

⁹¹ M. Dallari, C. Francucci, op. cit., Firenze 2004, pag. 40

⁹² P. D'Angelo, op. cit., Bari 1997, pag. 235

⁹³ Per "strutturalismo" si intende - in linguistica - la teoria e la metodologia di tutte quelle scuole e correnti, elaborate sulla teorizzazione del linguista svizzero Ferdinand de Saussure (1857 - 1913) e del suo "Cours de linguistique générale" (1916) che si propone lo studio della lingua intesa come sistema autonomo e unitario di segni, dando rilievo primario all'asse della sincronia rispetto a quello della diacronia. Lo strutturalismo, di tradizione e prospettiva positivista storica, si è occupato dei valori e delle funzioni determinate dalle relazioni reciproche dei singoli elementi linguistici, considerati come parti di un ordinamento strutturale e di un insieme di fenomeni in continua interdipendenza e interazione. Nella critica artistica e letteraria è stata applicata la teoria e la prassi strutturalista che considera l'opera presa in esame (testo letterario, creazione pittorica o filmica) come un insieme organico scomponibile in elementi e unità, il cui valore funzionale è determinato dal complesso dei rapporti fra ogni singolo livello dell'opera e tutti gli altri. Più recentemente sono riferibili allo studio strutturalista gli studi psicoanalitici

Nell'ambito degli studi di semiotica⁹⁵ si sono approfonditi una serie di linguaggi complessi e di diversa natura, che hanno coinvolto vari ambiti per meglio comprendere la vita sociale dell'uomo. Interessandosi della comunicazione attraverso i segni, la semiotica studia l'utilizzo di vari codici e di varie modalità di espressione, che vanno dalla postura, dall'intonazione, dai gesti e dai comportamenti in relazione all'altro, ma anche dalla posizione all'interno degli ambienti, nella collocazione dell'arredamento, nella scelta dello stile della propria casa: insomma la semiotica abbraccia vasti campi dell'agire umano, un agire interpretato attraverso i segni, cioè attraverso il linguaggio e il comportamento specifico legato alle singole circostanze. Inoltre altri campi della conoscenza, apparentemente fuori dall'indagine semiologica, ne sono stati coinvolti per connessioni e risvolti legati alla logica e al linguaggio, ai segni e ai testi considerati come segni⁹⁶. E' questo il caso dell'Estetica, settore tradizionalmente extrasemiotico, che oggi in buona parte intesse legami con questa prospettiva di indagine anche per i vari studi che si sono sviluppati con questo taglio.

Gli studi di tipo strutturalista si centrano sull'oggetto, sull'opera d'arte in sé, analizzata in forma autonoma rispetto al contesto, muovono dall'analisi della struttura dell'opera e dall'interpretazione dei codici che ne regolano il linguaggio, estromettendo così dall'indagine i soggetti individuali e collettivi (l'autore e il pubblico), ma anche la civiltà di cui l'opera è protagonista e le ripercussioni emozionali e psicologiche prodotte nel fruitore.

di Jacques Lacan, quelli di Michel Foucault nel campo dell'analisi politica e sociale, quelli dell'analisi del testo letterario di Roland Barthes, e soprattutto quelli nel campo della semiotica.

⁹⁴ La "semiotica" o "semiologia" è la disciplina che studia i segni. La stessa denominazione della disciplina deriva dal termine greco "semeion" che significa "segno" (questa radice etimologica lega la semiotica alla semeiotica medica, la disciplina che studia la relazione tra i sintomi e le malattie). Considerato che il segno è in generale "qualcosa che rinvia a qualcos'altro" (per i filosofi medievali "aliquid stat pro aliquo") possiamo dire che la semiotica è la disciplina che studia i fenomeni di significazione e di comunicazione. Le origini della semiotica contemporanea possono essere identificate nelle opere e nelle riflessioni di due figure fondamentali: il filosofo statunitense Charles Sanders Peirce (1839-1914) ed il linguista ginevrino Ferdinand de Saussure (vedi nota precedente). La linea semiologico-filosofica derivata da Peirce e dalle teorie dell'altro filosofo pragmatista statunitense Charles William Morris (1901-1979) è stata di riferimento fondamentale per la *semiotica interpretativa* di Umberto Eco.

⁹⁵ Per un più approfondito esame dell'argomento vedi: A. Ponzio, *La semiotica in Italia*, Bari 1976; O. Calabrese, *Arti figurative e linguaggio*, Firenze 1977; Idem, *Il linguaggio dell'arte*, Milano 1985

⁹⁶ Nell'ambito semiotico la nozione di testo viene ampliata per identificare qualsiasi oggetto semiotico dotato di una particolare struttura e mirato ad ottenere una particolare serie di scopi comunicativi. In questa accezione semiotica il testo non è più solo scritto, ma può essere costituito da diverse sostanze dell'espressione o forme mediali (un testo visivo può essere un dipinto così come un qualsiasi prodotto audiovisivo da un film fino ad un videoclip).

Si tratta quindi di un'indagine di tipo normativo, alla ricerca di un rigore scientifico, di una cornice rigorosa all'interno della quale individuare altrettanti codici espressivi di comunicazione. I codici interpretativi legati all'immagine sono molteplici, molto più dinamici rispetto ai codici linguistici, ponendosi come universi aperti tra l'emittente e il ricevente. L'oggetto di studio viene analizzato nella sua individualità, nella sua singolarità e unicità, con tutti gli strumenti disponibili per evidenziarne lo stile, la forma, i contenuti, l'iconografia. L'orientamento strutturalista, come abbiamo detto, riguarda in modo esclusivo l'opera piuttosto che l'autore. Così si esprime Maria Corti a proposito della critica di tipo strutturalista:

<Il critico (...) cercherà di volta in volta gli strumenti più funzionali e pertinenti, cioè quelli che meglio si confanno a interpretare col massimo di approssimazione un determinato esemplare di opera d'arte>⁹⁷.

Questo atteggiamento tuttavia ha mostrato, a parere dei suoi critici, i propri limiti, in quanto tralascia molti aspetti dell'opera e impedisce che questa appaia in tutta la sua complessità, come un fenomeno comunicativo da esaminare da più punti di vista e non solo strutturalmente. Infatti in Italia l'attenzione per lo strutturalismo si è quasi del tutto spenta, quasi come se fosse stata una moda concentrata principalmente negli anni 1960/70.

2.3.1 Una lettura semiotica dei messaggi estetici

La ricerca semiotica ha abbracciato, come abbiamo visto, anche il campo dell'estetica, assumendo l'immagine come segno da interpretare. Se inizialmente si cominciò a parlare di “*segni iconici*” e quindi di “*semiotica iconica*”, nel tempo tale termine ha subito una trasformazione e si parla piuttosto di “*testo estetico*”, con il quale si intende ogni immagine artistica, che appare saturata di elementi formativi.

Secondo una lettura semiotica del testo estetico, è possibile nella lettura di un'immagine segmentarne le lembi, individuando dapprima frammenti e tratti significanti e poi acquisendo l'insieme nella sua totalità. In ciò si manifesta l'ambiguità dell'immagine

⁹⁷ M. Corti, *Le vie del rinnovamento critico in Italia*, in M. Corti, C. Segre (a cura di), *I metodi attuali della critica letteraria in Italia*, Roma 1970, pag. 13

ora suddivisa, ora unitaria, e la capacità del fruitore, più o meno educato, di utilizzare opportuni codici interpretativi.

Un significativo esempio di tale approccio risulta secondo Mario Gennari, nell'immagine del viso, che rivela nei suoi particolari e, contemporaneamente, nella sua globalità, quanto l'interpretazione di un'icona possa assumere molteplici e ambigue sfaccettature. Vale la pena rileggere la descrizione fatta da Gennari:

<Nei suoi tratti, che si estendono dalla fronte al mento, si raccolgono i segni spesso indefinibili delle personalità e le tracce di un inconscio nascosto. Lì, per il sapiente lettore, si adagia e si distende il “testo” con cui la fisionomia si rende tale: pallori e rossori, brevi movimenti muscolari, angolature degli zigomi, sbattere delle ciglia non sono che alcuni tasselli di un puzzle all'apparenza impazzito poiché irricomponibile all'infinito. (...) Se osservato nella sua sincreticità, infatti, rischia di nascondere all'osservatore il proprio tratto caratteristico, l'espressione singolare, il suo aspetto esclusivo, la propria peculiarità. Se colto attraverso i suoi particolari, viene ostacolato l'accesso alla sua complessità, al significante globale, all'icona in tutta la propria unitarietà>⁹⁸.

Le discipline semiotiche possono contribuire, affiancandosi all'ermeneutica, alla comprensione dei messaggi estetici, nel momento in cui la complessità dell'immagine assume un peso pedagogico e in ambito educativo si delinea un'interdisciplinarietà tra estetica, semiotica ed ermeneutica.

L'immagine allora si arricchisce di una pluralità di “*sensi*” legati sia all'ambiguità del messaggio iconico, sia all'universo sfaccettato della cultura del pubblico che interpreta. L'immagine acquisisce senso anche attraverso le infinite possibilità offerte dal mondo dell'immaginario, individuale e collettivo, attraverso il quale attribuirle nuove e potenti “*aperture*”. Tale accezione trova un'applicazione pedagogica quando offre la possibilità ai soggetti di intersecare il vissuto del proprio reale con il vissuto del proprio immaginario”, per giungere alla costruzione di una mentalità creativa e aperta alla conoscenza.⁹⁹

⁹⁸ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, 1994, pag. 69

⁹⁹ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, 1994, pag. 76

A tal proposito è interessante la distinzione tra diversi tipi di pubblico (adulto, infantile, esperto, ecc.) operata da Lotman¹⁰⁰, che evidenzia come nella fruizione di un testo estetico (teatro, musica, arte), intervengano condizionamenti sociali e culturali, che differenziano la modalità e l'esito dell'interpretazione.

Il pubblico adulto, ad esempio, si comporta nei confronti del testo artistico come destinatario dell'informazione: guarda, ascolta, legge, rispetta le regole; il pubblico infantile invece entra in gioco, agisce, partecipa, tocca, sperimenta, disegna.

Nel caso degli adulti, conclude Lotman “*si ottiene un'informazione*”, cioè la semplice contemplazione rimanda ad un apparato cognitivo fatto di studi e valori già acquisiti che si possono ulteriormente arricchire; nel caso del pubblico infantile invece, l'interagire con l'opera d'arte, genera un processo di apprendimento prodotto durante l'andamento del gioco, anzi da questo favorito¹⁰¹.

Appare del tutto evidente allora come sia necessario, all'interno di un progetto educativo, ideare e proporre adeguati livelli formativi e competenze circa i linguaggi fondati sull'immagine, creando le condizioni affinché non ci si accontenti dei significati apparenti di un oggetto, ma si vada alla ricerca delle complesse e multiformi direzioni di senso da attribuire al “*testo iconico*”.

2.3.2 L'orientamento semiotico di Umberto Eco

Umberto Eco rappresenta per certi versi un innovatore nel campo semiotico nel quale ha lasciato contributi significativi e critici noti a livello internazionale¹⁰². Nelle sue prime opere Eco si ispira alle teorie estetiche del suo maestro, il Pareyson, identificando alcuni concetti chiave come forma, interpretabilità infinita dell'opera d'arte, opera aperta, ecc. Successivamente, a partire dagli anni '70, opererà una svolta innovativa da un approccio estetico ancora filosofico, ad un approccio più specificamente semiotico, anche se echi

¹⁰⁰ Jurij Michajlovic Lotman è stato il massimo semiologo sovietico, nonché storico della cultura e filologo della letteratura russa. Capofila della cosiddetta scuola di Tartu, in Estonia, che raccoglie l'eredità degli studi della scuola formalista e del primo pensiero strutturalista, Lotman afferma che “*l'opera d'arte è un testo*” che può essere inquadrato attraverso una serie di riferimenti intertestuali e extratestuali. J. M. Lotman in M. Gennari, op. cit. 1994, pag. 77

¹⁰¹ J. M. Lotman, in M. Gennari, op. cit. 1994, pag. 77

¹⁰² Una bibliografia delle opere di U. Eco è nel volume: AA.VV., *Semiotica: Storia Teoria Interpretazione. Saggi intorno a U. Eco*, Bompiani, Milano 1992; U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968; idem, *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano 1975

filosofici si riscontrano ancora in un suo saggio del 1979, *Lector in fabula*¹⁰³. Nel testo egli afferma che l'opera d'arte si apre alle molteplici interpretazioni che si susseguono nel tempo e che rappresentano la personalità, i gusti, l'educazione del fruitore. Eco si sofferma sui rapporti che si stabiliscono tra testo, autore e fruitore, ed anche sui rapporti tra codice e utente, giungendo a considerare il lettore come parte attiva dell'opera stessa. In *Lector in fabula*, infatti, il lettore-fruitore non è più esterno all'opera, ma interno ad essa e strettamente coinvolto nel testo.

La prospettiva della semiotica estetologica o interpretativa di Umberto Eco prende avvio anche dalla centralità del concetto di interpretazione messo in gioco da Peirce. Il lavoro di Eco si spinge in due direzioni: ridefinizione teorica ed epistemologica della semiotica; analisi della cultura e dei testi con particolare riferimento alla loro ricezione. Eco è stato tra i primi critici della prospettiva strutturale "ortodossa", mettendo in discussione il fatto che un testo manifesti strutture significative di per sé, indipendentemente dalle letture che di esso si possano dare. Criticherà per questo l'idea levi-straussiana di considerare le "strutture" che danno valore ai testi come entità realmente esistenti (strutturalismo ontologico), come "opere chiuse", per attribuire ad esse valore euristico e sempre provvisorio. Le sue ricerche nella definizione di un paradigma teorico unificato per la semiotica si sono concretizzate nel *Trattato di semiotica generale*¹⁰⁴, dove ha insistito con l'analisi delle teorie semio-linguistiche giungendo alle fondamentali asserzioni sui limiti delle rappresentazioni semantiche. L'indagine odierna del filosofo si concentra sulle relazioni tra semiotica e ricerche cognitive, recuperando molti problemi degli anni '70 e '80 (iconismo, percezione e significato) e ponendoli in una luce nuova più attenta agli sviluppi contemporanei della psicologia cognitivista.

Fondamentale in Eco è il problema dell'interpretazione (il che lega le sue riflessioni alla prospettiva più generale dell'ermeneutica). Eco muove dall'idea che l'analisi delle strutture del testo coincida con la ricerca delle sue potenziali strategie interpretative. Eco definisce il testo "una macchina pigra" in quanto ritiene che il senso di un testo sia determinato solo in parte dalle strutture o dai percorsi di senso potenziali costruiti dall'emittente, ma che un ruolo fondamentale venga svolto dal fruitore del testo senza il

¹⁰³ U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979

¹⁰⁴ U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975

cui intervento il senso resterebbe lettera muta. Quindi la costruzione del senso di un testo si gioca nel processo dialettico che si attiva tra le strutture retorico-testuali e le strategie di interpretazione del lettore¹⁰⁵. Legata alla questione dell'interpretazione testuale - una delle questioni centrali del lavoro di Eco - è quella della individuazione dei limiti dell'interpretazione medesima. Fin dal 1962 - in una fase pre-semiotica della sua ricerca - Eco si era occupato della questione della interpretazione dei testi; come abbiamo accennato, in "*Opera aperta*"¹⁰⁶ veniva infatti elaborata un'estetica della ricezione testuale, in cui il ruolo del lettore era fortemente attivo e creativo nei confronti della definizione del senso del testo. In seguito Eco ha notevolmente ristretto la libertà del lettore o fruitore del testo, prima con la teoria già citata della cooperazione interpretativa tra testo e lettore, poi con una vera e propria definizione dei limiti dell'interpretazione. In sostanza, secondo Eco, si può definire propriamente interpretazione di un testo solo quella lettura che sia giustificata e comprovata dalle strutture testuali medesime; ogni lettura del testo che vada oltre tale giustificazione testuale dovrà essere definita un uso del testo medesimo e non avrà l'obbligo di essere coerente con il testo da cui deriva.

All'interno del discorso estetico Umberto Eco si è adoperato per sottoporre ad un'indagine semiologica i messaggi estetici, al fine di trasformare l'ambiguità, l'autoriflessività, il disordine - tutti caratteri tipici dell'esteticità da lui individuati - in altrettante regole e codici espressivi di comunicazione. Egli parla di "*codici interpretativi*"¹⁰⁷, nel senso che a partire dal segno si possono sviluppare differenti sistemi di regole, differenti sistemi di significato che governano e guidano ogni attività di ricezione o generazione del testo iconico.

A differenza del linguaggio, nel quale le grammatiche hanno una più rigida codificazione, i codici legati all'estetica sono maggiormente variabili, essendo condizionati sia dall'universo dell'emittente che dalla decodificazione del ricevente. I codici iconici quindi assumono valenze diverse (percettive, grafiche, visive, ideologiche, etiche) e permettono di interpretare il testo a seconda degli schemi mentali e culturali di cui il soggetto è portatore.

¹⁰⁵ U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979, nel cui volume si esprime il principio della cooperazione interpretativa nei testi narrativi tra autore e fruitore.

¹⁰⁶ U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1972

¹⁰⁷ U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968, pag. 122

Già nel 1929, a tal proposito, Cesare Segre, uno dei primi studiosi in Italia dello strutturalismo, scriveva:

<Il principio organizzatore dell'arte, in funzione del quale essa si distingue dalle altre strutture semiologiche, è che l'intenzione viene diretta non sul significato ma sul segno stesso>¹⁰⁸.

Secondo lo strutturalismo l'opera d'arte diventa un sistema da analizzare in modo sincronico, un insieme organico, in cui ogni elemento che la compone ha rapporti con tutti gli altri, indipendentemente dalla biografia dell'autore o dalle condizioni storiche che l'hanno generata. La semiotica invece, in quanto “*semiotica iconica*”, assume l'immagine come “*segno*” ed “*evento*” (nel senso di performance visiva) da interpretare. La ricerca semiotica, che si è dimostrata debole limitatamente alla sola ricerca di codici, trova invece vigore quando si confronta con l'estetica e con l'immagine che il soggetto si forma dell'oggetto, un'immagine che assume connotati diversi dall'oggetto stesso, dalla realtà rappresentata, che diventa perciò interpretabile¹⁰⁹.

Eco prende in considerazione soprattutto l'ambiguità delle opere d'arte contemporanea, il cui carattere aperto è dovuto anche alla “*caduta progressiva delle certezze*”¹¹⁰ del mondo moderno, certezze che, invece, avevano intriso il mondo medievale. L'apertura di un'opera non necessariamente ha origine nel suo autore; questi infatti può aver voluto dare alla sua opera una forma precisa e definita. L'interpretazione avviene piuttosto da parte del fruitore, condizionato da una determinata cultura, da gusti e pregiudizi personali. Eco, rifacendosi ancora a concetti pareysoniani, afferma che ogni fruizione è sia interpretazione che esecuzione, in quanto attraverso la singola fruizione l'opera rivive ogni volta in una prospettiva nuova e originale¹¹¹.

¹⁰⁸ C. Segre, *La critica strutturalistica*, pagg. 325-326, in AA.VV., *I metodi attuali della critica in Italia*, Torino, 1970, cit. in E. Paolozzi, *I problemi dell'estetica italiana*, S.E.N., Napoli 1985, pag. 140

¹⁰⁹ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, pag. 64

¹¹⁰ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991, pag. 231

¹¹¹ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991, pag. 231

2.3.3 Dalla contemplazione dell'oggetto all'esercizio semiotico

La pedagogia in quanto sistema organico di saperi e avendo come oggetto di studio l'evento educativo, ha stabilito anche con la semiotica un proficuo rapporto. La semiotica, infatti, quale scienza dei segni e della loro interpretazione, fornisce dei codici che la pedagogia può utilizzare per studiare la struttura dell'educativo, assumendolo come testo. In quest'ultima accezione si parla di “*semiotica dell'educazione*”¹¹².

Il discorso semiotico offre alla pedagogia i vantaggi di un'indagine attenta alle strutture oggettive dell'educazione, lasciando all'ermeneutica pedagogica quanto attiene al piano soggettivo.

La relazione tra pedagogia e semiotica si è sviluppata all'interno della riflessione epistemologica degli anni '60 e consequenzialmente all'apertura verso le cosiddette “*scienze dell'educazione*”.

Negli anni successivi i legami della semiotica con l'ermeneutica vanno infittendosi, tanto che Umberto Eco nel 1985 potrà affermare che il segno

*<non è (solo) ciò che sta per qualcosa d'altro: è anzitutto – ed eminentemente – ciò che sta per le sue possibili interpretazioni. E' segno ciò che può essere interpretato>*¹¹³.

La limitatezza o la complessità di un semplice segno si manifestano perciò del tutto subordinate alla maturità interpretativa di chi ne fruisce.

L'avvicinamento della pedagogia alla semiotica, è dimostrato tra l'altro anche dal fatto che una sezione del VI Convegno dell'Associazione Italiana Studi Semiotici già nel 1978, fu dedicata a <*Semiotica e scuola*>, a dimostrazione che uno studio dei segni è intimamente collegato all'educazione. La relazione educativa, infatti, mette in gioco una molteplicità di canali e di codici, sia da parte dell'insegnante che dell'alunno, per cui appare naturale indagare questa realtà anche attraverso studi di semiotica che vanno di pari passo con la pedagogia¹¹⁴. L'inserimento di competenze semiotiche in un contesto scolastico può favorire un ulteriore ampliamento degli apporti formativi dell'insegnante,

¹¹² M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semeiotica, ermeneutica*, ed. La Scuola, Brescia 2003, pag. 20

¹¹³ U. Eco, *Sugli specchi ed altri saggi*, Bompiani, Milano 1985, pag. 317

¹¹⁴ M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semeiotica, ermeneutica*, ed. La Scuola, Brescia 2003, pagg. 153-160

per orientarlo nell'interpretazione, nella gestione e nella produzione di realtà educative in modo consapevole e volontario¹¹⁵.

La semeiotica della formazione (proprio prendendo a prestito il termine “*semeiotica*” dal vocabolario medico), all'interno della “*clinica della formazione*”, studia le rappresentazioni dei fenomeni educativi attraverso il linguaggio prodotto dai soggetti in formazione. Raccogliendo e analizzando tali materiali linguistici e interpretandoli dal punto di vista delle latenze pedagogiche, il formatore acquisisce la capacità di entrare in contatto coi soggetti anche attraverso il complesso mondo degli affetti e delle rappresentazioni personali ed esistenziali di ogni singolo¹¹⁶. I soggetti stessi potranno riflettere su se stessi attraverso il racconto della loro esperienza di formazione.

Se consideriamo questo approccio dal punto di vista estetico, potremo considerare l'oggetto estetico come un “*pretesto*” per attivare nei soggetti fruitori direzioni di senso di tipo educativo e formativo.

Significativa allora appare la conclusione cui giunge Gennari nel suo saggio sull'educazione estetica:

*<L'immagine schiuderà tanto più i propri labirinti di senso quanto più i codici usati per la sua interpretazione saranno sviluppati e articolati>*¹¹⁷,

ovvero saranno posseduti da un soggetto educato ad esercitarli.

2.4 La comprensione ermeneutica del messaggio estetico

A partire dalla fine del XX secolo, l'approccio ermeneutico ha tentato di spostare l'analisi della questione estetica su aspetti più specificamente interpretativi, puntando a

¹¹⁵ Gianfranco Bettetini, professore ordinario di Teoria e Tecnica delle Comunicazioni Sociali presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Cattolica di Milano, dove tiene anche un corso di Semiologia, ha proposto una divulgazione degli studi di semiotica a livello della scuola secondaria anche fra gli studenti per promuovere *<lo sviluppo di un rapporto consapevole con qualsiasi forma di comunicazione, con qualsiasi intenzionalità discorsiva immanente ad un testo>*. G. Bettetini, *La semiotica nella scuola superiore*, in *<Nuova secondaria>*, n. 3, 1983, pag. 78. L'educatore e in particolare l'insegnante traggono da questo tipo di conoscenze dei vantaggi a livello di comprensione dei comportamenti dell'alunno al fine di riconoscere in maniera più trasparente quegli aspetti, altrimenti poco evidenti, che caratterizzano e tipologizzano sia il modo di insegnare, sia quello di apprendere, sia gli stili adoperati per comunicare educativamente. M. Gennari, op. cit., Brescia 2003, nota a pag. 159

¹¹⁶ M. Muzi, *Una pedagogia per il futuro prossimo*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pag. 162

¹¹⁷ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, pag. 70

sviluppare non più soltanto lo studio delle presunte strutture oggettive dei testi, come aveva fatto la semiotica, ma anzitutto le condizioni in cui si verifica la complessa interpretazione dell'opera, da parte del suo fruitore¹¹⁸. In estetica la questione dell'interpretazione assume un rilievo notevole, anche se a volte la mancanza di strumenti adeguati ha impedito che si giungesse a comprendere la vera natura dell'arte.

Se la semiotica si occupa di interpretare le strutture oggettive dei testi, l'ermeneutica ci aiuta ad individuare i soggetti interpretanti e interpretati all'interno del loro contesto¹¹⁹.

Uno dei protagonisti italiani legati a questo tipo di ricerca Gianni Vattimo, di cui abbiamo seguito in precedenza le tesi, ha indicato nell'ermeneutica la koinè culturale tipica degli anni Ottanta sottolineandone la funzione di raccordo tra le tendenze che l'avevano preceduta¹²⁰.

Il soggetto, nella lettura di un testo artistico, è coinvolto nella sua globalità e il suo sforzo interpretativo deve avvenire sia sul piano iconologico che su quello culturale. Egli deve comunque tener presente che il segno è in ogni caso una forma di astrazione e si differenzia dunque dal reale, per cui la decodificazione dell'immagine deve avvenire calandosi all'interno del testo stesso, senza snaturarlo, ma arricchendolo.

L'interpretazione gioca, quindi, sull'ambiguità del messaggio estetico; come aveva già affermato Eco¹²¹, l'apertura qualifica l'immagine non come opera chiusa e definita, ma come testo continuamente reinterpretabile su percorsi di senso che l'autore dà al suo pubblico la possibilità di individuare o meno.

¹¹⁸ Per "ermeneutica", nel senso più ampio, si intende qualsiasi tecnica che permetta di interpretare un testo, un documento, un'epoca storica e qualsiasi altro discorso o segno. In età medievale l'ermeneutica fu la disciplina che interpretava il testo biblico. In età moderna il termine è stato proposto da Schleiermacher, quindi, in epoca contemporanea, ha visto una sua riformulazione per opera di Gadamer. L'ermeneutica contemporanea si configura come metodo per il quale ogni aspetto della realtà presente e passato è interpretabile a partire dalla conoscenza del suo carattere storico, legato ad una particolare tradizione culturale. La verità non è quindi qualcosa che rimane al di sopra di ogni cosa, stabile e immutabile indipendentemente dalle epoche e dalle diverse società, ma è il senso che può via via rivestire la realtà entro i cammini mutevoli e soggettivi dati dall'interpretazione degli eventi. Vedi Gadamer 2.4.1. Sull'ermeneutica vedi: F. Bianco, *Introduzione all'ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari 1998; M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1987

Su ermeneutica e pedagogia vedi: M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semeiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1992; P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992; M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995; C. Xodo Cegolon, *La pedagogia come ermeneutica dell'evento educativo*, in G. Vico (a cura di), *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali*, La Scuola, Brescia 1997

¹¹⁹ M. Gennari, op. cit., Milano 1994, pag. 72

¹²⁰ G. Vattimo, *La verità dell'ermeneutica*, in Id. *Filosofia '88*, Laterza, Roma-Bari 1989; Id., *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 1994

¹²¹ U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1972

La comprensione avviene soltanto se il soggetto che fruisce dell'opera è "educato" ad avvalersi degli strumenti necessari per elaborare senso, ma non solo, deve essere aperto, lasciarsi influenzare dal testo iconico, liberandosi dai propri pregiudizi, in una sorta di incontro primario con se stesso. Attraverso l'interpretazione è anche possibile attribuire all'opera nuove direzioni di senso che spesso rimandano ad ulteriori codici interpretativi propri di campi semantici diversi.

L'ermeneutica si occupa di far emergere i soggetti interpretanti e la loro storia, dando luogo a sistemi interpretativi compositi. L'ambiguità del messaggio artistico ne stabilisce l'apertura verso molteplici interpretazioni.

Il concetto di interpretazione, nell'arte, è stato affrontato da più autori; in un disegno volto a tracciare il quadro dell'estetica italiana dal dopoguerra al 1985¹²², Croce e Pareyson occupano un posto speciale in qualità di filosofi che nei loro studi sull'estetica, hanno affrontato il tema dell'interpretazione, anticipando in un certo senso la ripresa del discorso sull'interpretazione avviato in sintonia con l'ermeneutica di Gadamer.

L'ermeneutica contemporanea ha fatto dell'interpretare un "addentrarsi nel senso"¹²³ per cerchi concentrici con una circolarità che unisce autore e lettore, testo e storia, oggetto e soggetto.

2.4.1 L'ontologia ermeneutica di Hans George Gadamer

Hans George Gadamer considerato il fondatore di una ontologia ermeneutica ovvero di un'ermeneutica, che non è una semplice tecnica interpretativa, ma il "movimento fondamentale dell'esistenza", nella sua finitezza e nella sua storicità, il quale abbraccia l'intero campo dell'esperienza umana del mondo. Per questo aspetto egli conferisce un carattere di universalità all'ermeneutica.

Gadamer ritiene che il comprendere non sia uno dei possibili atteggiamenti del soggetto, limitato soltanto ad ambiti particolari della sua esperienza: esso invece caratterizza "il modo di essere dell'esistente stesso come tale".

¹²² E. Paolozzi, *I problemi dell'estetica italiana*, S.E.N., Napoli 1985, pag. 87

¹²³ H. G. Gadamer, *Verità e metodo 2, Integrazioni*, Bompiani, Milano 1995, cit. in M. Gennari, *Interpretare l'educazione*, intr. alla seconda ed., op. cit. pag. 9

La verità, secondo l'insigne filosofo, non può essere garantita da un metodo che mira al possesso dell'oggetto in modo scientifico, ma, come risulta chiaro nell'esperienza estetica e nello studio dei fenomeni culturali, la verità si svela nell'atto interpretativo che nella sua storicità trova non un limite, ma la possibilità di un colloquio con la tradizione (*"fusione di orizzonti"*) che - testo o evento che sia - è comprensibile non in quanto *"esser"*, ma in quanto *"linguaggio"*.

Nella sua opera maggiore¹²⁴ Gadamer studia tre ambiti nei quali avviene un'esperienza di verità di questo tipo: l'arte, la storia, il linguaggio. L'esperienza dell'arte è abitualmente dominata, soprattutto a partire da Emanuel Kant, da quella che Gadamer chiama *"differenza estetica"* o *"coscienza estetica"*. Si tratta di un'operazione di astrazione, con la quale si prescinde da tutto quel che radica un'opera d'arte nel suo contesto vitale originario e, quindi, da tutte le funzioni religiose o profane che essa vi assolveva e dalle quali traeva il suo significato, per rendere visibile l'opera come pura opera d'arte, nella sua autonoma sussistenza.

Il comprendere per Gadamer è un movimento storico-temporale, nel quale non c'è distinzione tra soggetto e oggetto, per cui esso diventa un *"autocomprendersi"*, dal momento che noi facciamo parte della storia. Per chiarire questo concetto Gadamer utilizza un esempio:

<Un'antica immagine di una divinità, che era collocata nel tempio non certo come oggetto di una funzione estetica riflessa (consapevole di sé come "estetica") e che oggi è esposta in un museo, contiene in sé, nella forma in cui appare ora, tutto il mondo di esperienza religiosa da cui proviene, e ciò significa che questo mondo fa ancora parte del nostro mondo di oggi. E' l'universo ermeneutico quello che li comprende entrambi>¹²⁵.

Il museo, in cui l'opera d'arte è per definizione strappata al suo mondo originario, può rappresentare allora un luogo in cui, se non si è *"educati all'arte"*, l'opera d'arte è colta esteticamente come qualcosa di semplicemente presente, oggetto di un puro vedere o di un puro udire; ma questo modo di concepire l'opera non costituisce per Gadamer la vera e propria esperienza estetica. Questa modalità è data, invece, dall'incontro con l'opera d'arte e con il mondo contenuto in essa, un mondo che non può restarci estraneo: nel rapporto con l'opera d'arte, infatti, si impara anche a comprendere se stessi. Il soggetto

¹²⁴ H. G. Gadamer, op. cit., Milano 1995

¹²⁵ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991, pag. 318

che vive l'esperienza dell'opera d'arte instaura un rapporto non con un oggetto semplicemente presente, ma con un "evento" che non è concluso e di cui si entra a far parte. Questo accade, secondo Gadamer, per l'esperienza dell'arte: fare in modo che l'opera d'arte non sia un fatto meramente passato, ma sia mediata con il presente, tornando di volta in volta a rivivere.

L'interpretazione di un testo, sia esso un'opera letteraria o artistica, afferma Gadamer, insegue sempre un progetto; ha sempre quindi una natura intenzionale, aggiungiamo noi. Colui che interpreta ha sicuramente una visione diversa rispetto all'autore, per cui non deve lasciarsi fuorviare da conoscenze pregresse e/o pregiudizi, ma deve calarsi libero nell'opera, attento a ciò che essa vuole comunicare e comunicarci¹²⁶.

<Chi vuol comprendere un testo,- afferma Gadamer - è anzi disposto a farsi dire qualcosa da esso: una coscienza ermeneuticamente educata deve pertanto essere fin dall'inizio sensibile all' "alterità" del testo>¹²⁷.

Nell'esperienza estetica l'interpretazione o comprensione investe contemporaneamente, sia l'opera che il suo fruitore, modificandolo e arricchendolo. Per questa ragione il comprendere diventa un autocomprendere, nel momento in cui riusciamo a stabilire con il passato non un rapporto oggettivo e distanziato, ma piuttosto lo integriamo nella nostra esperienza ermeneutica¹²⁸.

Nell'esprimere questo concetto Gadamer si attiene, per certi versi, al concetto di verità così come era stato definito da Hegel. Anche se quest'ultimo riteneva che le opere del passato non possono più rivivere la loro vita originaria, ma entrano col tempo in una nuova storia, è pur vero, afferma Gadamer, che attraverso l'interpretazione quelle opere assumono un valore di mediazione, attraverso il pensiero, con la vita presente. L'ermeneutica allora si realizza attraverso il linguaggio, che diventa il mezzo per interpretare, per comprendere, per autocomprendersi. Bisogna appropriarsi allora dei linguaggi che permettono l'interpretazione e il raggiungimento della verità: non solo il linguaggio dell'arte, ma anche il linguaggio della natura, e in generale del mondo che ci circonda.

¹²⁶ M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semeiotica, ermeneutica*, ed La Scuola, Brescia 2003, intr. alla seconda ed., pag. 11

¹²⁷ H. G. Gadamer, in M. Gennari, op. cit. Brescia 2003., pag. 60

¹²⁸ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991, pag. 319

Nel corso della sua opera principale, Gadamer accusa Kant di avere influito negativamente nel qualificare l'esperienza estetica come esperienza soggettiva, nella quale sia l'artista, che esprime la sua genialità, che il fruitore, con il suo gusto personale, non arrivano alla conoscenza, non fanno esperienza di verità, ma giungono soltanto ad una manifestazione del sentimento e quindi trascendentale¹²⁹.

A partire da ciò che prima di lui si era incominciato ad asserire nei confronti della tradizione soggettivistica¹³⁰, Gadamer può affermare, allontanandosi per certi versi dallo spirito contemplativo dei suoi predecessori, che il rapporto con l'arte è un rapporto arricchente, che permette di calarsi in un altro mondo che non resta estraneo, ma diviene parte del soggetto che, comprendendo quella realtà, riesce a comprendere anche se stesso. Tale arricchimento avviene secondo una visione che ingloba l'opera, l'autore e il suo fruitore. Nel corso della storia, infatti, un'opera d'arte si arricchirà, attraverso le varie interpretazioni e grazie alle esperienze estetiche in cui viene coinvolta, di molteplici significati; sarà un'opera aperta ad accogliere il senso e il valore attribuitole di volta in volta, migliorando in tal modo non solo il fruitore, ma anche l'autore che nel tempo vedrà moltiplicarsi le interpretazioni sulla sua creazione.

L'estetica di Gadamer si basa quindi sulla storicità e sull'assenza di definitività di tutti gli elementi coinvolti nell'esperienza estetica. Egli introduce il concetto di trasmutazione e di gioco nell'opera d'arte. Il gioco è chiamato in causa perché coinvolge più soggetti: chi conduce il gioco (l'artista) e colui che ne è spettatore (il pubblico), ma che poi partecipa attivamente. Sia il gioco che l'opera d'arte, secondo Gadamer, si rivolgono a qualcuno, è questo alla base della loro realtà. L'arte nasce essenzialmente per rivolgersi a qualcuno, anche quando questi non c'è. In tal senso si va verso il concetto di trasmutazione, cui è soggetta l'opera d'arte nel corso della storia: essa cioè non ha nulla di definitivo, ma è in continua trasformazione arricchendosi dei vari significati che le vengono dati nel tempo. Tale trasmutazione non investe solo il manufatto artistico, ma anche i soggetti in esso coinvolti: autore e fruitore¹³¹.

Se consideriamo da punto di vista pedagogico, quanto Gadamer ha affermato nell'elaborazione della sua estetica, risulta del tutto evidente come sia necessario far sì

¹²⁹ F. Restaino, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991, pag. 321

¹³⁰ Già Schiller cerca di ricongiungere l'esperienza estetica con l'esperienza di verità; ma è con Hegel che l'arte, così come la religione e la filosofia, rappresentano conoscenza, verità e autocomprensione dello spirito assoluto. F. Restaino, op. cit. 1991, pag. 322

¹³¹ F. Restaino, op. cit. Torino 1991, pag. 326

che i soggetti in formazione acquisiscano la conoscenza anche e soprattutto attraverso l'esperienza estetica, un'esperienza che va continuamente elaborata nel corso della vita, ma che deve necessariamente essere vissuta fin dalle prime fasi dell'educazione. Permettere un tipo di esperienza del genere significa aprire le menti dei soggetti verso mondi "altri" che entreranno a far parte del proprio mondo, con la speranza di un arricchimento e di una continuità, che investirà positivamente non solo i singoli, ma l'intera collettività.

2.4.2 La formatività dell'arte nel pensiero di Luigi Pareyson

Anche se non si colloca propriamente tra coloro che idearono una teoria dell'arte con finalità pedagogiche, Luigi Pareyson, uno dei principali esponenti del rinnovamento post-crociano, elaborò uno dei sistemi più completi nel quadro di un personalismo e di un esistenzialismo di matrice cristiana¹³². Ma non solo; l'aver elaborato il concetto di formatività e averlo legato al concetto di arte¹³³, ci obbliga, in certo modo, ad esaminare seppur brevemente il suo pensiero a riguardo, al fine di cogliere il significato attribuito a tale termine e vederne i possibili sviluppi dal punto di vista pedagogico ed educativo.

L'Estetica di Pareyson, pubblicata nel 1954, si contrappose apertamente al teoreticismo crociano, ponendosi piuttosto dalla parte del produttore dell'opera d'arte, in una logica del fare, in una rivalutazione del tecnicismo e della pratica come processo, tutti concetti lontani dall'idealismo crociano e attenti, invece, all'evoluzione della forma e alla creazione dell'opera d'arte attraverso l'esperienza dell'artista. Nell'affrontare la tematica estetica egli si rivolge essenzialmente all'esperienza reale e concreata del fare artistico.

La nozione di "formatività" elaborata dal filosofo torinese, allude a un agire innovativo e costruttivo che inventa e produce le sue regole. Una componente di formatività è insita in ogni attività umana: l'agire dell'uomo, nell'accezione di Pareyson, è teso alla produzione della forma, per cui anche la conoscenza assume un carattere costruttivo e intuitivo. Ma dal momento che la formatività è presente in ogni attività umana, allora

¹³² P. D'Angelo, *L'estetica italiana del '900*, Laterza, Bari 1997, pag. 195

¹³³ L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1974

L'attività artistica ne costituirà una particolarità, una specificità, una concentrazione¹³⁴. Dall'accezione attribuita alla formatività scaturisce una seconda conseguenza: se l'intera esperienza ha un carattere di esteticità, nell'arte la formatività acquisisce una dimensione esclusiva, prevalente e intenzionale. L'arte diventa nell'agire umano un'attività autonoma, fine a se stessa, con una funzione esemplare e normativa. Così si esprime a riguardo:

<(…)nell'arte questa formatività, che investe tutta la vita spirituale e rende possibile l'esercizio di altre operazioni specifiche, si specifica a sua volta, si accentua in una prevalenza che subordina a sé tutte le altre attività, assume una tendenza autonoma, un indirizzo indipendente, una direzione indistinta e, invece di sostenere le altre attività nell'esercizio delle rispettive operazioni, si sostiene da sé, facendosi intenzionale e fine a se stessa>¹³⁵.

Significativo è nella teoria di Pareyson l'accento posto sul “fare”, sul processo di produzione dell'opera, per cui assoluta centralità ed interesse è mostrato verso la materia, verso la sua fisicità considerata fondamentale nello sviluppo e nella storia dell'opera. Secondo Pareyson, che affida alla fisicità dell'opera una pregnanza di significati, il mondo dell'artista non è presente nell'opera con funzione di oggetto dell'espressione (secondo l'accezione crociana del sentimento), ma come soggetto formante. Il contenuto dell'opera è il modo che l'artista ha utilizzato per plasmare una determinata materia; un modo che esprime anche la personalità e lo stile dell'artista¹³⁶. Pareyson identifica quindi lo stile nella “maniera di formare”, in un'identità di forma e contenuto che esprime non solo le emozioni e i sentimenti (come voleva Croce), ma anche valorizza le istanze intellettuali e le tecniche di esecuzione.

All'interno del principio di formatività è interessante notare come non vi sono regole prefissate, ma di volta in volta si va alla ricerca della norma da applicare: il “fare” diventa allora un “tentare”, un “costruire”, volta per volta, le regole necessarie ad agire.

¹³⁴ L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1974, pagg. 18,19

¹³⁵ L. Pareyson, op. cit., Firenze 1974, pag. 21

¹³⁶ L. Pareyson, op. cit., Firenze 1974, pagg. 28-40

<La forma, oltre a esistere come formata al termine della produzione, già agisce come formante nel corso di essa>¹³⁷,

recita Pareyson nel volume sull'Estetica del 1974.

Nell'analisi pareysoniana acquistano perciò importanza i vari stadi del processo artistico, che portano a una considerazione dinamica dell'opera d'arte. Questa, nella sua univocità ed irripetibilità, assume anche un ruolo esemplare, può divenire cioè matrice di altre soluzioni ed espressioni stilistiche.

La parte sicuramente più interessante della teoria della formatività di Pareyson è quella nella quale egli affronta l'argomento dal punto di vista del fruitore. Quale tipo di conoscenza sarà la più adeguata quando ci si trova di fronte un'opera d'arte? La sua risposta è: l'interpretazione. Solo con una capacità di tipo ermeneutico il lavoro formativo, iniziato dall'autore, viene ripreso da colui che interpreta, secondo un processo che potrebbe essere definito inverso. Nel processo interpretativo, infatti, Pareyson preferisce parlare di personalità che intervengono in successione, mentre non meno importante è l'oggetto del discorso. L'interpretazione ha un carattere produttivo e formativo, è "*conoscenza di forme da parte di persone*"¹³⁸.

Altro concetto, presente nell'Estetica pareysoniana è l' "*eseguibilità*" dell'opera d'arte, concetto in cui convergono interpretazione e lettura; decifrazione, mediazione e realizzazione. Si tratta di un insieme di attività che contribuiscono alla "*esecuzione*"; anche nel caso di un'opera teatrale o musicale in cui l'esecutore o l'attore intervengono come mediatori, tali opere necessitano comunque di una "*esecuzione*" da parte del pubblico fruitore.

Questa concezione, in netto contrasto con le idee del Croce, secondo il quale l'esecutore non è un mediatore, ma è parte stessa dell'opera, deve quindi confrontarsi solo col suo pubblico¹³⁹, ma un esecutore che non fa altro che rievocare, senza alcuna originalità creativa e artistica (soprattutto in questo caso riferito ad opere teatrali o musicali), pone in evidenza le nuove peculiarità che il '900 attribuisce all'esperienza estetica.

Nelle posizioni di Pareyson l'opera d'arte ha bisogno, nella sua inesauribilità, delle molteplici interpretazioni che si esplicitano nel dialogo che si stabilisce tra essa e i suoi fruitori. Opera e interpretazione non possono coincidere per due motivi: in quanto

¹³⁷ L. Pareyson, op. cit., Firenze 1974, pag. 60

¹³⁸ L. Pareyson, op. cit., Firenze 1974, pag. 186

¹³⁹ E. Paolozzi, *I problemi dell'estetica italiana*, S.E.N., pag. 87

l'interpretazione non è unica e l'opera non può trovare espressione nella sola interpretazione. L'opera parla a chi "sa" interrogarla, quindi a colui che ha le conoscenze e la sensibilità necessarie per interpretarla¹⁴⁰.

La fruizione di un'opera è possibile in modi diversi: l'opera può essere oggetto di lettura, di ascolto, di visione. Ognuno di tali modi suscita reazioni diverse, ma soltanto quando tra oggetto e fruitore si stabilisce una "congenialità"¹⁴¹, allora si verifica un'interpretazione corretta, riuscita; si delinea una fedeltà che rispecchia il modo in cui l'opera vuole essere letta, che si coniuga con il carattere libero, personale e soggettivo, irripetibile e singolare di ogni interpretazione. Entra qui in gioco il giudizio di valore che potrebbe assumere quel carattere universale del processo ermeneutico, al di là delle molteplici manifestazioni personali di gusto. L'opera manifesta, fin dalla sua origine, un "giudizio"; è questa una caratteristica obiettiva, unica e universale che differisce dal gusto, il quale risentendo dell'epoca storica, del contesto culturale e delle singole personalità interpretanti è sicuramente mutevole.

¹⁴⁰ In questo contesto Pareyson affronta, così come aveva fatto anche Croce, il problema delle traduzioni che vengono assimilate alla rievocazione. In realtà la traduzione si distingue significativamente dalla rievocazione, innanzitutto e ovviamente per la lingua, che comunque ne fa un'opera diversa, ma anche per la soggettività del traduttore e per l'impossibilità di tradurre un contenuto in forme nuove. Per cui anche in questo caso l'interpretazione assume una molteplicità di sfaccettature.

¹⁴¹ P. D'Angelo, *L'estetica italiana del '900*, Laterza, Bari 1997, pag. 201



Museo Archeologico Nazionale di Napoli, Statua del Doriforo,
lezione ad un gruppo di studenti francesi

Le conseguenze di tale modo di vedere sono estremamente interessanti dal punto di vista formativo: se da un lato infatti, il rapporto tra fruitore ed opera d'arte può avere un fondamento obiettivo, che si evince da un'interpretazione univoca dell'opera, da tutti riconosciuta, è pur vero che vi resta un carattere soggettivo, una propria personale e variabile interpretazione, dovuta a fattori diversi che possono intervenire in un determinato momento, modificando la lettura e il piacere legati alla fruizione di un'opera anche da parte di uno stesso soggetto.

La formatività rappresenta quanto per Pareyson l'artista esprime attraverso il suo bagaglio di esperienze tecniche, filosofiche e etiche, nello stile personale e peculiare di ogni opera.

Nella teoria pareysoniana sull'arte il processo di formazione dell'opera procede per tentativi alla ricerca delle regole proprie e specifiche fino alla realizzazione compiuta del prodotto. L'arte è fine a se stessa per cui è nell'opera che deve andare a cercarsi quel rapporto tra intenzione e fine che è alla base della sua riuscita¹⁴².

La concezione di formatività in Pareyson, analizzata da punto di vista pedagogico, ben si coniuga con l'impostazione di un'attività laboratoriale sul disegno e sulla creatività dei bambini, attraverso la quale essi acquisiscono una formazione di tipo estetico e contemporaneamente assumono contenuti e simboli legati al contesto, al tempo e alla cultura della quale fanno parte¹⁴³.

Per Pareyson l'esperienza artistica assume un valore sociale, culturale, ma soprattutto morale; diventa un'acquisizione di valori etici che si genera nel pensiero, come forma di interpretazione della realtà. Conoscere un'opera d'arte significa quindi per il fruitore condividere inevitabilmente il mondo del soggetto che l'ha prodotta e il vissuto unico e irripetibile che dall'opera trascende.

¹⁴² La teoria di Pareyson dell'interpretazione si colloca cronologicamente in un momento antecedente alla teoria ermeneutica di Gadamer e da questa se ne differenzia sensibilmente. Mentre infatti la teoria di Gadamer si orienta nella prospettiva della "ricezione", l'estetica di Pareyson è rigorosamente puntata sulla "produzione".

¹⁴³ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 2004

Cap. 3

La funzione formativa dell'arte

Risale al 1793 l'opera di Schiller dal titolo "*Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*", dedicata all'educazione estetica¹⁴⁴, dove il problema della bellezza, per la prima volta, è affrontato dal punto di vista della formazione dell'uomo.

L'armonia dell'uomo interiore e la sua stessa formazione sono quanto interessa Schiller¹⁴⁵, che afferma come nell'interiorità dello spirito vadano ricercati e costruiti valori quali la bellezza, il gusto, il sentimento, la libertà.

Secondo Schiller attraverso un'educazione estetica è possibile raggiungere una completa maturazione spirituale, nella quale trovano spazio la ragione, la morale, il gusto e il sentimento. Quando queste facoltà, tipiche dell'animo umano, sono coinvolte contemporaneamente, allora potremo dire che prevale la natura estetica dell'uomo. La dimensione estetica, in quanto coinvolge la vita dei singoli e quella della collettività, diventa garante della moralità, che si esprime attraverso l'armonia tra legge e natura. La bellezza, nella teoria schilleriana, assume una funzione pedagogica, in quanto permette all'uomo di acquisire una morale, soltanto qualora questi si confronti con l'aspetto estetico della realtà.

A partire dalle teorie del filosofo tedesco la dimensione estetica troverà ampio spazio nel dibattito più generale sull'estetica sviluppatosi nel corso dell'Ottocento e del Novecento, influenzando, come vedremo¹⁴⁶, il pensiero e l'agire dei protagonisti della storia dell'educazione.

I passi successivi del discorso estetico furono caratterizzati dalla visione del Romanticismo che identificò univocamente l'estetica con il bello, visione che si manterrà per tutto l'Ottocento: il senso e il valore dell'arte si collegheranno strettamente alla natura soggettiva, al gusto del singolo che riesce a cogliere nell'opera d'arte il messaggio universale.

¹⁴⁴ F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1970

¹⁴⁵ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, pag. 125

¹⁴⁶ Vedi paragrafi successivi dedicati ai protagonisti dell'estetica di matrice pedagogica

La funzione formativa dell'arte, che oggi sembra imprescindibile, si è consolidata parallelamente allo sviluppo delle istituzioni deputate alla manifestazione e alla sperimentazione di attività artistiche, siano esse musei, teatri, conservatori, ecc. e si è affacciata nel corso della storia all'interno delle teorie e della riflessione sull'arte che, particolarmente negli ultimi anni, ha visto emergere posizioni diverse, sia in ambito filosofico che in ambito pedagogico.

L'aspetto estetico della realtà che ci circonda e il suo grado di incidenza nei processi di formazione assumono, però, dei connotati teorici estremamente incerti, in quanto si parla spesso di sensibilità estetica, di gusto, di senso della bellezza, concetti che sempre più si accavallano e si confondono sia nella pratica della condivisione culturale, sia nella ricerca espressivo/comunicativa, sia nei vari sistemi di estetica filosofica.

Nei paragrafi che seguono daremo voce alle varie correnti di pensiero che hanno caratterizzato l'articolato e multiforme panorama della ricerca educativa nei suoi rapporti con la categorie estetiche.



Esperienze pratiche a Città della Scienza, Napoli

3.1 Formazione estetica e pedagogia

Per osservare un'opera d'arte occorre aprire gli occhi.

Ma per comprenderla bisogna chiuderli.

A. Morandotti, Le minime, Scheiwiller, Milano 1980

E' interessante sottolineare a questo punto del percorso attraverso la riflessione estetica, come nel dibattito sviluppatosi intorno a tale questione si siano confrontate le tesi che legano il senso e il valore dell'arte al soggetto, con quelle che invece studiano l'oggetto artistico inteso nella sua unicità e globalità.

Nel primo caso il soggetto è inteso sia come artista, ovvero come colui che produce, opera, comunica, sia come fruitore, ovvero come pubblico che recepisce, decodifica, interpreta, assume una funzione attiva nella quale i valori e i linguaggi dell'arte si agganciano più agevolmente con la storia e con il contesto dal quale traggono la loro essenza e la loro più esplicita natura.

Un modello educativo che tenga conto di questo punto di vista è con tutta evidenza un modello che varia con il tempo, con il luogo e con la civiltà della quale l'opera d'arte diventa espressione.

La filosofia estetica contemporanea ribadisce la storicità del gusto, per cui ogni tempo e ogni luogo nascondono uno specifico senso della bellezza ed esprimono una critica estetica mutevole. E' convinzione diffusa che l'oggetto estetico rimanga sempre uguale a se stesso, mentre varia il giudizio estetico su di esso¹⁴⁷.

La definizione dell'esperienza estetica intesa nelle sue condizioni soggettive risale al secolo XVIII ed è stata proposta da Emmanuel Kant¹⁴⁸ che parla di "soggettività trascendentale" e individua nell'arte proprietà peculiari quali il senso del diletto che accomuna chi la produce e chi ne fruisce.

Per Kant l'esperienza estetica è certamente espressione di un sentimento soggettivo, anche se il giudizio di gusto rende partecipe il soggetto di uno stato più universale trascendente, di appartenenza all'umanità.

¹⁴⁷ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, 1994, pag. 95

¹⁴⁸ E. Kant, *La critica della ragione e il problema dell'esperienza estetica*, in G. Vattimo (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino, Bologna 1984, pag. 60-85

Più precisamente si esprime Vattimo nell'introduzione al volume *“Estetica moderna”* nel delineare la nozione di gusto in Kant:

<... nel provare piacere per il bello, ciò di cui il soggetto gode anzitutto non è la forma dell'oggetto, ma la propria appartenenza all'umanità; l'apprezzamento per l'oggetto è inscindibile dal piacere che il soggetto prova a sentirsi uno di coloro che apprezzano quell'oggetto. (...) il soggetto empirico si “sente” come un soggetto trascendentale, capace di giudizi (anche scientifici e pratici) di validità universale>¹⁴⁹.

Ma di soggetto pensato e descritto nella sua libertà e autonomia occorre parlare anche quando si guarda all'artista, a colui che produce e che guarda la realtà con occhi diversi realizzando opere che nascono dalla sua personale esperienza del mondo. L'artista vuol trasmettere un'emozione, piacevole o spiacevole, non è questo che conta, è importante per lui generare un'esperienza legata ai sensi.

Dunque attraverso la fruizione dell'opera i soggetti acquisiscono la capacità di sentire, di riflettere, di crescere e maturare in autonomia il proprio giudizio, di raggiungere la conquista e l'armonia interiore attraverso l'arte, che dovrebbe essere il fine ultimo di ogni esperienza educativa.

3.1.1 L'esperienza estetica e l'educazione: il pragmatismo di John Dewey

John Dewey, uno degli autori più noti del pragmatismo americano, che si colloca all'interno del movimento conosciuto come Education Nouvelle o pedagogia attiva, tra i moltissimi in campo filosofico, pedagogico, educativo, ha quello di aver costruito una nuova estetica, operando svolte pedagogiche radicali. L'estetica di Dewey muove dall'uomo e dal suo rapporto con il mondo e con l'ambiente, un rapporto che tramite l'esperienza condiziona l'armonia interiore del soggetto. Quella di Dewey è un'estetica ambientale, che si conforma come un'estetica percettiva: attraverso il godimento prodotto dalla percezione si ritrova nell'animo umano l'elemento estetico, che assume

¹⁴⁹ G. Vattimo (a cura di), op. cit., Bologna 1984, pag. 27

una valenza attiva, intimamente connessa alla vita quotidiana¹⁵⁰. Così infatti Dewey si esprime nel suo saggio più famoso:

<(…)l'esperienza è una questione di interazione dell'organismo con il suo ambiente, un ambiente che è umano quanto fisico, che include i materiali della tradizione e delle istituzioni, al pari degli elementi ambientali locali. (...) Non vi è esperienza in cui il contributo umano non sia un fattore attivo nel determinare ciò che effettivamente accade. L'organismo è una forza, non un corpo trasparente>¹⁵¹.

Dewey annovera tra le esperienze estetiche anche i prodotti intellettuali, le invenzioni, il pensiero fantastico, considerandoli quasi come opere d'arte. In tal senso l'educazione estetica rappresenta una componente inseparabile dell'uomo integrale: un uomo che non ha smarrito la prospettiva dell'immaginario. L'opera d'arte diviene il risultato dell'immaginazione, da un duplice punto di vista: da quello dell'artista che realizza l'opera sulla scorta di un'esperienza immaginativa, da quello di chi fruisce dell'opera, che è condotto a vivere un'esperienza estetica fondata sull'immaginazione. Dewey riconosce a tale concetto non solo i peculiari aspetti di una forza interiore dell'uomo, ma indica altresì gli elementi che fanno da presupposto ad ogni esperienza estetica e perfino alla sua pedagogia.

Alberto Granese nell'introdurre la nuova edizione di *“Arte come esperienza e altri scritti”*¹⁵² individua due dei temi principali dell'estetica di Dewey: il primo nella demitizzazione dell'arte come sfera della bellezza eterea e il secondo nel richiamo alle attività che sono arte sotto diversi punti di vista¹⁵³. A fianco al Dewey empirico e scientifico si pone un Dewey totalizzante, afferma Granese, che cerca di indagare il problema tra le *“arti belle”* e le *“arti utili”*, cioè tra l'arte che genera emozione e l'arte cui appartengono prodotti legati all'intelligenza, al gusto di un'epoca, in collegamento con la sfera del quotidiano. In tal senso Dewey approfondisce la *“bellezza dell'utilità”*, una bellezza non propriamente estetica, quale ad esempio si ritrova in molte manifestazioni dell'arte contemporanea, che non rientrano nella categoria del *“bello”*, ma che vogliono essere anzi la *“negazione”* di quanto fino a un certo periodo è stato

¹⁵⁰ C. De Carli (a cura di), *Education through art*, Mazzotta, Milano 2003, pag. 15

¹⁵¹ J. Dewey, *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pag. 284

¹⁵² A. Granese (a cura di), *John Dewey, Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995

¹⁵³ A. Granese (a cura di), op. cit., Firenze 1995, introduzione pag. XVI

considerato “*arte*”. Tanti sono infatti gli esempi di manifestazioni dichiaratamente anti-estetiche, dai presupposti della Bahaus, al movimento Dada, alla Pop Art.



Marcel Duchamp, *Ruota di bicicletta*, 1913-1964 Readymade
Originale perduto, replicato in multiplo di 12 esemplari nel 1964 Roma, Galleria Naz. d'Arte Moderna

La “Ruota di bicicletta” di Marcel Duchamp è una testimonianza significativa di un’opera d’arte dichiaratamente anti-estetica, che mira piuttosto a rompere con gli schemi e con la tradizione.

Granese evidenzia nel suo scritto anche la presunta ambiguità della quale è spesso accusato Dewey, quando parla del valore della conoscenza da assegnare all'arte. Per certi versi il filosofo di Chicago pare sostenere le ragioni di un'arte e di un'estetica affrancate dall' "ossessione" cognitivista, in altre circostanze egli documenta il valore dell'arte e della poesia per la conoscenza e la comprensione della realtà. Nell'analizzare il rapporto tra poesia e verità Dewey considera la poesia come momento di stravaganza, un semplice "imbellettamento" della fantasia individuale, che non ha quindi capacità di persistenza; più avanti parla invece della poesia che rende conto della realtà delle cose¹⁵⁴.

Alcuni puntuali riferimenti all'educazione collegata all'arte si ritrovano in un interessante scritto del 1926¹⁵⁵, nel quale Dewey fa notare come l'apprezzamento estetico della realtà che ci circonda è il necessario compimento di un'analisi dei fenomeni della natura:

*<in mancanza dell'apprezzamento estetico perdiamo ciò che vi è di più caratteristico e di più prezioso nel mondo reale>*¹⁵⁶.

Ancora successivamente in una conferenza del 1938 egli puntualizza l'importanza, il significato e la funzione estetica di alcuni oggetti e di alcune esperienze che, a prima vista, non rientrerebbero nella sfera artistica:

<Quando si parla di opere d'arte, sfortunatamente, c'è la tendenza ad associarle con i musei, le gallerie d'arte, le sale da concerto e i teatri dell'opera, luoghi tutti dove possiamo vedere e sentire quegli "oggetti" che sono stati riconosciuti e omologati come "opere d'arte". Se consideriamo il problema da un altro angolo prospettico diviene però possibile un approccio meno rigido e più comprensivo. Si ammette così che possiamo avere quest'esperienza davanti a qualunque specie di "oggetto", come

¹⁵⁴ Queste posizioni sono evidenti in un saggio del 1891 dove è messa a confronto la produzione poetica di Matthew Arnold e Robert Browning, prendendo posizione sul tema della conoscenza poetica e sulla questione del rapporto tra la poesia e il sapere verificabile. J. Dewey, *Poesia e Filosofia*, in A. Granese, op. cit., Firenze 1995, pag. 416

¹⁵⁵ J. Dewey, *L'arte nell'educazione – L'educazione nell'arte*, in A. Granese, op. cit., Firenze 1995, pagg. 438, 439

¹⁵⁶ J. Dewey, *L'arte nell'educazione – L'educazione nell'arte*, in A. Granese, op. cit., Firenze 1995, pag. 439

*quando per esempio apprezziamo la grazia e il garbo di una persona nel suo comportamento con gli altri*¹⁵⁷.

In passi successivi Dewey chiarisce ulteriormente il concetto:

*<E' vero naturalmente che c'è una grande differenza nella qualità delle diverse esperienze estetiche, quanto alla loro profondità, ecc., ma ritengo significativo il fatto che i musei, i quali normalmente si definiscono musei o gallerie di arti belle, ospitano non di rado oggetti utili, come tappeti, vasi, arazzi, coperte, armi, e via dicendo, che originariamente erano oggetti d'uso quotidiano, prodotti da persone che se ne servivano strumentalmente e che ora sono appunto considerati degni di stare in quei musei. Non possiamo dire, ovviamente, che la loro qualità e la loro profondità sia pari a quella degli oggetti di arte plastica; nondimeno essi hanno il potere di attivare un'esperienza che, finchè dura, ha una qualità non diversa da quella propria delle grandi opere d'arte. Questo approccio mi sembra più fecondo anche sotto un altro profilo, in quanto ci libera dal senso di incongrua e intimidita devozione con cui molti pensano che ci si debba accostare all'opera d'arte. Penso che quando si parla di Arti Belle, scrivendo entrambe le parole con la lettera maiuscola, vi sia una tendenza ad associar loro la Bellezza, scritta anch'essa con la B maiuscola,. Si ritiene da parte di molti che in presenza della bellezza si dovrebbe provare qualche peculiare tipo di emozione o di rapimento e ci si orienta ad essa quasi con un proposito di distacco dalla realtà*¹⁵⁸.

La lunga citazione merita una riflessione puntuale su quanto Dewey intende per esperienza estetica, un'esperienza che ha il carattere totalizzante, che sostiene una pluralità delle arti e che allarga il campo dell'estetica a dismisura inglobando in essa tutta la realtà e ogni tipo di conoscenza. Il fatto che alcuni antichi utensili fanno ora parte di collezioni archeologiche, dovrebbe far riflettere sulla possibilità che opere d'arte contemporanea, oggi non apprezzate in pieno, possano invece nel futuro assumere un ruolo rappresentativo dell'evoluzione, ma anche del disagio della nostra civiltà. Comincia a diffondersi d'altronde, proprio tra le correnti artistiche di inizio Novecento, quindi contemporanee a Dewey, la tendenza ad attribuire qualità estetiche a

¹⁵⁷ J. Dewey, *La filosofia delle arti*, in A. Granese, op. cit., Firenze 1995, pag. 449

¹⁵⁸ J. Dewey, *La filosofia delle arti*, in A. Granese, op. cit., Firenze 1995, pag. 450, 451

oggetti di uso comune prodotti in serie, tendenza che trova nel filosofo americano un moderato interesse per quanto attiene alla concezione dell'arte a misura della società industriale.

Alberto Granese nota come Dewey oscilli nei suoi scritti fra il riconoscimento della verità dell'arte e l'esigenza di distinguere tale verità da quella enfatizzata dal punto di vista empirico; di conseguenza è costretto a stabilire una necessaria connessione tra arte e vita per emancipare l'estetico dai ranghi troppo stretti di un pragmatico empirismo.

In questa prospettiva un autore più "sensibilmente" orientato e condiviso da Dewey appare, secondo Granese, John Ruskin, che vede nella scientificità soltanto un intralcio alla conoscenza e alla comprensione della realtà. Suggestivo e efficace un suo passo citato nell'introduzione di Granese:

<Il lavoro di tutta la Geological Society (...) ha permesso solo ora di accertare quelle verità sulla forma delle montagne che Turner aveva visto ed espresso con pochi tocchi di pennello cinquant'anni orsono, quando era ancora un ragazzo. La conoscenza di tutte le leggi del sistema planetario e di tutte le curve del movimento dei proiettili non renderebbe uno scienziato capace di disegnare una cascata o un'onda; e tutti i membri della Surgeon Hall non sarebbero attualmente in grado, anche aiutandosi l'un l'altro, di vedere o di rappresentare il movimento di un corpo umano nel pieno di un'azione, come fece secoli fa il figlio di un povero tintore: il Tintoretto>¹⁵⁹.

¹⁵⁹ J. Ruskin, *Le pietre di Venezia*, cit. in A. Granese, op. cit. Firenze 1995, pag. XXXI



Jacopo Robusti, detto il Tintoretto, *Pietà*, 1559

Galleria dell'Accademia, Venezia

“...tutti i membri della Surgeon Hall non sarebbero attualmente in grado, anche aiutandosi l'un l'altro, di vedere o di rappresentare il movimento di un corpo umano nel pieno di un'azione, come fece secoli fa il figlio di un povero tintore: il Tintoretto”

John Ruskin

Per quanto riguarda il tema dell'arte nel suo rapporto con la verità, pur essendo Dewey per molti versi vicino alle tesi di Gadamer (la verità dell'arte è alla base di entrambe le estetiche), quello che si evidenzia principalmente in Dewey è un concetto di arte legato all'emozione, al rapimento che coglie colui che fruisce di un'opera d'arte, ancor di più un fruitore "educato", che diventa consapevole della veridicità di un'emozione "partecipativa", cioè pienamente coinvolgente. Quando però l'arte tende ad essere troppo specificamente e scientificamente vicina a contenuti conoscitivi e veritativi allora Dewey tende piuttosto a prenderne le distanze, soprattutto di fronte a teorie estetiche che pongono in discussione la specificità dell'arte¹⁶⁰.

In "Arte come esperienza" ciò che l'autore intende per "esperienza" è ben lontano da un banale empirismo nell'arte, in quanto l'idea di una scienza empirica dell'arte appare del tutto estranea all'idea deweyana di esperienza. Dewey intende piuttosto con "esperienza" un concetto vicino all'idea del tentare, del provare, vicino alla conoscenza che ci viene dall'esperienza diretta, vicino ad un pragmatismo di tipo naturalistico, come dimostra la sua intenzione negli ultimi anni della sua vita di voler cambiare il titolo del suo saggio "Experience and Nature" in "Nature and Culture".

Nel concludere la sua analisi del saggio deweyano, Granese afferma che in esso i riferimenti pedagogici sono alquanto marginali, sono assenti i richiami all'educazione, così come nell'altro saggio "Democrazia e educazione" ancora orientato verso una categoria pedagogica che va a confondersi spesso con le istanze filosofiche. Più direttamente invece appaiono i legami tra l'elemento estetico e l'educazione in alcuni scritti, più vicina a una forma di appunti e di riflessioni che veri e propri saggi. Eppure puntuali e significativi sono qui delineati e sottolineati gli stretti rapporti tra estetica e pedagogia.

Nella memoria del 1897 dal titolo "L'elemento estetico in educazione"¹⁶¹ Dewey sottolinea la non-specificità del fattore estetico e quindi la possibilità di allargare il momento estetico ad ogni specie di attività. Ad anni successivi risale il breve saggio "L'arte nell'educazione e l'educazione nell'arte", nel quale afferma che l'apprezzamento estetico è fondamentale per conoscere la realtà che ci circonda. Ma più intensamente è trattato il tema dell'educazione estetica in un testo del 1938 in cui fa riferimento alla magia dell'infanzia, individuando in questa età una caratteristica

¹⁶⁰ A. Granese (a cura di), op. cit. Firenze 1995, introduzione pag XXXVII

¹⁶¹ J. Dewey in A. Granese (a cura di), op. cit. Firenze 1995, pag. 423

specifica, un dono della fanciullezza che fa apprezzare senza sovrapposizioni e in modo totalizzante l'esperienza estetica. Da una parte cioè vi è una dilatazione dell'esperienza estetica nella sua globalità, dall'altra una semplificazione legata al mondo dell'infanzia, che trova riscontro nella teoria della formatività, che sarà esposta successivamente da Luigi Pareyson. La pregnanza del sentimento e dell'apprezzamento estetico trova corrispondenza nell'altrettanto intrinseca formatività dei processi, che attraverso la coltivazione e la cura istituiscono il soggetto e ne rendono possibile la realizzazione autentica.

Dewey, in un saggio del 1950, *“L'esperienza estetica come fase primaria e come sviluppo artistico”*¹⁶², dove distingue due fasi nell'esperienza, elabora una teoria che considera l'estetica sotto un duplice punto di vista: in primo luogo egli parla di *“fase estetica dell'esperienza”*, come fase primaria, cioè come ogni esperienza che è automaticamente estetica; poi accenna alle arti e a ciò che esse rappresentano come *“esperienza estetica intenzionalmente coltivata”*.

L'indagine del filosofo di Chicago getta le fondamenta di una teoria pedagogica in cui conoscenza, società e arte appaiono gli aspetti basilari che si contrappongono ai luoghi comuni, alle ambiguità epistemologiche, ai rischi di una società moderna e consumistica, all'interno della quale l'uomo e la natura tendono a dissolversi.

La dimensione estetica, intesa in una accezione attiva, così come viene espressa nello scritto di Dewey, *“Arte come esperienza”*¹⁶³, e più recentemente ripresa nell'estetica di Luciano Anceschi¹⁶⁴, si coniuga perfettamente con la dimensione pedagogica, soprattutto attraverso i modelli fenomenologico ed ermeneutico. Guardare al mondo e alla realtà con occhi *“sensibili”* alla dimensione estetica mette in discussione, secondo Dewey, tutto ciò che si cerca di far rientrare nell'idea di canone, di norma, e dunque lo induce ad affermare che se solo potessimo vivere ciò che chiamiamo esperienza estetica in modo normale, questa

*<non avrebbe neanche bisogno di definirsi estetica. Andrebbe riconosciuta per ciò che realmente è – esperienza tout court – e cioè un compiere esperienze di alto valore nella pienezza del loro significato>*¹⁶⁵.

¹⁶² J. Dewey in A. Granese (a cura di), op. cit. Firenze 1995, pag. 461

¹⁶³ J. Dewey, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951

¹⁶⁴ L. Anceschi, *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano 1976

¹⁶⁵ J. Dewey in A. Granese (a cura di), op. cit. Firenze 1995, pag. 460

3.1.2 L'educazione all'arte proposta da Herbert Read

A partire dalla riflessione empirica deweyana, un altro studioso e storico dell'arte di fama internazionale, Herbert Read, si è avvicinato alla questione dell'educazione estetica, esprimendo le sue tesi nel saggio *"Education through art"*, pubblicato in Italia nel 1954, con prefazione di Giulio Carlo Argan¹⁶⁶.

Come ben sottolinea il critico italiano, il Read ha una visione sociologica dell'esperienza umana, in una forma sostanzialmente empiristica, che mira a ricercare il principio unitario che lega l'uomo alla società. Il Read non riconosce l'assolutezza di alcuni valori, quali la logica, la morale, la religione, in quanto questi sono essenzialmente legati alla storia e presentano perciò dei limiti, egli mira, infatti, a criticare i sistemi educativi che si fondano sulla storia. L'educazione in quanto complessa, eterogenea e in stretto contatto con la realtà contingente, non può essere costretta, secondo Read, in limiti storicizzabili; essa ha un carattere dinamico, che le fa assumere un senso di crescita e di sviluppo¹⁶⁷.

Questo contrasto tra una visione statica e una accezione dinamica, trova rispettivamente corrispondenza nella contemplazione, che si risolve in un distacco dal mondo, e nell'azione, che nella realtà diventa esperienza contingente.

Il Read affida alla creatività e all'arte, quale espressione del principio creativo, il compito di presiedere ad ogni attività umana, allo sviluppo del singolo come a quello della collettività. Collegando l'educazione allo sviluppo, ne consegue che l'attività estetica è alla base dell'educazione¹⁶⁸.

Il saggio *"Education through art"* rappresenta un'indagine sui sistemi educativi e sulle responsabilità loro attribuite dallo stesso autore per quanto attiene le lacerazioni, i conflitti, le nevrosi che attanagliano la società moderna e che si pongono alla base di insoddisfazioni che degenerano in rivoluzioni e guerre.

Nella critica ai sistemi scolastici compiuta dal Read appare chiaro un attacco a ciò che fino ad allora si era inteso come educazione: una crescita sulla base di norme ed esperienze del passato, codificate, preordinate in sistemi. La tesi da lui proposta, invece,

¹⁶⁶ H. Read, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1954, 1962

¹⁶⁷ H. Read, op. cit., Milano, 1962, pag. 10

¹⁶⁸ H. Read, op. cit., Milano, 1962, pag. 19

di un'educazione attraverso l'arte, ancora una volta, come aveva esplicitato anche Dewey, si basa sull'esperienza. Quest'ultima conduce il soggetto ad un confronto autentico e spontaneo con la realtà, al di là di conformismi e di convenzioni prestabilite. La posizione del Read non concerne dunque la pedagogia dell'arte, cioè i metodi e gli strumenti di insegnamento dell'arte, quanto piuttosto la funzione che l'arte può assumere nella Pedagogia Generale.

Per Read esiste un impulso estetico originario, proprio di ogni soggetto, al di là dell'attività di coloro che sono "artisti" per professione, e quest'impulso può ritrovarsi soprattutto nell'attività grafica dei bambini. Questa attività costituisce un'esperienza integrale, una volontà di comunicare e quindi di socializzare, che, se prolungata per quanto possibile nell'età adulta, aumenterà notevolmente il grado di socializzazione dei soggetti. In sostanza per Read l'attività estetica assume un ruolo sociale nel momento in cui si propone anche come impulso a "fare qualcosa insieme".

Un'educazione estetica che si avvale dell'apporto dei sensi e dell'esperienza, sarà allora portatrice di una armonica e costante relazione col mondo esterno e avrà una sorta di potere preventivo nei confronti degli squilibri che tendono a compromettere il benessere comune¹⁶⁹.

Anche nel definire l'arte Read si rifà al valore dei sensi, egli afferma:

<L'arte non è soltanto qualcosa che si trova nei musei o in antiche città, come Firenze e Roma; l'arte, comunque la si possa definire, è presente in qualsiasi atto compiamo per dar piacere ai sensi>¹⁷⁰.

Nel valutare l'arte ufficiale quale espressione di esplicite richieste da parte della società della quale essa diviene portavoce, Read considera la possibilità che esista una società fondamentalmente sana, che, promuovendo un'educazione integrale, è capace di favorire lo sviluppo di energie creative. Per cui "l'arte degli artisti" non sarebbe completamente soggetta all'influenza dei grandi sistemi, ma costituirebbe anzi, un momento di ribellione, di evasione, di affermazione di una libertà personale. Conseguenza di questo ragionamento è l'avvicinamento dell'impulso estetico originario, tipico dell'infanzia, della quale il Read analizza l'attività grafica nelle varie fasi, all'impulso estetico degli artisti, che, pur condizionato, manifesta un carattere

¹⁶⁹ H. Read, op. cit., Milano, 1962, pag. 26

¹⁷⁰ H. Read, op. cit., Milano, 1962, pag. 34

autonomo derivante dal temperamento, cioè anche dai fattori psicofisici, dei singoli individui che nel tempo si sono avvicinati in qualche modo all'arte¹⁷¹.

Per questa strada Herbert Read giunge alla sua tesi fondamentale, che, partendo dalla funzione educativa dell'arte, propone la possibilità di "educare all'arte", premessa ad un'impostazione che rappresenta certamente un approccio diverso e molto più significativo.

Le agenzie formative dovrebbero, a parere dello storico dell'arte inglese, coltivare ed educare quell'originario impulso estetico, affinché le esperienze che sopraggiungono col tempo, non andranno tanto a spegnere quell'iniziale impulso, ma potranno essere sviluppate in accordo con un'esperienza di tipo estetico. Nella profonda relazione ed integrazione tra arte ed educazione sta la possibilità per l'arte di svolgere appieno la funzione sociale, alla quale appare particolarmente votata, come integrazione assoluta, senza la quale l'uomo non può raggiungere quella "forma" che non è solo forma artistica, ma anche etica.

Pur se l'ideale di Read può apparire utopistico, tutt'altro che peregrino sembra il suo appello verso un ripensamento dei sistemi educativi che considerino l'arte come un fattore essenziale dell'educazione e l'esperienza estetica alla base di ogni progresso di integrazione sociale.

3.1.3 Tra norme e interpretazione. La lezione fenomenologica sull'arte

Luciano Anceschi, studioso di estetica e appartenente alla cosiddetta scuola fenomenologica italiana, nutrito dell'esperienza culturale di Banfi, proporrà una via di mezzo tra l'accettazione di regole e norme e la completa abolizione di esse, attraverso l'adozione del modello interpretativo.

<...proprio una razionalità critica e poco incline ai miti riconoscerà che – tra l'accettazione assoluta delle regole come tali da occupare tutto il campo della riflessione e dell'arte, e la condanna delle regole, come tali da non avere alcuna rilevanza nei processi generativi dell'arte – vi è un piano interpretativo per cui le regole esistono, ma sono idealmente definitive,

¹⁷¹ H. Read, op. cit., Milano, 1962, pagg. 101 e segg.

univocamente significanti, ontologicamente fondate; esse, anzi costituiscono dei sistemi operativi mobili e plurivoci, diremmo delle forze vettoriali, che si modificano, si trasformano, si esauriscono, si ravvivano, volta a volta, nel fare e nella riflessione del fare. Il compito dell'estetica in quest'ordine, è di cercare le relazioni tra tali sistemi (.....) per risolversi in una fitta trama di relazioni e di movimenti, di relazioni di struttura e di situazioni, una trama ricca, sottile, mobile, policroma, che è come il tessuto connettivo in cui l'arte vive, si trasforma e continuamente si significa di nuovo, e la cui definizione non è una definizione statica, ma una definizione processuale>¹⁷².

Nella sua teoria Anceschi analizza le obiezioni che all'estetica pongono le due categorie degli artisti e dei filosofi. I primi tendono a non accettare regole e limitazioni a loro operare, a favore di un'arte che deve essere libera, fertile, ricca, molteplice. I filosofi, d'altro canto, e in particolare le correnti del problematicismo e del neopositivismo, tendono ad allontanare la definizione di un'estetica filosofica da un modello empirico, ma allo stesso tempo non riescono neanche a darle un senso filosofico. Il risultato cui giunge Anceschi è una definizione di estetica dinamica, legata alla realtà e alla storia, ma con un'accezione di integrazione che comprenda la nozione di orizzonte di comprensione. Egli crea così un sistema che amalgama le varie risposte alla domanda "che cosa è l'arte?" in un orizzonte di senso che riesce a mettere in relazione tra loro le varie scelte e le complesse definizioni. Le leggi di integrazione che bisogna individuare nel campo dell'arte, secondo il nostro, cercano di accomunare e mettere in relazione esperienze diverse, anche nei diversi momenti storici dell'autonomia e dell'eteronomia dell'arte.

Luciano Anceschi, a partire dal 1936, "...mira a ricostruire come nella storia della riflessione sull'arte, almeno dal Settecento in poi, i due momenti dell'autonomia e dell'eteronomia si siano presentati continuamente intrecciati, intimamente dipendenti l'uno dall'altro..."¹⁷³. Lo stesso autore indicherà come la sua ricerca sia incentrata essenzialmente su una nuova attenzione per le poetiche, intese da un lato come "ricerca

¹⁷² L. Anceschi, *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano 1976, pag. 171

¹⁷³ P. D'Angelo, *L'estetica italiana del Novecento*, Laterza, Bari 1997, pag. 177, L. Anceschi, *Autonomia ed eteronomia dell'arte*, rist. Garzanti, Milano 1976

delle leggi e delle regole di composizione e formazione di diversi tipi di strutture artistico-letterarie” e dall’altro come la “riflessione che i poeti e gli artisti esercitano continuamente sul loro fare delineandone precetti, norme, ideali”¹⁷⁴.

Nel ricercare queste leggi, tuttavia, nel ricercare cioè il “come” dell’integrazione, si rischia di ricadere nel “che cosa”, cioè che cosa considerare arte. Un campo che appare troppo aperto, troppo integrante le varie correnti artistiche e filosofiche, finendo infine per identificare come “opere d’arte” espressioni e performances che possono non essere considerate tali dalla maggioranza del pubblico fruitore e anche dagli esperti intenditori. Anceschi tende quindi a recuperare il senso di un’estetica filosofica, antidogmatica e antimetafisica, ma si ritrova di nuovo all’interno di uno storicismo che intenda la filosofia una scienza aperta nei confronti della vita e della storia.

Nella teoria anceschiana compare tra l’altro il concetto di “istituzione” che fa riferimento ad un aspetto ineluttabilmente sociale dell’attività artistico-letteraria. Le istituzioni sono per Anceschi le norme, le nozioni tecniche, le regole essenziali condivise da una comunità, norme e regole che si presentano e che vanno organizzate in sistemi.

Tale concetto si avvicina, d’altro canto, a quello, più filologicamente husserliano, di “direzioni di senso condivisibile”, nel quale le regole esistono, ma vanno interpretate, andando a costituire sistemi operativi mobili e pluriunivoci¹⁷⁵.

¹⁷⁴ L. Anceschi., *Progetto di una sistematica dell’arte*, Mursia, Milano 1962, pagg. 49-64, che racchiude tutta la teoria dell’arte di Anceschi

¹⁷⁵ L. Anceschi, *Da Ungaretti a D’Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano 1976, pag. 171

3.1.4 La ricerca fenomenologica in pedagogia

Esiste secondo Marco Dallari, esponente della corrente fenomenologica¹⁷⁶ che fa capo a Piero Bertolini, una dicotomia tra l'aspetto empirico e quello emozionale¹⁷⁷. Il Dallari esprime un punto di vista pedagogico sulla questione. Nel suo contributo egli precisa come lo spazio estetico sia caratterizzato da un rapporto con l'alterità fondato da un lato sui sensi (l'idea di *cognitiones sensitivae* di Baumgarten¹⁷⁸) dall'altro sul riconoscimento della rilevanza della componente sensuale ed emozionale della relazione con ogni altro-da-sé. Lo studioso sottolinea come la definizione dell'Estetica viva sempre all'interno di un'affascinante ambivalenza: la dimensione estetica della conoscenza è da un lato fisica, riferita ai sensi e alla percezione, mentre, dall'altro, riguarda la sensibilità, la possibilità cioè di operare selezioni e formulare giudizi sugli avvenimenti e sulle cose sulla base della reazione emotiva successiva alla percezione.

Appare quindi necessario, sotto il profilo formativo, non soltanto adottare un naturale e spontaneo criterio intuitivo che possa venirci dalla semplice contemplazione dell'opera d'arte e quindi dell'alterità, quanto anche entrare attivamente nella costruzione delle rappresentazioni e degli orizzonti di senso ad esse connesse, partecipando con consapevolezza al continuo consolidarsi, distruggersi e autodefinirsi di tutti i paradigmi attraverso i quali il sentire diviene scambio, commento, discorso, cultura.

Da questo punto di vista l'estetica offre un significativo sostegno teoretico e una potente sponda metodologica alla pedagogia e alle didattiche, poiché la dimensione sensibile e affettiva dei processi di formazione e di apprendimento è considerata notoriamente

¹⁷⁶ Fenomenologia è una corrente filosofica del Novecento che considera la filosofia come analisi della coscienza nella sua intenzionalità. Poiché la coscienza è intenzionalità in quanto è sempre coscienza di qualcosa, l'analisi di essa è l'analisi di tutti i modi possibili in cui qualcosa può essere dato alla coscienza (percepito, pensato, ricordato, amato, desiderato...) e quindi di ogni tipo di senso o di validità che può essere attribuito agli oggetti della coscienza. L'analisi fenomenologica della coscienza può essere perciò effettuata soltanto se:

- la coscienza stessa non viene assunta come una "realtà" allo stesso modo delle altre realtà del mondo e sia pure come fonte o principio delle altre, poiché la realtà è soltanto uno dei modi in cui l'oggetto può presentarsi alla coscienza;

- la coscienza assume nei confronti del mondo l'atteggiamento di uno spettatore disinteressato, al quale gli oggetti sono presenti come fenomeni, cioè nei modi specifici in cui essi stessi si pongono, ma che non è praticamente coinvolto nelle loro ricerche.

Fondatore della fenomenologia viene universalmente riconosciuto Edmund Husserl, suoi precursori Bernhard Bolzano e Franz Brentano.

¹⁷⁷ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998

¹⁷⁸ Risale al 1735 la nascita del termine "estetica", dovuta al filosofo A. G. Baumgarten, che l'introdusse nel suo volume *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*, Halle, 1735

molto rilevante. In particolare appare interessante e puntuale, nel nostro caso, l'approccio fenomenologico che rivaluta la soggettività in relazione alla storia e al contesto.

Come afferma Bertolini:

<riacquistare la propria soggettività significa (ri)prendere coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costituirsi stesso della storia personale e sociale>¹⁷⁹.

L'apparente debolezza del soggetto, consapevole della sua storicità e precarietà, diventa invece uno stimolo alla responsabilità, una spinta ad intervenire significativamente sul mondo. Per cui il problema della conoscenza e della verità, intimamente connesso al problema educativo, si risolve, per la pedagogia fenomenologica, con lo sforzo di cogliere il senso della realtà che è poi quello che gli stessi soggetti hanno contribuito a realizzare¹⁸⁰.

¹⁷⁹ P. Bertolini, *Sulla pedagogia fenomenologica*, in F. Cambi (a cura di), *Modelli di Formazione*, Utet Libreria, 2004, pag. 45

¹⁸⁰ P. Bertolini, op. cit. 2004, pag. 46

Cap. 4

La Pedagogia del Patrimonio. Storia e teoria di un problema

Introduzione

Oggi vi è una sensibilità diffusa incentrata sui Beni Culturali, che si esplicita anche attraverso una letteratura cospicua, sviluppatasi soprattutto a partire dal ricco patrimonio culturale, paesaggistico e naturale del nostro paese. Di pari passo inoltre, negli ultimi decenni del Novecento, si è andato evolvendo lo stesso concetto di “*bene culturale*”: da un’accezione ristretta ed elitaria si è passati ad una concezione estesa ed allargata non solo a nuove realtà e a nuovi ambiti espressivi, ma anche a opere che non sono immediatamente percepibili come “*capolavori*”¹⁸¹. Si vuole intendere che sono entrati a far parte del molteplice patrimonio culturale e artistico anche saperi ed espressioni tradizionali, dalla lingua alla letteratura, dai riti alle danze tipiche, dal paesaggio ai canti popolari, che prendono il nome di “*beni volatili o intangibili*” o patrimonio demo-etno-antropologico. E’ questo un modo di sottrarre tra l’altro questi “*valori*” all’omologazione culturale e alla diffusa globalizzazione che minaccia la sopravvivenza delle diversità culturali.

Tali ricchezze, capillarmente presenti nelle città e sul territorio, contribuiscono a promuovere l’idea di un godimento allargato a tutte le categorie di cittadini e costituiscono allora una risorsa educativa significativa, creando le premesse per il coinvolgimento della scuola, istituzione formativa per eccellenza. Infatti appare sempre più urgente per formare una cittadinanza consapevole, che tale agenzia formativa stabilisca un contatto con le emergenze storico artistiche, affinché il loro valore divenga parte integrante della personalità dei soggetti in formazione. Si manifesta necessario educare le giovani generazioni non tanto al consumo passivo di contenuti culturali, quali semplici turisti, condizionati dalla pubblicità e dal mercato, quanto piuttosto educarle a divenire fruitori consapevoli e critici dei beni culturali, rispettandoli come testimonianza del proprio passato.

Il patrimonio culturale quindi, come asse centrale dell’educazione, dovrebbe entrare a far parte di progetti multidisciplinari, all’interno dei quali i vari insegnamenti

¹⁸¹ M. Costantino, *Mnemosine a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, F. Angeli, Milano 2001, pag. 14

potrebbero offrirne letture diversificate, ritrovando poi una loro unità proprio nello stesso prodotto culturale, inteso come protagonista di un progetto formativo in cui i diversi aspetti si assommano per costituire un soggetto capace di interpretare il contesto vitale in cui è nato e di divenirne un custode consapevole.

Franco Cambi, intervenendo nel dibattito sull'argomento, esprime il suo punto di vista sull'educazione ai beni culturali, sottolineandone il valore sociale, morale e dunque formativo:

<Tale educazione occupa (oggi più di ieri) uno spazio centrale, sia nella costruzione critica e consapevole di un'appartenenza, sia nel confronto con altre culture e civiltà di ieri e di oggi. L'educazione ai beni culturali svolge, infatti, il ruolo di educazione sociale (in senso ampio: alla conoscenza e partecipazione a una "forma di vita" e ai suoi valori) come pure di educazione morale (di risveglio e costruzione di una sensibilità ad hoc), che nutre sì il soggetto in quanto tale, ma anche lo pone in una condizione di interprete e di custode di una identità/tradizione, pur senza offuscare le tensioni vitali verso un rinnovamento, verso una rielaborazione, anche verso un superamento che possono attraversarla. Da ciò risulta che educare ai beni culturali è un compito difficile: sfumato e complesso, attivo su molti registri della formazione. Pertanto da incontrare, da approfondire, da tutelare a partire dal punto di vista teorico, cogliendo tutto lo spessore complesso e l'articolazione variegata di quella educazione>¹⁸².

L'approccio ai beni culturali deve calibrarsi tra la contemplazione intima e personale, - continua Cambi, - e la frontiera storico-sociale, nella quale il bene va a collocarsi o della quale è espressione. L'incremento di una forma-mentis di tipo estetico-fruttivo sviluppa un modo di conoscere e comprendere la realtà, che da una parte, si acquisisce attraverso l'adozione di un modello attento alle problematiche dell'arte, dall'altra, si esplicita attraverso l'esperienza, cioè il godimento e la fruizione: il risultato di un approccio di tal genere porterebbe all'emergere e all'instaurarsi di una coscienza sociale nei singoli soggetti e di conseguenza nella collettività. La scuola in questo senso appare l'agenzia

¹⁸² F. Cambi, *Educare ai Beni Culturali*, Seminario di studio: *Scuola e beni culturali*, Firenze 19-20 dicembre 2002, www.irre.toscana.it/scuoleebeniculturali

più adeguata a costruire questa sensibilità come "*cura di sé*" e come rispetto (e cura) di forme che appartengono allo "*spirito oggettivo*"¹⁸³.(spiegare con Vattimo)

Poiché il patrimonio culturale italiano è qualcosa di strettamente legato alla nostra identità, esso infatti ci circonda e ci coinvolge a volte quotidianamente nel nostro vivere, si parla infatti di un patrimonio diffuso, è evidente ancor di più la necessità di un'educazione estesa a tale patrimonio, di una coscienza dell'appartenenza e del valore che da esso emana.

L'approccio e l'utilizzo dei beni culturali nei programmi educativi diventa uno strumento che lega la scuola al territorio di appartenenza, traducendosi in un percorso di apprendimento e di formazione nel quale il museo è coinvolto come istituzione primaria in qualità di custode di un patrimonio condiviso.

Tale sensibilità innovativa verso il patrimonio artistico ha trovato difficoltà ad affermarsi. Sarà opportuno vederne le ragioni ripercorrendo le matrici storiche e culturali nella storia della scuola e dei suoi programmi ed anche nella legislazione museale e le sue trasformazioni.

¹⁸³ F. Cambi, *Educare ai Beni Culturali*, Seminario di studio: *Scuola e beni culturali*, Firenze 19-20 dicembre 2002, www.irre.toscana.it/scuoleebeniculturali



Giovani visitatori al museo Poldi Pezzoli, Milano



Da "Il Museco", quaderno realizzato dalle classi IID e IIG della Scuola Media Statale Aliende Croci di Paderno Dugnano (MI), anno scolastico 2004 - 2005. Prof. Milena Carducci.

Disegni realizzati da alcuni alunni della Scuola Media Statale Aliende Croci di Paderno Dugnano, Milano, 2004 - 2005

4.1 La Pedagogia del Patrimonio

Le premesse di questa evoluzione positiva della formazione ai beni culturali si trovano negli orientamenti che supportano la nozione di Pedagogia del Patrimonio messi a punto a livello internazionale sia sul piano legislativo, che su quello storico ed estetico.

Tale nozione viene codificata da un documento redatto il 17 marzo 1998 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa che approva la “*Recommandation n. 5 relative a la Pedagogie du Patrimoine*” che definisce la “Pedagogia del Patrimonio”:

“una pedagogia fondata su un patrimonio culturale integrante i metodi di insegnamento attivi, un dispiegamento delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura che ricorra ai metodi di comunicazione e d'espressione più vari”¹⁸⁴.

Il documento in questione nel fissare le prospettive ideali per riflettere sulla plausibilità di un tale orientamento ha sollecitato esigenza di interrogarsi sul patrimonio legislativo di cui dispone la scuola per assumersi l'onere di elaborare e discutere un obiettivo complesso come quello proposto dalla pedagogia del patrimonio.

In sostanza è proprio sulla scorta del documento in oggetto che si è sentito il bisogno di condurre una interrogazione su quanto attiene in termini di teorie, metodologie, condizioni materiali e risorse, sulla possibilità di adottare modelli formativi maggiormente sensibili alle questioni del patrimonio culturale del nostro paese. Si tratta di un obiettivo che ci ha obbligato a compiere un lavoro di ricerca del tutto nuovo su quanto concerne i ritardi storici, le resistenze teoriche e le difficoltà operative, amministrative e tecniche che hanno ostacolato e tuttora ostacolano il realizzarsi nel nostro Paese di un obiettivo di indubbia complessità.

Si è voluto porre l'attenzione sulle risorse del patrimonio culturale presenti sul territorio nazionale come strumenti culturali di forte impatto formativo individuale e collettivo, per farne una strategia di supporto all'insegnamento delle discipline scolastiche, per ancorare tali risorse a una programmazione curricolare destinata alle istituzioni di ogni ordine e grado.

¹⁸⁴ Raccomandazione N° 5R (98) 5, del Comitato dei Ministri degli Stati Membri relativa alla Pedagogia del Patrimonio, 17 marzo 1998, in appendice

Per agevolare un tale percorso teorico è stato necessario andare alla ricerca di definizioni capaci di identificare le categorie fondanti della Pedagogia del Patrimonio ed evidenziare come alcuni concetti abbiano subito nel tempo evoluzioni e modifiche.

In ogni caso gli obiettivi posti dalla Raccomandazione del Comitato del Consiglio d'Europa, da cui ha preso spunto questa ricerca, consentono non soltanto di dare all'idea di *“educazione al patrimonio”* un respiro europeo, ma possono altresì favorire la puntuale precisazione degli scopi essenziali di un tale orientamento. Alla definizione della locuzione *“Pedagogia del Patrimonio”* soccorre il contributo del pedagogo Mario Calidoni che ne elenca gli obiettivi e i meriti:

<La pedagogia del patrimonio

-consente una migliore conoscenza del patrimonio culturale nel suo complesso e dei suoi aspetti inter e multi disciplinari;

-sensibilizza alla necessità di protezione;

-prevede un legame con i programmi e le discipline scolastiche;

-porta ad acquisire un atteggiamento di “curiosità” e sviluppa la creatività;

-favorisce il riconoscimento della identità culturale dei giovani e la diversità delle culture europee;

-è un mezzo di prevenzione dei conflitti e di educazione all'integrazione sociale>¹⁸⁵.

Ma un'analisi terminologica interessante è anche quella proposta da Lida Branchesi¹⁸⁶, che, in qualità di membro del Consiglio d'Europa, ha avuto la possibilità di effettuare una comparazione tra l'uso italiano del termine *“patrimonio”*, e quello inglese e francese, per dare conto delle sfumature e connotazioni leggermente diverse e non sempre omogenee quanto a presupposti teorici e storici, attribuite al termine in questione nelle tre culture. In Italia piuttosto che di patrimonio si parla spesso di Beni Culturali, *“(…) un termine che pone l'accento sulla molteplicità e la diversità dei beni e soprattutto sul loro valore non solo materiale”¹⁸⁷.*

¹⁸⁵ M. Calidoni, *Museo, scuola, beni culturali*, contributo al sito www.irre.toscana.it/scuolaebeniculturali/intersez1.htm. Il sito nasce con l'intenzione di costituire un luogo d'incontro tra il mondo della scuola e quanti si occupano a vario titolo di beni culturali e ambientali.

¹⁸⁶ L. Branchesi, *La “Pedagogia del Patrimonio” in Europa*, in M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai Beni culturali*, F. Angeli, Milano 2001

¹⁸⁷ *ibidem*, pag.109

La parola “*patrimonio*” invece, corrispondente al francese “*patrimoine*”, tende piuttosto ad identificare l’insieme dei beni ma anche “(...) *l’ereditarietà che implica impegno per il futuro*”¹⁸⁸.

Il concetto di “*ereditarietà*”, ben presente nel termine inglese “*heritage*”, scompare del tutto nella definizione italiana di “*bene culturale*” e dettato nella legislazione europea assunta dalla Raccomandazione.

La Raccomandazione, infatti, va ad identificare una nozione, quella di Pedagogia del Patrimonio, nella misura in cui tende e vuole assumere connotazioni europee e dovrebbe presentare quindi significati comuni alle varie culture. E’ noto infatti, e l’abbiamo precedentemente ribadito, come in Italia la dizione di Pedagogia del Patrimonio risulti per certi versi del tutto nuova. Infatti, il termine “*Pedagogia*” allude al sapere che si occupa, dal punto di vista teorico, dei processi formativi, mentre invece si attribuisce piuttosto alla “*Didattica*”, ed in particolare alla didattica dei beni culturali, il compito di occuparsi delle modalità operative, delle tecniche e delle strategie per affrontare in ambito scolastico un insegnamento attento ai beni culturali.

La Pedagogia del Patrimonio assume i peculiari caratteri di un approccio metodologico che vuole e può applicarsi ai molteplici insegnamenti, contribuendo a creare quell’interdisciplinarietà da tempo auspicata nelle nostre scuole, ma così poco spesso programmata e realizzata.

Sia pure nell’ambiguità della locuzione Pedagogia del Patrimonio, al suo interno si vanno delineando alcuni concetti, dal concetto di patrimonio, a quello di museo, fino alla ricerca di una definizione più esaustiva di didattica museale, che consentono di portare una qualche chiarezza in una materia dai confini ancora incerti sia sul piano pedagogico che didattico.

4.1.2 La nozione di patrimonio

In relazione al concetto di “*patrimonio*” vari sono stati i tentativi di una definizione che si è sempre più ampliata fino a comprendere una realtà culturale ed artistica allargata a più categorie di beni.

¹⁸⁸ Ibidem, pag. 109, dove la Branchesi precisa: <*patrimonio come eredità dei padri*>.

Nel nostro Paese, infatti a partire dagli anni '70/'80 si è incominciato a parlare di patrimonio diffuso, intendendo che il patrimonio culturale italiano non è racchiuso semplicemente all'interno di musei e chiese, ma si incontra nella vita di tutti i giorni passeggiando per le città: palazzi, monumenti, centri storici, rappresentano una forte e significativa identità per l'Italia.

Ilario Luperini, che si è occupato di formazione artistica e riforma della didattica museale, riporta una definizione di patrimonio culturale che si deve a Salvatore Settis, professore di Storia dell'Archeologia e Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa:

<(...) il nostro patrimonio culturale sono le città nelle quali viviamo, le chiese, i palazzi davanti a cui passiamo o in cui entriamo di quando in quando, non meno che la lingua che parliamo, i gesti che facciamo>¹⁸⁹.

In generale ci sentiamo di concordare in pieno con la storica dell'arte Anna Casalino¹⁹⁰, che scrive:

<Il patrimonio culturale è testimonianza concreta della storia e del suo complesso stratificarsi e, in quanto tale, è parte dell'identità di un popolo. Esso rappresenta un documento eccezionale per ricostruire la storia, intesa quale sapere indispensabile per leggere e capire la realtà, per strutturare la memoria e la coscienza storica e per costruire un senso di appartenenza a una tradizione culturale e a un luogo>¹⁹¹.

4.2. Le disposizioni in materia di patrimonio artistico ed ambientale: la didattica museale

Nel corso del secondo Novecento la legislazione italiana si è occupata principalmente dei problemi della tutela e della conservazione del ricco patrimonio nazionale, mentre per trovare una normativa più specificamente rivolta alla didattica museale si deve

¹⁸⁹ I. Luperini, *L'arte a scuola. Formazione artistica e riforma*, Edizioni ETS, Pisa 2002, pag.20; L. Branchesi, E. Crispolti, M. Dalai Emiliani, *Arteinformazione. L'identità italiana in Europa*, Roma 2001, pag. 49

¹⁹⁰ Anna Casalino, storica dell'arte presso l'Università degli Studi di Siena, ha condotto un progetto di ricerca sul tema del Museo d'arte per bambini e collabora con Giovanni Bollea, neuropsichiatra infantile, alla definizione di un modello teorico sul medesimo argomento

¹⁹¹ A. Casalino, *Musei per bambini. L'occhio ha saltato il muro?*, Pendragon, 2002, pag. 153

giungere almeno agli anni '80. Infatti solo negli ultimi vent'anni del XX secolo più urgente e pressante diviene la domanda, da parte della scuola, di formazione culturale da esplicarsi anche attraverso la fruizione dei beni culturali e, da parte delle istituzioni museali, che cominciano ad assumere sempre più la connotazione di centro culturale con servizi di accoglienza, informazione, guida, assistenza didattica.

Ripercorrendo sinteticamente le tappe della normativa sulla didattica museale in Italia, già l'art. 9 del dettato costituzionale metteva in relazione la salvaguardia del patrimonio storico e artistico con la promozione della cultura¹⁹². Siamo nel 1948, tuttavia una formulazione tanto avanzata resta inascoltata e senza applicazione nel nostro paese, (impegnato in problemi più urgenti come la lotta all'analfabetismo), fino agli anni '90, quando il Ministero dei Beni e le Attività Culturali e il Ministero della Pubblica Istruzione si impegneranno ad attivare un Sistema Nazionale di educazione al patrimonio culturale, mediante l'istituzione dei Servizi Educativi del Museo e del Territorio, per favorire i rapporti tra le Soprintendenze e gli organismi scolastici¹⁹³.

Durante gli anni Cinquanta le questioni del ruolo sociale dei musei e della didattica museale sono affrontate soprattutto in ambito internazionale. In una delle riunioni organizzate congiuntamente dall'Unesco¹⁹⁴ e dall'Icom¹⁹⁵, nel novembre 1951, Giulio Carlo Argan sostenne con forza la necessità di far emergere la funzione educativa dei musei:

“Il compito di raccogliere e conservare le opere d'arte, un tempo funzione e privilegio di determinati ceti, è passato alla comunità sul finire del secolo

¹⁹² Costituzione Italiana, art. 9, in appendice

¹⁹³ L. 8 ottobre 1997, n. 352 – *Disposizioni sui Beni culturali*; Accordo Quadro del 20 marzo 1998 tra Ministero per i Beni culturali e ambientali e Ministero della Pubblica Istruzione, in appendice. Tale accordo fu in verità sollecitato da una Commissione di studi sulla Didattica del Museo e del Territorio, già istituita nel 1996 dall'allora ministro Paolucci, la quale lavorò due anni per raggiungere tale obiettivo e per attuare, prima in Europa con una tempistica forse casuale, la Raccomandazione n. 5 sulla Pedagogia del Patrimonio risalente al 17 marzo dello stesso anno, (Raccomandazione N° R (98) 5, del Comitato dei Ministri degli Stati Membri relativa alla Pedagogia del Patrimonio, 17 marzo 1998). Nel mese di settembre dello stesso anno ci fu poi l'attivazione del Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio, con funzione di raccordo e coordinamento di un sistema nazionale incentrato su un patrimonio comune.

¹⁹⁴ L'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) è stata fondata a Parigi nel 1946. I suoi compiti fondamentali sono: favorire la conoscenza e la comprensione reciproca tra i popoli; imprimere un impulso vigoroso all'educazione popolare e alla diffusione della cultura; cooperare al mantenimento, al progresso e alla diffusione del sapere.

¹⁹⁵ L'ICOM, Consiglio Internazionale dei Musei, è stato istituito nel 1947 nell'ambito dell'Unesco.

XVIII e sul principio del XIX; la nascita del Museo corrisponde al positivo riconoscimento della capacità educativa dell'arte"¹⁹⁶.

In Italia la questione della didattica museale¹⁹⁷ fu affrontata nel Convegno di Perugia del 1955, il cui obiettivo era quello di definire gli ambiti teorici e metodologici della "museologia". A quel tempo però alcune istituzioni, come la Galleria d'Arte Moderna di Roma, avevano già iniziato a proporre esperienze didattiche, considerate, per quegli anni, pionieristiche. Nel corso del convegno si individuò con chiarezza il compito di "formazione" e "promozione culturale" dei musei, accanto alle tradizionali attività di tutela e conservazione, ma la Pubblica Amministrazione recepì principalmente il problema della tutela del patrimonio storico-artistico nazionale, erogando finanziamenti straordinari che si mostrarono poi inadeguati anche per la sola conservazione del patrimonio storico-artistico. E' successiva, risalente al 1956, l'istituzione della I Settimana dei Musei, accolta entusiasticamente dal pubblico e ripetuta negli anni seguenti.

Nel corso degli anni Sessanta sono molteplici le proposte provenienti dalla scuola, che nel tempo saranno recepite a livello normativo. Molto significativo il convegno organizzato a Gardone Riviera nel 1963 dal Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica sul tema "Didattica dei Musei e dei Monumenti", dal quale sarebbero scaturite quattro commissioni di studio. L'indagine svolta propose, tra l'altro, l'istituzione di un "Servizio centrale che curi il coordinamento dei rapporti tra scuola e museo"¹⁹⁸ e la creazione di un "Servizio didattico da istituire presso le Soprintendenze e le Direzioni dei musei"¹⁹⁹.

Risale a quegli stessi anni la pubblicazione dei nuovi programmi per la scuola media dell'obbligo, dove compare anche l'insegnamento dell'Educazione artistica, per il quale si prevedeva che:

¹⁹⁶ G. C. Argan, *Il museo come scuola*, "Comunità", n. 3, 1949, p.65

¹⁹⁷ E. Gremigni, *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale*, BTA, Bollettino telematico dell'arte, 31 maggio 2001, n. 268, www.bta.it

¹⁹⁸ *Didattica dei Musei e dei Monumenti*, Documento conclusivo del Convegno nazionale di studio, Gardone Riviera, 2-4 aprile 1963, Roma, Centro didattico Nazionale per l'istruzione artistica, 1967, p.50

¹⁹⁹ Ibidem

“L’insegnante, mediante visite a musei, gallerie, monumenti e presentando buone riproduzioni d’arte, stimolerà le esperienze espressive e avvierà l’alunno ad una prima educazione al gusto”²⁰⁰.

Il 26 aprile 1964 fu istituita, presso il Ministero della Pubblica Istruzione (allora unico), la cosiddetta Commissione Franceschini, dal nome del suo Presidente²⁰¹. Si trattò di una commissione di indagine i cui obiettivi fondamentali furono: la revisione delle leggi di tutela, delle strutture amministrative e dell’ordinamento del personale delle soprintendenze. L’attività della Commissione si rese necessaria anche a seguito degli aumentati carichi di lavoro per i funzionari e per gli operatori museali, che lamentavano la mancanza di personale adeguato e la loro difficile situazione finanziaria. Mentre da un lato bisogna riconoscere che fu proprio in quella sede che si adottò per la prima volta il termine *“beni culturali”*, dall’altro c’è da rilevare come la problematica sulla didattica museale fu ancora una volta tralasciata, nonostante da più parti si fosse denunciata la mancanza di una seria programmazione e di linee guida adeguate, per provvedere essenzialmente al solo finanziamento e all’ordinamento del personale.

Si deve al fervente impegno della studiosa Paola Della Pergola, già promotrice della Sezione Didattica della Galleria Borghese a Roma, l’invito pressante presso il Ministero della Pubblica Istruzione a recepire le conclusioni del convegno di Gardone Riviera. A tal proposito nel 1969 la Della Pergola potrà annunciare, in occasione del Convegno Nazionale dell’Associazione *“Amici dei Musei”*²⁰², la costituzione nell’ambito dello stesso Ministero di una Commissione di Studio per la didattica dei musei. Frutto dei lavori della Commissione sarà una Circolare ministeriale²⁰³ che avrebbe dovuto ufficializzare l’avvio delle Sezioni Didattiche nei principali musei e dei Centri di coordinamento presso i Provveditorati. Invero sarebbe stato necessario attendere il 1998 per avere un’effettiva normativa volta ad istituire un Centro Nazionale per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio²⁰⁴, con funzioni di coordinamento delle Sezioni didattiche delle Soprintendenze.

²⁰⁰ D. M. 24 aprile 1963

²⁰¹ L- 26 aprile 1964, n.310, Costituzione di una commissione di indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio.

²⁰² *Convegno Nazionale Amici dei Musei*, sul tema *I musei nella società di oggi*, tenutosi a Reggio Calabria

²⁰³ Circ. Min. 27 marzo 1970, n. 128

²⁰⁴ D. M. 15 ottobre 1998

Per tutto il corso degli anni Settanta, aumentarono notevolmente le iniziative e l'interesse attorno ai beni culturali, fattori che avrebbero determinato l'istituzione nel 1974 del Ministero per i Beni culturali e ambientali²⁰⁵, pur non esplicitandosi un programma preciso sulla didattica museale.

Vennero invece dal rinnovamento dell'organizzazione scolastica attraverso i Decreti Delegati²⁰⁶ interessanti indicazioni sui rapporti da instaurarsi tra la scuola e il territorio, allargando quindi i confini dell'aula istituzionale verso la comunità, verso le altre istituzioni culturali, verso una maggiore consapevolezza del patrimonio storico e artistico circostante.

Su scia di queste premesse teoriche si collocarono anche i nuovi programmi della Scuola media²⁰⁷ ed elementare²⁰⁸, che prevedevano all'interno del curriculum di studi, un utilizzo del patrimonio territoriale al fine di risvegliare negli studenti non solo una conoscenza storico artistica, ma principalmente una coscienza e una responsabilizzazione verso i beni culturali come beni collettivi.

“L’approccio all’ambiente e ai beni culturali dovrà tendere a rendere l’alunno cosciente degli aspetti e dei problemi dell’ambiente in cui vive ed educarlo al rispetto, alla tutela e alla valorizzazione del territorio. (...) Sarà opportuna una motivata e guidata attività sul campo (musei, zone archeologiche, ambienti urbani, chiese, palazzi, ecc.), che permetterà anche una “lettura” diretta degli aspetti strutturali e dei significati culturali che ogni opera ci trasmette”²⁰⁹.

Maggiormente puntuali appaiono le indicazioni più recenti, emanate nel 1985, per i programmi della scuola elementare:

“Il primo incontro con le opere d’arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell’ambiente. (...) In questo campo si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e

²⁰⁵ D. L. 14 dicembre 1974, n. 657, convertito con modifiche nella L. 29 gennaio 1975, n. 5

²⁰⁶ In attuazione della legge delega 30 luglio 1973, n. 477, il Governo emana una serie di decreti legislativi che trasformano l'organizzazione della scuola pubblica: D.P.R. 31 maggio 1974, nn. 416,417,419,420; D.P.R. 30 agosto 1975, n.970

²⁰⁷ D.M. 9 febbraio 1979

²⁰⁸ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104

²⁰⁹ D.M. 9 febbraio 1979

*altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle Sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche*²¹⁰.

4.2.1. I servizi educativi nelle istituzioni museali

Nella normativa scolastica degli anni '80 si fa riferimento a una legislazione museale che presenta ancora molte lacune ed inadempienze. Occorre allora rivedere in parallelo la legislazione della scuola e quella sulla didattica affidata ai musei, al fine di cogliere con maggiore chiarezza i ritardi, ma anche gli straordinari elementi di innovazione che hanno preceduto e condizionato la realtà attuale.

Sarà opportuno soffermarsi sui servizi educativi, ovvero sulle sezioni didattiche delle Soprintendenze, il cui funzionamento all'epoca non era ancora regolato da una precisa normativa, per cui le sezioni esistenti operavano in stato precario, grazie alle capacità organizzativa di funzionari volenterosi e disponibili, che avrebbero saputo sopperire in alcune circostanze alla carenza di regole e progetti con iniziative proprie, raggiungendo risultati inaspettati, positivi e sorprendenti.

Sarebbe stato necessario aspettare gli anni Novanta del XX secolo, con l'emanazione della "*Legge Ronchey*"²¹¹, perché l'istituzione museale si cominciasse a trasformare da luogo di conservazione e di tutela, a centro culturale dotato anche di una pluralità di servizi, che, recita la normativa, sarebbe stato possibile affidare ad organizzazioni esterne. In effetti il privato, sotto forma di enti o soggetti o cooperative, entra nell'organizzazione museale per migliorarne i servizi, dall'accoglienza, al book shop, dalla biglietteria fino alla caffetteria e alla ristorazione, servizi già operativi e presenti da tempo nei musei europei ed internazionali²¹². In tal senso appare più interessante l'ampliamento dell'art. 4 della citata "*Legge Ronchey*" ad opera della successiva Legge finanziaria del 1995²¹³, che prevedeva l'affidamento a terzi di ulteriori servizi, quali:

²¹⁰ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104

²¹¹ D.L. 14 novembre 1992 e successiva legge di conversione 14 gennaio 1993, n. 4 - *Misure urgenti per il funzionamento dei musei statali*.

²¹² L. 14 gennaio 1993, n. 4, art. 4 - *Conversione in legge, con modificazioni del D.L. 14 nov. 1992, n. 433, recante misure urgenti per il funzionamento dei musei statali. Disposizioni in materia di biblioteche e di archivi di Stato*.

²¹³ L. 23 febbraio 1995, n.41 - *Misure urgenti per il risanamento della finanza pubblica e per l'occupazione nelle aree depresse*

“(...) accoglienza, informazione, guida e assistenza didattica e fornitura di sussidi catalografici, audiovisivi ed informatici, (...) utili alla migliore valorizzazione del patrimonio culturale e alla diffusione e conoscenza dello stesso”²¹⁴.

Pur rappresentando un notevole miglioramento dal punto di vista organizzativo dell'istituzione museale e prevedendo un'attività culturale e formativa imperniata sul patrimonio, le normative degli anni '90 appaiono per certi versi criticabili. Infatti l'esternalizzazione del servizio didattico, di visite guidate e di informazione, (il tutto a pagamento), equiparata ad altri servizi come la caffetteria, la biglietteria e il guardaroba, se può risultare conveniente dal punto di vista economico, può invece apparire carente sotto il profilo formativo. Mancano innanzi tutto parametri di riferimento e di controllo da parte dei funzionari esperti delle Soprintendenze, mentre l'avvicinarsi nel tempo di varie società, vincitrici di volta in volta degli appalti, rende vana qualsiasi programmazione, provocando inoltre una mancata continuità degli interventi.

Con successive norme²¹⁵ si cercò di stabilire rapporti più diretti tra scuola e Soprintendenze, dando alle due istituzioni la possibilità di stipulare apposite convenzioni ed elaborare progetti e percorsi didattici in base alle richieste e alle esigenze del piano formativo.

Nel 1998 con l'attribuzione allo Stato, alle Regioni e agli enti locali della funzione organizzativa per quanto attiene la didattica e la divulgazione, la promozione e la valorizzazione del patrimonio²¹⁶ e con il successivo decreto che istituisce il nuovo Ministero per i Beni e le Attività Culturali²¹⁷, si precisa la necessità di una proficua collaborazione tra enti pubblici e privati, una cooperazione che segua un piano annuale o pluriennale di iniziative in tale settore.

I presupposti per favorire un orientamento formativo sensibile alla qualità artistica e culturale del nostro patrimonio, si concretizzarono solo a partire dal 1998, con l'Accordo Quadro tra il Ministero dei Beni e le Attività culturali e il Ministero della

²¹⁴ Ibidem, art.47 quater

²¹⁵ L. 8 ottobre 1997, n. 352 – *Disposizioni sui Beni culturali*; Accordo Quadro del 20 marzo 1998 tra Ministero per i Beni culturali e ambientali e Ministero della Pubblica Istruzione, vedi nota 13; in appendice

²¹⁶ D. Lgs. 31 marzo 1998, n.112, art. 152 - *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della L. 15 marzo 1997, n. 59*, in appendice

²¹⁷ D. Lgs. 20 ottobre 1998, n. 368 – *Istituzione del Ministero per i beni culturali e ambientali, a norma dell'art. 11 L. 15 marzo 1997, n. 59*, in appendice

Pubblica Istruzione che consentì un impegno ad attivare un Sistema Nazionale di educazione al patrimonio culturale, mediante l'istituzione dei Servizi Educativi del Museo e del Territorio per favorire i rapporti tra le Soprintendenze e gli organismi scolastici²¹⁸.

L'articolo 1 di tale accordo recita:

<Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale, si impegnano a mettere a disposizione strutture, risorse ed attività per il conseguimento degli obiettivi soprarichiamati>²¹⁹.

E' indubbiamente evidente la duplice esortazione contenuta nel documento: da un lato la necessità di una collaborazione tra le istituzioni, anzi di un impegno responsabile verso la tutela e lo studio dei beni culturali da parte delle Soprintendenze, dall'altro, sul fronte scolastico, la sollecitazione ad inserire i beni culturali nella programmazione curricolare.

Il dialogo produttivo tra scuola e musei ha trovato i suoi protagonisti sia nei docenti che nei funzionari delle soprintendenze. Mentre i primi hanno infatti mostrato *“la capacità di intersecare le discipline senza nulla perdere degli specialismi, di costruire percorsi didattici utilizzando i materiali storici e le competenze museali, tipica delle più recenti generazioni di docenti”*, i funzionari del Ministero hanno promosso dal canto loro *“progetti assolutamente innovativi nel campo della pedagogia del patrimonio”²²⁰.*

Con l'istituzione del Centro Nazionale per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio, istituzione che era già stata ufficializzata da una Circolare del 1970, ma che solo dopo circa 30 anni vide la luce a seguito dell'emanazione di una legge ad hoc²²¹, si definirono finalmente i compiti delle sezioni didattiche dei musei, che da quel momento furono denominate Servizi Educativi. Il Centro ebbe, ed ha tuttora, la funzione di coordinamento delle attività dei Servizi Educativi delle locali Soprintendenze, è inoltre centro permanente di studio e documentazione sull'educazione al patrimonio culturale.

²¹⁸ Accordo-Quadro, 20 marzo 1998, cit., vedi nota 13

²¹⁹ Accordo-Quadro 20 marzo 1998, cit., art. 1, in appendice. L'articolo si riferisce ad alcuni obiettivi comuni citati nella premessa tra i quali l'opportunità di avviare un Sistema nazionale di educazione al patrimonio attraverso l'attivazione di Servizi educativi territoriali.

²²⁰ M. A. Fusco, *I Servizi educativi del museo e del territorio, formatori di competenze*, in M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai Beni culturali*, F. Angeli, Milano 2001, pag. 141

²²¹ Circ. Min. 27 marzo 1970, n. 128; D. M. 15 ottobre 1998

In quest'ambito realizza, promuove e sostiene studi e ricerche, offre servizi tesi alla diffusione della conoscenza del patrimonio culturale nelle scuole, in applicazione dell'art.119 del Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio, anche stipulando convenzioni per l'elaborazione di percorsi didattici, predisponendo materiali e sussidi audiovisivi, organizzando moduli formativi e di aggiornamento dei docenti.

E' quindi in tale scia che si colloca la normativa dettata dall'Accordo-Quadro, anche se:

“(...) la frontiera della formazione reciproca e condivisa, tra docenti e funzionari museali, è ben lungi dall’essere esplorata: alcune iniziative andranno messe a punto accuratamente, nell’ottica e con l’obiettivo di realizzare strategie educative nuove per il merito (la disciplina della pedagogia del patrimonio) e per i metodi da adottare”²²².

Dagli anni Novanta l'attività delle scuole e delle Sezioni Educative dei musei è andata intensificandosi, promuovendo esperienze significative, anche se queste, come ben sottolinea Maria Antonella Fusco, Direttrice del Centro Nazionale per i servizi educativi del museo e del territorio, sono ancora troppo occasionali, sporadiche e limitate ad alcune realtà ben circoscritte e all'avanguardia già da tempo in questo settore²²³.

Mentre è aumentato, come si è visto, l'interesse pubblico e delle istituzioni nei confronti di un'educazione che si avvale in maniera intenzionale del patrimonio culturale, intensificandosi le iniziative e i progetti, la normativa italiana²²⁴, emanata successivamente, ancora una volta ha equiparato la didattica museale ad un qualsiasi servizio, ribadendo la possibilità di affidare a privati la gestione delle attività educative e di visite guidate, anzi auspicando un affidamento ad esterni quando ciò risulti

“(...) finanziariamente conveniente e i servizi medesimi non possano essere assicurati mediante le risorse umane e finanziarie dell’amministrazione”²²⁵.

Certamente bisogna riflettere sull'introduzione di un criterio di convenienza economica in base al quale affidare, all'interno dei musei, importanti servizi come l'informazione e

²²² M. A. Fusco, op. cit., Milano 2001, pag. 142

²²³ La Fusco si riferisce ad istituzioni museali quali la Galleria Borghese a Roma, gli Uffizi a Firenze, Brera a Milano, il Museo Archeologico Nazionale di Napoli che già dagli anni Sessanta svolgevano storicamente attività educativa, ad onta dell'istituzione del Ministero per i Beni culturali e Ambientali nel 1975 e di tutte le leggi che si sono succedute a partire da quel periodo. Vedi M. A. Fusco, op. cit., 2001, pag. 140

²²⁴ Testo Unico delle disposizioni in materia di beni culturali e ambientali, D. Lgs. 29 ottobre 1999, n. 490, in appendice

²²⁵ Testo Unico delle disposizioni in materia di beni culturali e ambientali, D. Lgs. 29 ottobre 1999, n. 490, capo VI, sez. 2, fruizione, art. 112, 113, in appendice

l'assistenza didattica. Infatti se da un lato può apparire positivo applicare una politica di marketing ad un'istituzione quale è quella museale, offrendo una molteplicità di servizi che pure elevano gli standard qualitativi del museo, d'altro canto c'è da valutare anche i rischi cui si va incontro nell'applicare una tale logica al patrimonio storico artistico. Il conseguimento degli obiettivi formativi non ci pare facilmente raggiungibile applicando una politica esclusivamente attenta all'aspetto finanziario.

E' necessario, a nostro avviso, stabilire dei parametri valutativi sulla qualità dell'offerta didattica, che non deve essere rivolta esclusivamente ad un pubblico scolare, ma anche ad un pubblico differenziato, - adulti, stranieri, famiglie, - che possa trovarsi a visitare le collezioni. Un sistema unitario di analisi, monitoraggio, programmazione, coordinato a livello nazionale dal Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio, rappresenta probabilmente la strada da percorrere per realizzare un obiettivo formativo di tal genere.

APPENDICI

Progetti

Presentiamo qui di seguito alcuni progetti incentrati sui beni culturali, alcuni realizzati da esperti in pedagogia del patrimonio e messi in pratica in strutture specialistiche (accademie, musei, atelier d'arte), altri proposti direttamente da docenti delle scuole dei diversi ordini e gradi, a dimostrazione del ruolo sempre maggiore che i beni culturali hanno assunto nella pratica didattica. La nostra selezione offre solo alcuni esempi del variegato e complesso insieme di progetti che convergono su questo tema, che non si esplicita più soltanto con la semplice visita d'istruzione o visita guidata, ma che diventa il risultato di un lavoro spesso interdisciplinare, organizzato e preparato con cura, sintomo di una consapevolezza diffusa del ruolo altamente formativo dei beni culturali. In più situazioni le scuole, pur proponendo una serie di progetti sul patrimonio culturale del territorio, si trovano a dover affrontare problemi di natura economico-organizzativa e di difficile rapporto con le istituzioni, problemi questi che, alla lunga, potrebbero scoraggiare un'operatività più fattiva in questo campo.

Abbiamo attinto, per quanto concerne i progetti delle scuole, ad un elenco di progetti delle scuole del Lazio raccolti in occasione di due Giornate di studio sui beni culturali, organizzate dall'Irrsae del Lazio²²⁶.

²²⁶ M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola*, Franco Angeli, Milano 2001, pagg. 219 e segg.

Progetto n. 1
Il centro storico di Roma – ambiente e territorio

Scuola: 130° circolo didattico “E. Gianturco”, Roma

Il progetto si distingue in tre sottoambiti:

1. Percezione della piazza: dallo spazio dei giochi allo spazio dell'arte.
Piazza Navona e Piazza del Pantheon
2. Riscoprire i sentieri della nostra storia. Educazione ambientale e territoriale.
3. Dalle storie alla storia: Roma ieri e oggi, leggenda e storia di una città.

Nel primo progetto, destinato agli alunni del primo ciclo elementare vengono presi in considerazione i seguenti temi:

- vita sociale in piazza (giochi, funzioni sociali e culturali);
- lo spazio definito (punti di riferimento e di orientamento, topologia, topografia);
- lo spazio strutturato (fontane, obelischi, chiese, palazzi).

La metodologia utilizzata si avvale di:

- questionario d'ingresso sui giochi e sullo spazio;
- uscite e osservazioni sul campo;ù
- produzione di disegni, grafici, brevi testi;ù
- attività di manipolazione con la ceramica;
- uso del computer.

Le finalità principali sono:

- conoscenza consapevole del territorio e dell'ambiente di appartenenza, come contributo alla costruzione dell'identità del bambino;
- abitudine alla lettura del processo di cambiamento effettuato dall'uomo attraverso la sua evoluzione storica, partendo dall'osservazione diretta del centro storico, del territorio intorno alla scuola.



Piazza Navona, Roma

Oggetto del progetto di ricerca del 130° circolo didattico “E. Gianturco”, Roma

Il secondo progetto, destinato agli alunni delle cinque classi elementari, coinvolge più ambiti disciplinari, che possono seguire il progetto per tutti e cinque gli anni o scegliere un ambito specifico di questo e svolgerlo in maniera autonoma. Nell'ottica del progetto il territorio e l'ambiente vengono considerati beni di uso, non in senso di consumo e di sfruttamento, ma all'interno del rapporto dell'uomo con l'ambiente.

Il progetto intende promuovere la conoscenza del territorio come laboratorio di educazione ambientale e come "archivio" di beni culturali e ambientali. Esso adatta i propri contenuti diversificando gli approfondimenti a seconda della classe in cui è proposto.

La metodologia utilizzata si avvale di:

- approccio interdisciplinare;
- osservazione ed esperienze dirette;
- rielaborazione delle esperienze.

Le finalità principali sono:

- raggiungimento delle capacità di lavorare insieme;
- confronto tra passato e presente;
- costruzione della propria identità culturale;
- educazione al rispetto alla tutela e alla valorizzazione del territorio nei suoi beni storici, artistici e ambientali.

Il terzo progetto si rivolge alle ultime tre classi del ciclo elementare, proponendo un approccio col territorio di appartenenza della scuola, all'interno di uno dei filoni dell'offerta formativa "il bambino e la realtà socio-ambientale". Il progetto parte dalla visione leggendaria e storica della nascita di Roma, attraverso l'analisi delle fonti, (testi storici e letterari); si focalizza nella presa di coscienza da parte degli alunni delle varie fasi evolutive e/o involutive del processo storica oltre al consapevole uso delle fonti per interpretare il nostro presente.

La metodologia utilizzata si avvale di:

- ricerca bibliografica di testi leggendari, mitologici e storici;
- analisi e discussione dei testi, con attenzione alle figure storiche e mitologiche;
- visite ai musei e ai siti archeologici;

- uso e produzione di materiale audiovisivo, produzione di un ipertesto.

Le finalità principali sono:

- instaurare un rapporto armonioso e consapevole tra i futuri cittadini e il territorio, ricco ma bisognoso di protezione e di cura;
- favorire il rispetto dell'ambiente inteso come bene individuale e collettivo;
- prevenzione del vandalismo, sintomo di scarsa conoscenza e di disinteresse per il patrimonio artistico.

Progetto n. 2
Alla scoperta di siti sconosciuti

Scuola: Scuola Media Statale “Cristoforo Colombo” – Fiumicino, Roma

Il progetto scaturisce dall’interesse della scuola per la conoscenza della realtà naturalistica, geografica, archeologica e storica del territorio di Fiumicino. Oggetto della ricerca saranno tre importanti monumenti: il Tempio di Portuno, L’Iseo di Porto, la Torre Nicolina.

La metodologia utilizzata prevede la conoscenza dei beni culturali distribuiti sul territorio attraverso:

- ricerche documentarie, sul posto e in accordo con la locale Soprintendenza;
- fotografie, grafici, stampe;
- inserimento dei monumenti nel contesto storico-sociale-religioso ed economico della città antica;
- creazione di una banca dati del materiale raccolto;
- produzione di una pubblicazione e di un ipertesto;
- visite guidate ai monumenti a cura degli stessi studenti.
- Verifiche intermedie e finale e valutazione.

La finalità di questo progetto oltre alla conoscenza del territorio di appartenenza, è rivolta anche:

- all’acquisizione del senso di appartenenza ad un ambiente fortemente connotato dal punto di vista storico;
- educazione alla tutela del patrimonio culturale;
- integrazione dei ragazzi difficili e demotivati.



Il tempio di Portuno, Fiumicino, Roma



La Torre Nicolina, Fiumicino, Roma

Progetto “Spazio”

Il progetto è stato realizzato a Forlì, da Cristina Francucci e Marco Dallari, interpellati dal Comune per organizzare un corso di formazione per insegnanti della scuola dell'infanzia²²⁷, dal quale è scaturito poi un percorso didattico vero e proprio, rivolto ai bambini.

Il percorso formativo è diviso in tre nuclei progettuali.

Il primo nucleo progettuale si chiama: “*Una finestra sul mondo*”.

In questa fase si prende spunto dall'idea della prospettiva di Leon Battista Alberti e dal concetto di “*vedere*” lo spazio-quadro, per poterlo considerare lo scenario ideale dove esprimere, disegnare, descrivere ciò che vediamo e/o immaginiamo.

La visione è l'altra componente essenziale del percorso:

*<esercitare la vista e imparare a “vedere” sono la prima tappa necessaria per intraprendere un viaggio estetico>*²²⁸.

Si esortano allora i bambini a guardare dalla finestra il paesaggio circostante, sulla scorta, ad esempio, dei quadri di Claude Monet, che riusciva a dipingere un stesso paesaggio nelle varie stagioni, creando ogni volta un capolavoro. Così i bambini di Forlì sono stati stimolati a osservare il paesaggio sotto molteplici punti di vista, osservando e riproducendo ad esempio un solo particolare, utilizzando degli occhiali colorati, che restituissero l'immagine di un mondo variopinto, in modo che ognuno ha rappresentato il suo particolare mondo con tecniche e materiali diversi.

Il secondo nucleo si chiama “*Le superfici si complicano*”.

In questa fase vi è il riferimento all'arte contemporanea, che, a partire dagli anni '50, non ha più come riferimento il mondo reale, ma si sofferma sullo spazio stesso del quadro, nella sua matericità, nel considerare il volume dell'opera d'arte e ciò che la circonda, nell'andare a vedere cosa c'è al di là del quadro, così come nei tagli di Fontana, o nei sacchi di Burri. Insomma l'arte che non necessariamente utilizza colori, pennelli, matite, ma che a partire da semplici segni grafici, è rivissuta attraverso la materia, attraverso le forme, attraverso il tatto, attraverso sovrapposizione di forme, oggetti per realizzare creazioni anche tridimensionali. Un'arte che non solo si vede, ma

²²⁷ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 111

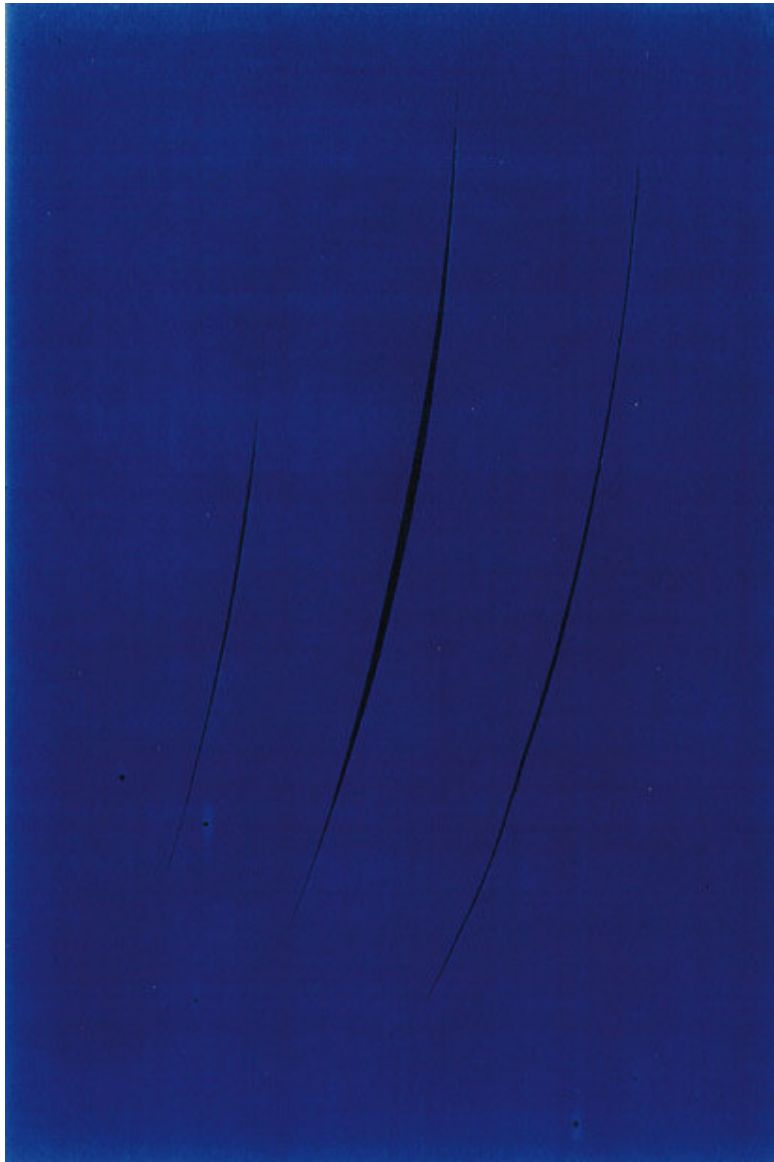
²²⁸ M. Dallari, C. Francucci, op. cit., Firenze 1998, pag. 113

si tocca, della quale si possono percepire le volumetrie, le dimensioni, le forme anche a occhi chiusi.

La terza parte del percorso si intitola: *“Il quadro diventa una stanza, un percorso”*.

In questa fase l'arte non si limita più al solo spazio limitante delle cornici, ma esce fuori e invade il mondo circostante. L'ambiente diventa la tela su cui si dipanano le performance di artisti contemporanei che mirano a coinvolgere il soggetto, che così si ritrova ad essere parte stessa dell'opera d'arte, a fare un'esperienza dei sensi. Anche i bambini sono invitati a fare esperienze di tal genere. Hanno quindi attraversato un giardino e lasciato intorno tracce del loro passaggio, hanno provato a seguire le proprie impronte lasciate sul terreno o a creare un sentiero lasciando indietro dei segni da decodificare, hanno decorato l'aula nella quale svolgevano le loro attività, hanno ascoltato i suoni del vento o gustato cibi e aromi, hanno in una parola potuto *“fare esperienza”* della realtà circostante e contemporaneamente fare di questa un'opera d'arte. L'arte entra nella vita e la vita entra nell'arte²²⁹.

²²⁹ M. Dallari, C. Francucci, op. cit., Firenze 1998, pag. 115



Lucio Fontana, *Concetto Spaziale. Attese (Blu)*, 1962, Collection Couturier, Paris



Alberto Burri, "*Sacco IV*", 1954 - dettaglio
Collezione Denney No 52 Dallas

Riferimenti Normativi

Qui di seguito documentazione integrale, in ordine cronologico, di alcuni articoli di legge citati nel testo. Nei testi alcuni passi di particolare attinenza con il nostro progetto di ricerca sono stati sottolineati.

LEGGE 1° GIUGNO 1939, N. 1089 1939-06-01

Gazzetta Ufficiale 8 agosto 1939, n. 184

Tutela delle cose d'interesse artistico e storico

Art. 1

Sono soggette alla presente legge le cose, immobili e mobili, che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnografico, compresi:

le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;

le cose d'interesse numismatico;

i manoscritti, gli autografi, i carteggi, i documenti notevoli, gli incunaboli, nonchè i libri, le stampe e le incisioni aventi carattere di rarità e di pregio. Vi sono pure compresi le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico.

Non sono soggette alla disciplina della presente legge le opere di autori viventi o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquant'anni.

Art. 2.

Sono altresì sottoposte alla presente legge le cose immobili che, a causa del loro riferimento con la storia politica, militare, della letteratura, dell'arte e della cultura in genere, siano state riconosciute di interesse particolarmente importante e come tali abbiano formato oggetto di notificazione, in forma amministrativa, del ministro per l'educazione nazionale. La notifica, su richiesta del ministro, è trascritta nei Registri delle conservatorie delle ipoteche ed ha efficacia nei confronti di ogni successivo proprietario, possessore o detentore della cosa a qualsiasi titolo.

Art. 3.

Il ministro per l'educazione nazionale notifica in forma amministrativa ai privati proprietari, possessori o detentori a qualsiasi titolo, le cose indicate nell'art. 1 che siano di interesse particolarmente importante. Trattandosi di immobili per natura o di pertinenze, si applicano le norme di cui al secondo comma dell'articolo precedente. L'elenco delle cose mobili, delle quali si è notificato l'interesse particolarmente importante, è conservato presso il ministero dell'educazione nazionale e copie dello stesso sono depositate presso le prefetture del regno. Chiunque abbia interesse può prenderne visione.

Art. 52.

Il pubblico è ammesso alla visita delle cose indicate nell'art. 1 di proprietà dello Stato o di altro ente o istituto pubblico, secondo le norme che saranno stabilite nel regolamento.

Art. 53.

Il ministro per l'educazione nazionale può fare obbligo ai privati proprietari di cose immobili di eccezionale interesse, per le quali sia intervenuta la notificazione di cui agli art. 2 e 3, e di collezioni o serie notificate ai sensi dell'art. 5, di ammettere a visitare per scopi culturali le cose, le collezioni e le serie stesse, con le modalità da stabilirsi caso per caso, inteso il proprietario.

Art. 54.

Le cose, mobili o immobili, soggette alla presente legge, possono essere espropriate dal ministro per l'educazione nazionale per ragioni di pubblica utilità, quando l'espropriazione stessa risponda ad un importante interesse in relazione alla conservazione o incremento del patrimonio nazionale tutelato dalla presente legge. Il ministro per l'educazione nazionale può autorizzare l'espropriazione a favore delle province, dei comuni o di altro ente o istituto legalmente riconosciuti.

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

1947-12-07

G. U. del 7 dicembre 1947

Art. 9

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

Art. 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 117

La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

- a) politica estera e rapporti internazionali dello Stato; rapporti dello Stato con l'Unione europea; diritto di asilo e condizione giuridica dei cittadini di Stati non appartenenti all'Unione europea;
- b) immigrazione;
- c) rapporti tra la Repubblica e le confessioni religiose;
- d) difesa e Forze armate; sicurezza dello Stato; armi, munizioni ed esplosivi;
- e) moneta, tutela del risparmio e mercati finanziari; tutela della concorrenza; sistema valutario; sistem tributario e contabile dello Stato; perequazione delle risorse finanziarie;
- f) organi dello Stato e relative leggi elettorali; referendum statali; elezione del Parlamento europeo;
- g) ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali;
- h) ordine pubblico e sicurezza, ad esclusione della polizia amministrativa locale;
- i) cittadinanza, stato civile e anagrafi;
- l) giurisdizione e norme processuali; ordinamento civile e penale; giustizia amministrativa;
- m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- n) norme generali sull'istruzione;
- o) previdenza sociale;
- p) legislazione elettorale, organi di governo e funzioni fondamentali di Comuni, Province e Città metropolitane;
- q) dogane, protezione dei confini nazionali e profilassi internazionale;
- r) pesi, misure e determinazione del tempo; coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell'amministrazione statale, regionale e locale; opere dell'ingegno;
- s) tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; armonizzazione dei bilanci pubblici e coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di

legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato.

Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato.

(.....)

La potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle Regioni. La potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra materia. I Comuni, le Province e le Città metropolitane hanno potestà regolamentare in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite.

Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.

La legge regionale ratifica le intese della Regione con altre Regioni per il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni.

Nelle materie di sua competenza la Regione può concludere accordi con Stati e intese con enti territoriali interni ad altro Stato, nei casi e con le forme disciplinati da leggi dello Stato.

Legge 8 ottobre 1997, n° 352
1997-10-08
Gazzetta Ufficiale 17 ottobre 1997, n° 243

Disposizioni sui Beni Culturali

Art. 1 (Testo unico delle norme in materia di beni culturali)

Il Governo della Repubblica e' delegato ad emanare, entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, un decreto legislativo recante un testo unico nel quale siano riunite e coordinate tutte le disposizioni legislative vigenti in materia di beni culturali e ambientali. Con l'entrata in vigore del testo unico sono abrogate tutte le previgenti disposizioni in materia che il Governo indica in allegato al medesimo testo unico.

Art. 7. (Provvedimenti a favore della diffusione della conoscenza, nelle scuole, del patrimonio artistico, scientifico e culturale)

Al fine di favorire la fruizione del patrimonio artistico, scientifico e culturale da parte degli studenti, le scuole di ogni ordine e grado possono stipulare apposite convenzioni con le soprintendenze. Le convenzioni fissano le modalità attraverso le quali le istituzioni museali si impegnano ad elaborare percorsi didattici e a preparare materiali e sussidi audiovisivi, che tengano conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di alunni disabili(...)

ACCORDO QUADRO **20 marzo 1998**

IL MINISTERO PER I BENI CULTURALI E AMBIENTALI E IL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

VISTO il D.M. 16.3.1996 istitutivo presso il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali - Ufficio Centrale Beni AA.AA.AA.SS. - della Commissione di studio per la didattica del museo e del territorio e successive integrazioni;

VISTO il Documento prodotto dalla Commissione stessa in data 20.3.1997 in cui si evidenzia l'opportunità di avviare un Sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale attraverso l'attivazione di Servizi educativi territoriali per i beni culturali presso i Musei e le Soprintendenze statali e presso Musei di Enti locali eventualmente collegati in rete; inoltre attraverso l'istituzione di un Centro nazionale di promozione, coordinamento e documentazione;

VISTO l'art. 7 della legge dell'8.10.1997 n. 352 "Disposizioni sui beni culturali";

VISTI l'art. 21 della legge 15.3.1997 n. 59, "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" e il decreto del Ministero Pubblica Istruzione del 27.11.1997 n. 765 "Norme sulla sperimentazione della autonomia organizzativa e didattica delle Istituzioni scolastiche";

CONCORDANO QUANTO SEGUE

Art. 1

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale, si impegnano a mettere a disposizione strutture, risorse ed attività per il conseguimento degli obiettivi soprarichiamati.

Art. 2

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali potenzierà le Sezioni didattiche istituendo Servizi educativi del Museo e del Territorio in ogni Ufficio periferico. Tali Servizi educativi, nell'ambito delle proprie funzioni, privilegeranno il rapporto con le Istituzioni scolastiche elaborando congiuntamente progetti annuali o pluriennali, per cui si avvarranno delle rispettive competenze. Il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà affinché le singole Istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia didattica ed organizzativa e in relazione alle iniziative di sperimentazione dell'autonomia medesima di cui al D.M. n. 765 citato nella premessa, collaborino con le Soprintendenze per i Beni Archeologici, Ambientali, Architettonici, Artistici e Storici a tali fini. Di norma i progetti con la definizione di finalità, obiettivi, contenuti, strategie e strumenti dovranno essere concordati tra le Scuole e le Soprintendenze interessate entro la fine dell'anno scolastico precedente l'anno in cui sarà attivato il progetto stesso. Nell'attuazione dei progetti potranno essere sperimentati modelli metodologici e valutativi e prodotti materiali didattici a stampa, multimediali ed elettronici. L'istituendo Centro Nazionale per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio fornirà il supporto necessario di informazione, consulenza, assistenza e monitoraggio.

Art. 3

Nel quadro del comune progetto educativo le Soprintendenze e le Istituzioni scolastiche, con l'eventuale collaborazione degli I.R.R.S.A.E. e delle locali Università, potranno elaborare proposte di aggiornamento specifico dei docenti. Il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà per la diffusione e per il riconoscimento giuridico di tali iniziative.

Art. 4

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali ed il Ministero della Pubblica Istruzione si accordano affinché personale docente possa operare all'interno dei Servizi educativi nell'ambito dei progetti congiuntamente elaborati.

Art. 5

Gli oneri relativi al funzionamento dei Servizi educativi presso le Soprintendenze e alla produzione dei materiali didattici di ampia diffusione graveranno su specifici capitoli di bilancio del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. L'assunzione di eventuali oneri finanziari da parte delle Istituzioni scolastiche per la produzione di materiale didattico specifico destinato alle singole Istituzioni sarà definita nell'ambito del progetto di Istituto secondo gli strumenti dell'autonomia scolastica.

Art. 6

Le Convenzioni relative all'applicazione dell'art. 7 della legge 352/97 saranno stipulate direttamente dal Soprintendente competente e dal Capo dell'Istituto scolastico interessati al progetto educativo nel rispetto del presente accordo quadro.

Roma, 20 marzo 1998

IL MINISTRO PER I BENI CULTURALI E AMBIENTALI

Veltroni

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Berlinguer

Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali,

in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59
1998-03-31

Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.92 del 21-4-1998 - Suppl. Ordinario n.77

Titolo IV - Servizi alla persona e alla comunità

Capo V - Beni e attività culturali

Art. 148 – Definizioni

1. Ai fini del presente decreto legislativo si intendono per:

"beni culturali", quelli che compongono il patrimonio storico, artistico, monumentale, demotnoantropologico, archeologico, archivistico e librario e gli altri che costituiscono testimonianza avente valore di civiltà così individuati in base alla legge;

"beni ambientali", quelli individuati in base alla legge quale testimonianza significativa dell'ambiente nei suoi valori naturali o culturali;

"tutela", ogni attività diretta a riconoscere, conservare e proteggere i beni culturali e ambientali;

"gestione", ogni attività diretta, mediante l'organizzazione di risorse umane e materiali, ad assicurare la fruizione dei beni culturali e ambientali, concorrendo al perseguimento delle finalità di tutela e di valorizzazione;

"valorizzazione", ogni attività diretta a migliorare le condizioni di conoscenza e conservazione dei beni culturali e ambientali e ad incrementarne la fruizione;

"attività culturali", quelle rivolte a formare e diffondere espressioni della cultura e dell'arte;

"promozione", ogni attività diretta a suscitare e a sostenere le attività culturali.

Art. 149 - Funzioni riservate allo Stato

Ai sensi dell'articolo 1, comma 3, lettera d), della legge 15 marzo 1997, n. 59, sono riservate allo Stato le funzioni e i compiti di tutela dei beni culturali la cui disciplina generale è contenuta nella legge 1 giugno 1939, n. 1089, e nel decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1963, n. 1409, e loro successive modifiche e integrazioni.

Lo Stato, le regioni e gli enti locali concorrono all'attività di conservazione dei beni culturali.

Sono riservate allo Stato, in particolare, le seguenti funzioni e compiti:

apposizione di vincolo, diretto e indiretto, di interesse storico o artistico e vigilanza sui beni vincolati;

autorizzazioni, prescrizioni, divieti, approvazioni e altri provvedimenti, anche di natura interinale, diretti a garantire la conservazione, l'integrità e la sicurezza dei beni di interesse storico o artistico;

controllo sulla circolazione e sull'esportazione dei beni di interesse storico o artistico ed esercizio del diritto di prelazione;

occupazione d'urgenza, concessioni e autorizzazioni per ricerche archeologiche;

espropriazione di beni mobili e immobili di interesse storico o artistico;

conservazione degli archivi degli Stati italiani preunitari, dei documenti degli organi giudiziari e amministrativi dello Stato non più occorrenti alle necessità ordinarie di servizio, di tutti gli altri archivi o documenti di cui lo Stato abbia la disponibilità in forza di legge o di altro titolo;

vigilanza sugli archivi degli enti pubblici e sugli archivi privati di notevole interesse storico, nonché le competenze in materia di consultabilità dei documenti archivistici;

le ulteriori competenze previste dalla legge 1° giugno 1939, n. 1089, e dal decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1963, n. 1409, e da altre leggi riconducibili al concetto di tutela di cui all'articolo 148 del presente decreto legislativo.

Spettano altresì allo Stato, ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera a), della legge 15 marzo 1997, n. 59, le seguenti funzioni e compiti:

il controllo sulle esportazioni, ai sensi del regolamento CEE n. 3911/1992 del Consiglio del 9 dicembre 1992 e successive modificazioni;

le attività dirette al recupero dei beni culturali usciti illegittimamente dal territorio nazionale, in attuazione della direttiva 93/7/CEE del Consiglio del 15 marzo 1993;

la prevenzione e repressione di reati contro il patrimonio culturale e la raccolta e coordinamento delle informazioni relative;

le funzioni relative a scuole e istituti nazionali di preparazione professionale operanti nel settore dei beni culturali nonché la determinazione dei criteri generali sulla formazione professionale e l'aggiornamento del personale tecnico-scientifico, ferma restando l'autonomia delle università;

la definizione, anche con la cooperazione delle regioni, delle metodologie comuni da seguire nelle attività di catalogazione, anche al fine di garantire l'integrazione in rete delle banche dati regionali e la raccolta ed elaborazione dei dati a livello nazionale;

la definizione, anche con la cooperazione delle regioni, delle metodologie comuni da seguire nell'attività tecnico-scientifica di restauro.

Le regioni, le province e i comuni possono formulare proposte ai fini dell'esercizio delle funzioni di cui al comma 3, lettere a) ed e), del presente articolo, nonché ai fini dell'esercizio del diritto di prelazione. Lo Stato può rinunciare all'acquisto ai sensi dell'articolo 31 della legge 1 giugno 1939, n. 1089, trasferendo alla regione, provincia o comune interessati la relativa facoltà.

Restano riservate allo Stato le funzioni e i compiti statali in materia di beni ambientali di cui all'articolo 82 del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, come modificato dalla legge 8 agosto 1985, n. 431

D.Lgs. 20 ottobre 1998, n. 368

*Istituzione del Ministero per i beni e le attività culturali,
a norma dell'articolo 11 della L. 15 marzo 1997, n. 59.*

G.U. 26 ottobre 1998, n. 250.

Art. 1 Istituzione del Ministero per i beni e le attività culturali.

1. Nel quadro delle finalità indicate dall'articolo 9 della Costituzione e dall'articolo 128 del Trattato istitutivo della Comunità europea, è istituito il Ministero per i beni e le attività culturali, di seguito denominato Ministero. Il Ministero provvede, secondo quanto previsto dal decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, e dalle disposizioni del presente decreto, alla tutela, gestione e valorizzazione dei beni culturali e ambientali e alla promozione delle attività culturali. Nell'esercizio di tali funzioni il Ministero privilegia il metodo della programmazione; favorisce la cooperazione con le regioni e gli enti locali, con le amministrazioni pubbliche, con i privati e con le organizzazioni di volontariato. Opera per la massima fruizione dei beni culturali e ambientali, per la più ampia promozione delle attività culturali garantendone il pluralismo e l'equilibrato sviluppo in relazione alle diverse aree territoriali e ai diversi settori.

Art. 2 Attribuzioni del Ministero.

(...)

Co.2. Il Ministero esercita, in particolare, le funzioni amministrative statali nelle seguenti materie:

- a) tutela, gestione e valorizzazione dei beni culturali e dei beni ambientali;
- b) promozione delle attività culturali in tutte le loro manifestazioni con riferimento particolare alle attività teatrali, musicali, cinematografiche, alla danza e ad altre forme di spettacolo, inclusi i circhi e spettacoli viaggianti, alla fotografia, alle arti plastiche e figurative, al design industriale;
- c) promozione del libro, della lettura e delle attività editoriali di elevato valore culturale; sviluppo dei servizi bibliografici e bibliotecari nazionali;
- d) promozione della cultura urbanistica e architettonica, inclusa l'ideazione e, d'intesa con le amministrazioni competenti, la progettazione di opere di rilevante interesse architettonico destinate ad attività culturali;
- e) studio, ricerca, innovazione e alta formazione nelle materie di competenza, anche mediante sostegno delle attività degli istituti culturali;
- f) diffusione dell'arte e della cultura italiana all'estero, salve le attribuzioni del Ministero degli affari esteri e d'intesa con lo stesso;
- g) vigilanza sul CONI e sull'Istituto per il credito sportivo.

**Testo Unico delle Disposizioni Legislative in materia
di Beni Culturali**
adottato con D. Lgs. n. 490 del 29 ottobre 1999
(attuativo della delega legislativa di cui all'art. 1 della Legge n. 352/1997).
1999-10-29
n. 302 del 27 dicembre 1999

TITOLO I
Beni culturali
Capo I Oggetto della tutela
Sezione I - Tipologia dei beni

Art. 1 - Oggetto della disciplina

I beni culturali che compongono il patrimonio storico e artistico nazionale sono tutelati secondo le disposizioni di questo Titolo, in attuazione dell'articolo 9 della Costituzione.

Art. 2 Patrimonio storico, artistico, demo-etno-antropologico, archeologico, archivistico, librario

Sono beni culturali disciplinati a norma di questo titolo:

- a) le cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico, o demo-etno-antropologico;
 - b) le cose immobili che, a causa del loro riferimento con la storia politica, militare, della letteratura, dell'arte e della cultura in genere, rivestono un interesse particolarmente importante;
 - c) le collezioni o serie di oggetti che, per tradizione, fama e particolari caratteristiche ambientali, rivestono come complesso un eccezionale interesse artistico o storico;
- i beni archivistici;
i beni librari.

Sono comprese tra le cose indicate nel comma 1, lettera a):

le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;

le cose di interesse numismatico;

i manoscritti, gli autografi, i carteggi, i documenti notevoli, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe, le incisioni aventi carattere di rarità e pregio;

- d) le carte geografiche e gli spartiti musicali aventi carattere di rarità e di pregio artistico o storico;
- e) le fotografie con relativi negativi e matrici, aventi carattere di rarità e di pregio artistico o storico;
- f) le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico;

Sono comprese tra le collezioni indicate nel comma 1, lettera c), quali testimonianze di rilevanza storico-culturale, le raccolte librarie appartenenti a privati, se di eccezionale interesse culturale.

Sono beni archivistici:

gli archivi e i singoli documenti dello Stato.

gli archivi e i singoli documenti degli enti pubblici;

gli archivi e i singoli documenti, appartenenti a privati, che rivestono notevole interesse storico.

Sono beni librari le raccolte librarie delle biblioteche dello Stato e degli enti pubblici, quelle indicate nel comma 3 e, qualunque sia il loro supporto, i beni indicati al comma 2, lettere c) e d).

Non sono soggette alla disciplina di questo Titolo, a norma del comma 1, lettera a), le opere di autori viventi o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquanta anni.

Art. 3 - Categorie speciali di beni culturali

1. Indipendentemente dalla loro inclusione nelle categorie elencate all'articolo 2, sono altresì beni culturali ai fini delle specifiche disposizioni di questo Titolo che li riguardano:

gli affreschi, gli stemmi, i graffiti, le lapidi, le iscrizioni, i tabernacoli e gli altri ornamenti di edifici, esposti o non alla pubblica vista;

gli studi d'artista definiti nell'articolo 52;

le aree pubbliche, aventi valore archeologico, storico, artistico e ambientale, individuate a norma dell'articolo 53;
le fotografie e gli esemplari delle opere cinematografiche, audiovisive o sequenze di immagini in movimento o comunque registrate, nonché le documentazioni di manifestazioni sonore o verbali comunque registrate, la cui produzione risalgia ad oltre venticinque anni;
i mezzi di trasporto aventi più di settantacinque anni;
i beni e gli strumenti di interesse per la storia della scienza e della tecnica aventi più di cinquanta anni

Art. 4 - Nuove categorie di beni culturali

1. Beni non ricompresi nelle categorie elencate agli articoli 2 e 3 sono individuati dalla legge come beni culturali in quanto testimonianza avente valore di civiltà.

Sezione II – Individuazione

Art. 5- Beni di enti pubblici e privati

Le regioni, le province, i comuni, gli altri enti pubblici e le persone giuridiche private senza fine di lucro presentano al Ministero l'elenco descrittivo delle cose indicate all'articolo 2, comma 1, lettera a) di loro spettanza.

I predetti enti e persone giuridiche hanno l'obbligo di denunciare le cose non comprese nella prima elencazione nonché quelle che in seguito verranno ad aggiungersi per qualsiasi titolo al loro patrimonio, inserendole nell'elenco.

Gli elenchi e i successivi aggiornamenti nella parte concernente i beni indicati all'articolo 2, comma 1, lettera e), sono comunicati dal Ministero alla Regione competente.

In caso di omessa presentazione ovvero di omesso aggiornamento dell'elenco, il Ministero assegna all'ente un termine perentorio per provvedere. Qualora l'ente non provveda nel termine assegnato, il Ministero dispone la compilazione dell'elenco a spese dell'ente medesimo.

I beni elencati nell'articolo 2, comma 1, lettera a) che appartengono ai soggetti indicati al comma 1 sono comunque sottoposti alle disposizioni di questo Titolo anche se non risultano compresi negli elenchi e nelle denunce previste dai commi 1 e 2

Art. 6 - Dichiarazione

Salvo quanto disposto dal comma 4, il Ministero dichiara l'interesse particolarmente importante delle cose indicate all'articolo 2, comma 1, lettera a) appartenenti a soggetti diversi da quelli indicati all'articolo 5, comma 1.

Il Ministero dichiara altresì l'interesse particolarmente importante delle cose indicate all'articolo 2, comma 1, lettera b), l'eccezionale interesse delle collezioni o serie di oggetti indicati all'articolo 2, comma 1, lettera c) e il notevole interesse storico dei beni indicati all'articolo 2, comma 4, lettera c).

Gli effetti della dichiarazione sono stabiliti dall'articolo 10.

La Regione competente per territorio dichiara l'interesse particolarmente importante delle cose indicate nell'articolo 2, comma 2, lettera c) di proprietà privata. In caso di inerzia della Regione, il Ministero procede a norma dell'art. 9, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 14 gennaio 1972, n. 3.

Sezione II Fruizione

Art. 98

Beni demaniali

I beni culturali indicati nell'articolo 54 sono destinati al godimento pubblico.

Art. 99

Apertura al pubblico di musei, monumenti, aree e parchi archeologici, archivi e biblioteche

L'apertura al pubblico dei musei, dei monumenti, delle aree e dei parchi archeologici statali, degli archivi di Stato e delle biblioteche pubbliche statali è disposta e regolamentata dal Ministero.

Ai fini del comma 1 si intende per:

museo: struttura comunque denominata organizzata per la conservazione, la valorizzazione e la fruizione pubblica di raccolte di beni culturali;

area archeologica: sito su cui insistono i resti di un insieme edilizio originariamente concluso per funzione e destinazione d'uso complessiva.

parco archeologico: ambito territoriale caratterizzato da importanti evidenze archeologiche e dalla presenza di valori storici, paesaggistici o ambientali, attrezzato come museo all'aperto in modo da facilitarne la lettura attraverso itinerari ragionati e sussidi didattici.

Art. 105

Accordi per la promozione della fruizione

1. Al fine di promuovere e sviluppare la fruizione dei beni culturali il Ministero, oltre a concludere accordi con amministrazioni pubbliche ed altri soggetti privati, può stipulare apposite convenzioni con le associazioni di volontariato che svolgono attività per la salvaguardia e la diffusione della conoscenza dei beni culturali

Art. 106

Visita pubblica di beni culturali

Sono soggette a visita da parte del pubblico per scopi culturali:

i beni culturali immobili indicati all'articolo 2, comma 1, lettere a) e b) già dichiarati a norma dell'articolo 6 che rivestano altresì un interesse eccezionale;

le collezioni dichiarate a norma dell'articolo 6.

L'interesse eccezionale degli immobili indicati alla lettera a) del comma 1 e' dichiarato con atto del Ministero, sentito il proprietario.

Le modalità di visita sono concordate con il proprietario; in caso di mancato accordo possono essere disposte dal Ministero, tenuto conto delle esigenze del domicilio e della proprietà.

Sono fatte salve le disposizioni dell'articolo 45.

Art. 111

Fruizione da parte delle scuole

1. Il Ministero, le regioni e gli altri enti territoriali favoriscono la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, stipulando con le scuole di ogni ordine e grado apposite convenzioni nelle quali sono fissate, tra l'altro, le modalità per la predisposizione di materiali, sussidi e percorsi didattici.

Art. 112

Servizi di assistenza culturale e di ospitalità

Nei luoghi indicati all'articolo 99, comma 1, possono essere istituiti servizi di assistenza culturale e di ospitalità per il pubblico.

. I servizi riguardano in particolare:

il servizio editoriale e di vendita riguardante i cataloghi e i sussidi catalografici, audiovisivi e informatici, ogni altro materiale informativo, e le riproduzioni di beni culturali;

i servizi riguardanti beni librari e archivistici per la fornitura di riproduzioni e il recapito del prestito bibliotecario;

la gestione di raccolte discografiche, di diapoteche e biblioteche museali;

la gestione dei punti vendita e l'utilizzazione commerciale delle riproduzioni dei beni;

i servizi di accoglienza, ivi inclusi quelli di assistenza e di intrattenimento per l'infanzia, i servizi di informazione, di guida e assistenza didattica, i centri di incontro;

i servizi di caffetteria, di ristorazione, di guardaroba;

l'organizzazione di mostre e manifestazioni culturali, di iniziative promozionali.

Art. 113

Concessione dei servizi

I servizi indicati all'articolo 112 possono essere affidati in concessione a privati, qualora risulti finanziariamente conveniente e i servizi medesimi non possano essere assicurati mediante le risorse umane e finanziarie dell'amministrazione.

Le concessioni per i servizi previste al comma 1 possono essere integrate, ai fini di una gestione comune, con l'affidamento dei servizi di pulizia e di vigilanza e biglietteria.

I funzionari preposti agli istituti di cui all'articolo 99, comma 1, d'ora in poi indicati come "capo dell'istituto" provvedono all'affidamento in concessione a norma delle vigenti disposizioni in materia di appalti di servizi.

La concessione ha durata quadriennale e può essere rinnovata, esclusa la rinnovazione tacita, per non più di due volte.

Al fine di garantire il coordinamento ovvero l'integrazione dei servizi, possono essere stipulate apposite convenzioni con regioni, province, comuni ed altri enti pubblici e soggetti privati titolari di istituti corrispondenti a quelli indicati nell'articolo 99, comma 1.

TITOLO II

Beni paesaggistici e ambientali

Capo I - Individuazione

Art. 138

Beni ambientali

Sono beni ambientali, tutelati secondo le disposizioni di questo Titolo in attuazione dell'articolo 9 della Costituzione:

i beni e le aree indicati all'articolo 139 individuati a norma degli articoli da 140 a 145;

i beni e le aree indicati all'articolo 146.

Art. 139

Beni soggetti a tutela

Sono soggetti alle disposizioni di questo Titolo in ragione del loro notevole interesse pubblico:

le cose immobili che hanno cospicui caratteri di bellezza naturale o di singolarità geologica;

le ville, i giardini e i parchi, non tutelati a norma delle disposizioni del Titolo I, che si distinguono per la loro non comune bellezza;

i complessi di cose immobili che compongono un caratteristico aspetto avente valore estetico e tradizionale;

le bellezze panoramiche considerate come quadri e così pure quei punti di vista o di belvedere, accessibili al pubblico dai quali si goda lo spettacolo di quelle bellezze.

Art. 146

Sono comunque sottoposti alle disposizioni di questo Titolo in ragione del loro interesse paesaggistico:

i territori costieri compresi in una fascia della profondità di 300 metri dalla linea di battigia, anche per i terreni elevati sul mare;

i territori contermini ai laghi compresi in una fascia della profondità di 300 metri dalla linea di battigia, anche per i territori elevati sui laghi;

i fiumi, i torrenti ed i corsi d'acqua iscritti negli elenchi previsti dal testo unico delle disposizioni di legge sulle acque ed impianti elettrici, approvato con regio decreto 11 dicembre 1933, n. 1775, e le relative sponde o piede degli argini per una fascia di 150 metri ciascuna;

le montagne per la parte eccedente 1.600 metri sul livello del mare per la catena alpina e 1.200 metri sul livello del mare per la catena appenninica e per le isole;

i ghiacciai e i circhi glaciali;

i parchi e le riserve nazionali o regionali, nonché i territori di protezione esterna dei parchi;

i territori coperti da foreste e da boschi, ancorché percorsi o danneggiati dal fuoco, e quelli sottoposti a vincolo di rimboschimento;

le aree assegnate alle università agrarie e le zone gravate da usi civici;

le zone umide incluse nell'elenco previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 13 marzo 1976, n.448;

l) i vulcani;

m) le zone di interesse archeologico.

D.M. 10 maggio 2001

Atto di indirizzo sui criteri tecnico- scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei

(Art. 150, comma 6, del D.Leg. n. 112 del 1998)

G.U. 19 ottobre 2001, n. 244, S.O.

Allegato A

Museo Le definizioni principali, nazionali e internazionali

«Le gallerie d'arte, le pinacoteche ed, in genere, i musei aperti al pubblico sono istituti che realizzano il fine della cultura, per mezzo di un complesso di beni debitamente ordinati e messi a disposizione della generalità del pubblico; a questo fine essi aggiungono quello, non meno importante, della raccolta e della conservazione delle cose di interesse artistico, storico, scientifico ecc., che costituiscono il patrimonio culturale della nazione».

(T. Alibrandi, P. Ferri, *I beni culturali e ambientali*, Milano 1985)

«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, di educazione e di diletto».

(ICOM, *Codice di deontologia professionale*, adottato dalla 15.a Assemblea generale dell'ICOM riunita a Buenos Aires, Argentina, il 4 novembre 1986).

«Struttura comunque denominata organizzata per la conservazione, la valorizzazione e fruizione pubblica di raccolte di beni culturali».

(Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, D.Lgs. 29 ottobre 1999, n. 490, art. 99).

Introduzione

Per una serie di ragioni solidamente fondate nella storia d'Italia, e in particolar modo nelle sue vicende politiche e dinastiche pre-unitarie, la conservazione e la fruizione delle collezioni e raccolte dei musei sono state nel tempo regolate da una serie di leggi e norme più generalmente riferite al patrimonio artistico nella sua totalità (ricomprendendo dunque il vasto ambito dei beni diffusi sul territorio), cosicché rare sono state le attenzioni specificamente rivolte al museo, quale istituto basato in un edificio ospitante cose da conservare ed esporre, e come tale dotato di requisiti irrinunciabili.

L'origine dei massimi musei italiani, dalle collezioni dinastiche nelle diverse capitali, o dalle raccolte ecclesiastiche adunatesi a fianco dei grandi templi cristiani, ha fatto sì che nella cura delle collezioni e raccolte stesse si consolidassero professionalità, saperi e pratiche, poi riversati nella gestione dei musei ai sensi delle leggi e regolamenti post-unitari, tali da garantire continuità nella conservazione e salvaguardia del patrimonio. Conservazione e salvaguardia, sia detto per inciso, per le quali si erano registrate fin dai tempi più lontani preoccupazioni prioritarie (in ragione dell'immensità del patrimonio artistico diffuso, sottoposto a ogni sorta di rischio), e che avevano trovato espressione culturale e giuridica in documenti e atti di grande rilevanza, aventi per capostipite ideale la celebre *Lettera a Leone X* di Raffaello, con cui il sommo artista e primo «soprintendente alle antichità» scongiurava il pontefice di porre fine al saccheggio delle reliquie di Roma antica.

Per le ragioni storiche sopra richiamate in merito alla loro origine, i musei italiani in maggioranza sono rimasti o si sono installati in edifici d'epoca, quali regge, palazzi civici e nobiliari, residenze e ville, complessi ecclesiastici, complessi conventuali resi disponibili dalle soppressioni: saldamente inseriti dunque nel «sistema» dei beni culturali tanto civili quanto religiosi dei centri maggiori e minori del Paese, ma al tempo stesso assimilati a questo fino all'esito estremo della carenza, se non mancanza addirittura, di identità autonoma. Questo emerge dalla dizione stessa che il legislatore ha sovente prescelto col riferirsi a «istituti d'antichità e d'arte» piuttosto che a «musei», essendo evidentemente i secondi un sottoinsieme dei primi.

Non a caso, nell'arco del suo lungo sviluppo la legislazione sulla tutela del patrimonio artistico e sull'organizzazione tecnico-amministrativa delle strutture deputate - dal tempo della Direzione Antichità e Belle Arti del Ministero della Pubblica Istruzione, all'attuale Ministero per i Beni e le Attività Culturali - non è pervenuta, salvo rari casi, a sancire l'autonomia dei musei statali, che dunque sono stati e sono unità funzionali dell'istituto periferico Soprintendenza, diretti da un funzionario su delega del capo dell'istituto, con risorse umane e finanziarie assegnate sulla base di organici e programmi complessivi. Non molto diversamente, nell'ambito dei musei non statali, i musei civici dipendono in genere dall'assessorato competente del comune di appartenenza.

L'integrazione dei musei al sistema della tutela del patrimonio, che dà luogo alla tipologia del cosiddetto *museo-ufficio* rappresenta un valore per quanto essa raccoglie e preserva di una tradizione plurisecolare, ma costituisce un limite alla pienezza della comprensione e alla capacità di espressione del museo stesso, anche in considerazione delle maggiori attenzioni e aspettative che si sono venute concentrando intorno al museo negli ultimi decenni in ambito nazionale e internazionale. In particolare, la stretta connessione di dipendenza tra il *museo-ufficio* e l'istituto di appartenenza ha reso oggettivamente difficile una valutazione esatta o almeno attendibile dei suoi aspetti gestionali, economici e finanziari così come ha avallato un certo disinteresse per la disamina o la creazione di fondamenti statutari e carte dei principi, e ha infine rallentato il processo di autovalutazione dei requisiti posseduti o da acquisire.

La partecipazione progressivamente più vivace dell'Italia al dibattito internazionale sul ruolo dei musei, e l'ampia bibliografia specifica prodotta sui temi relativi negli ultimi anni, hanno agevolato il formarsi di una più chiara visione del museo in termini di servizio destinato a un'utenza, ossia la variegata gamma dei visitatori di ogni età, provenienza e formazione; e ciò anche in ragione di una più vasta e diffusa sensibilità etica nei confronti dell'utenza stessa, che ha ispirato e ispira la creazione di strumenti quali le «carte dei servizi» e le «carte dei diritti».

In sintesi estrema, si è profilata l'esigenza di una precisazione della *missio* dei musei, riorientandola verso il visitatore, così da affinare ulteriormente quell'interpretazione del museo come pubblico servizio, che già si profilava nella scelta del legislatore di dedicare articolata trattazione, entro il *Testo unico* richiamato in epigrafe, a tematiche quali i «servizi di assistenza culturale e ospitalità per il pubblico», recependo peraltro istanze che si erano affacciate in diverse legislazioni regionali dagli anni settanta in poi.

(...)

In questi medesimi ultimi anni, la rilevazione vuoi empirica vuoi sistematica dell'ingente indotto economico generato dalla presenza dei «beni culturali» - tra i quali il museo primeggia -, dall'organizzazione di eventi espositivi, da attività editoriali e commerciali collegate, hanno suscitato l'interesse di professionalità (economisti, commercialisti) finora scarsamente attratte dall'universo dei musei, e oggi invece seriamente impegnate nell'analisi dei loro aspetti gestionali, economici e finanziari.

È questo, sia pur sommariamente delineato, il quadro culturale per le tematiche museali in cui è venuto a collocarsi il D.Lgs. n. 112 del 1998, e in particolare l'art. 150, intitolato «la gestione» [di musei o altri beni culturali].

Nel primo comma si prevede l'individuazione di «musei o altri beni culturali statali la cui gestione rimane allo Stato e quelli per i quali essa è trasferita, secondo il principio di sussidiarietà, alle regioni, alle province o ai comuni». Tale individuazione veniva affidata a «una commissione paritetica, composta da cinque rappresentanti del Ministero per i beni culturali e ambientali e da cinque rappresentanti degli enti territoriali designati dalla Conferenza unificata». Il provvedimento, sostanziando un'ampia e corretta applicazione dei principi della legge delega, 15 marzo 1997, n. 59, si inseriva nel quadro di un atteggiamento del legislatore sensibile alle istanze di decentramento della gestione dei beni culturali, che, trovata espressione in più sedi, tra le quali la legge 15 maggio 1997, n. 127 (art. 17, comma 131), avevano negli atti «La gestione dei beni culturali: Stato, Regioni, Enti locali» (approvato il 5 marzo 1997), e «Documento congiunto Regioni, UPI e ANCI per un nuovo ordinamento dei beni culturali» (approvato il 14 luglio 1997) significativi presupposti.

Ciò premesso, il lavoro che qui si presenta trova fondamento giuridico e ragion d'essere nel primo punto del comma 6 del ricordato articolo 150, che recita: «Con proprio decreto il Ministro per i beni culturali e ambientali definisce i criteri tecnico-scientifici e gli standard minimi da osservare nell'esercizio delle attività trasferite, in modo da garantire un adeguato livello di fruizione collettiva dei beni, la loro sicurezza e la prevenzione da rischi».

Si noterà che, mentre la dizione «criteri tecnico-scientifici» è mutuata da una terminologia ricorrente a tutti i livelli nei documenti normativi e operativi sulla tutela, il lemma «standard» desunto dall'inglese, comparso in precedenza in ambito di legislazione regionale, viene introdotto per la prima volta in un atto

legislativo dello Stato italiano. Ad esso, tanto nei dizionari specialistici quanto nel parlare comune, si annette il significato primario di unità di misura «prescelta da un'autorità, da una consuetudine o per unanime consenso», cui si rapportano significati quali modello, esempio, campione, criterio, norma, principio, parametro, grado, livello. Nella terminologia specifica della «carta dei servizi», è definito «standard di qualità» il valore atteso per un determinato indicatore.

Il Ministro, nell'esercizio della prerogativa di definire e promulgare «criteri tecnico-scientifici» e «standard», elaborò un'interpretazione del testo quanto più possibile estesa e proficua, trasmettendola alla Commissione paritetica, nominata con D.M. 11 maggio 1999 e insediata contestualmente. Sebbene infatti la definizione dei «criteri tecnico-scientifici» e degli «standard minimi» fosse nel testo collegata all'«esercizio delle attività trasferite», quale parametro di verifica delle condizioni irrinunciabili del trasferimento stesso («fruizione ...», «sicurezza...» e «prevenzione...»), apparve chiaro al Ministro il trovarsi nella condizione di potere e dovere avviare una riflessione generale, nonché un riordino della cospicua documentazione e normativa esistente in materia di gestione museale. Tale interpretazione degli «standard minimi» li trasponeva da un piano meramente funzionale - nel quale sarebbe stata appropriata una traduzione come parametri, requisiti, o eventualmente garanzie al piano metodologico in cui assumevano il ruolo di indicatori di qualità, configurando infine un sistema di criteri e regole per definire i requisiti minimi necessari all'esistenza del museo e al suo funzionamento. Si trattava, in altri termini, di un'opportunità straordinaria per mettere a punto una «cultura della gestione» per il sistema dei musei italiani, implicita nella prassi (in ragione della lunga e consolidata tradizione di cura e tutela del patrimonio, cui si accennava in apertura), ma di rado e occasionalmente proposta in forma esplicita.

Dotarsi di uno strumento culturale e normativo di tale portata avrebbe significato inoltre colmare, o iniziare a colmare, l'oggettivo divario che separa i musei italiani dai musei d'Europa e del resto del mondo, la cui identità, diversamente ma comunque nettamente affermata, trova espressione in statuti e atti fondanti, carte dei principi, dichiarazioni di missione, documenti gestionali e linee-guida per le principali attività considerate dal museo come appartenenti alla propria sfera d'azione, che, anche sollecitando nel museo stesso un processo costante di verifica tramite automonitoraggio, ne indirizzano i processi di adeguamento, sviluppo e miglioramento.

Una ulteriore ricaduta positiva di questo processo, raggiungibile in prospettiva, dovrà essere un'attuale ed esaustiva definizione del museo stesso cui, come riportato in apertura, si è guardato e si guarda da angolazioni diversificate, con la conseguenza di proporre interpretazioni a loro volta diversificate nella sostanza e nell'immagine.

(...)

Tra i risultati principali di questo complesso lavoro può essere indicata, con estrema sintesi, la ripartizione della materia - da acquisire o da produrre - in otto parti definite «ambiti» di riferimento per la definizione degli standard, e precisamente:

I Status giuridico

II Assetto finanziario

III Strutture

IV Personale

V Sicurezza

VI Gestione delle collezioni

VII Rapporti con il pubblico e relativi servizi

VIII Rapporti con il territorio.

Va osservato che gli ambiti di riferimento rispecchiano in sostanza quelli presi in considerazione dal Codice deontologico dell'ICOM, con l'aggiunta però di «rapporti col territorio» (ambito VIII), che utilmente mette a fuoco e valorizza quella prerogativa specifica del sistema dei beni culturali italiano, più volte richiamata, che ha nell'integrazione tra museo e territorio una caratterizzazione e un punto di forza.

(...)

Il documento che segue si articola, come il documento del settembre 1999 che ne è alla base, in otto ambiti funzionali, ridefiniti in numeri romani da I a VIII per esigenze redazionali. Al loro interno, gli ambiti si articolano in una premessa, in una «norma tecnica» evidenziata in tabella, e in uno o più documenti redatti da specialisti diversi. Si segnala una particolare complessità e ricchezza dell'ambito VI, «gestione delle collezioni», che tratta della vasta e fondamentale materia da punti di vista diversificati, mirando a fornire criteri tecnico-scientifici in ordine tanto alla conoscenza quanto alla conservazione.

Corre l'obbligo di fornire alcune avvertenze preliminari alla lettura e all'uso.

È stata più volte commentata, nel corso dei lavori, l'ambivalenza del termine «standard», che si presta a indicare sia un requisito univocamente individuabile, che esiste o non esiste, sia un sistema di parametri interconnessi e graduati. Ne discende, nella definizione degli standard qui presentata, la graduazione, per così dire, della forza delle norme e delle indicazioni entro un ampio ventaglio che va dall'obbligo alla raccomandazione.

Se infatti ad esempio gli adempimenti in ordine alla conservazione, alla sicurezza e alla prevenzione del rischio, anche alla luce della normativa vigente, sono da intendere come ineludibili, si propongono invece delle linee-guida per aspetti quale la promozione, la valorizzazione, o l'attivazione di programmi a carattere territoriale, evidentemente soggette a essere intraprese a seconda delle opportunità e risorse presenti nelle diverse situazioni. Ciò non destituisce tuttavia di efficacia le linee-guida stesse, che assumono valore di standard laddove il museo o il sistema di musei decida di impegnarsi in quei campi.

(...)

Gli estensori ritengono tuttavia di auspicare che, nel rispetto dell'indirizzo finora seguito, e nella prospettiva della migliore utilizzazione possibile, la definizione degli standard venga discussa e approvata in sedi e attraverso passaggi significativi per la concertazione e condivisione, tra i quali può considerarsi la Conferenza unificata Stato-Regioni-Autonomie locali.

Ritengono altresì importante che il documento venga portato nelle sedi opportune all'attenzione delle università e degli istituti di ricerca, così da essere tempestivamente recepito, discusso, eventualmente finalizzato alla definizione o ridefinizione di percorsi formativi.

(...)

Norma tecnica

Ogni museo deve essere dotato di uno statuto e/o di un regolamento scritto che, al di là dell'atto costitutivo, e in aderenza alla definizione generale di museo, individui chiaramente:

- la sua natura di organismo permanente e senza scopo di lucro
- la missione e le finalità del museo
- le forme di governo e di gestione
- l'assetto finanziario e l'ordinamento contabile
- le norme e le dotazioni di personale
- il patrimonio
- i principi generali per la gestione e cura delle collezioni
- i principi generali di erogazione dei servizi al pubblico
- le modalità di raccolta dei dati sull'attività e la gestione del museo, a fini statistici e di programmazione
- i compiti e le funzioni che il museo debba assumere in riferimento al contesto territoriale, nonché nell'ambito di una eventuale organizzazione in forma associata.

(...)

Ambito VI

Gestione e cura delle collezioni

Premessa

Le collezioni rappresentano l'elemento costitutivo e la ragion d'essere di ogni museo. La loro gestione e la loro cura costituiscono per questo un compito di primaria importanza che ogni museo deve attendere al fine di garantirne:

- *l'incremento*, se questo è previsto dalla sua missione, in base a linee d'indirizzo e con modalità definite dall'ente di governo del museo, nel rispetto della normativa vigente;
- *l'inalienabilità*, salvo casi eccezionali, previsti dalla legislazione vigente e secondo procedure particolari;
- la conservazione, la gestione e la cura:
 - assicurando loro un'adeguata collocazione in spazi sufficienti, idonei e sicuri;
 - dotandosi di personale qualificato e sufficiente in relazione alle dimensioni e alle tipologie di beni conservati;
 - preservandone l'integrità, mediante definite misure di prevenzione dai rischi a cui esse possono trovarsi sottoposte e adeguate modalità di intervento in casi di emergenza;

- curando in via permanente l'inventariazione, la catalogazione e la documentazione dei beni;
- promuovendone la conoscenza, l'ordinamento, l'interpretazione;
- sviluppando, a partire dalle collezioni e dalla missione e dal mandato del museo, lo studio e la ricerca;
- la piena accessibilità, fisica e intellettuale;
- soprattutto attraverso la loro pubblica esposizione, in via permanente o temporanea, ma anche assicurando la consultazione dei beni non esposti, e la comunicazione delle collezioni e delle conoscenze con i mezzi più opportuni.

(...)

Ogni museo deve innanzitutto adottare un documento di carattere generale che individui gli indirizzi relativi alla gestione e cura delle collezioni e che:

- assuma in via preliminare l'impegno a conservare e rendere accessibili al pubblico le collezioni, assicurando ad esse un'adeguata e permanente cura;
- individui, in conformità con la missione e il mandato del museo, l'ambito o gli ambiti della collezione, indicandone limiti cronologici, estensione territoriale, tipologia/e e le peculiari caratteristiche;
- stabilisca, su queste basi, l'ambito o gli ambiti di sviluppo, le linee guida per il loro incremento, i criteri generali e le modalità di acquisizione, esposizione, prestito;
- definisca le responsabilità in ordine alla gestione e cura delle collezioni, attribuendole in via generale al direttore o al conservatore/responsabile;
- individui gli atti (regolamenti interni, procedure scritte, ordini di servizio ecc.) cui demandare l'articolazione degli indirizzi di carattere generale.

Nella gestione delle collezioni museali vanno armonizzate le due esigenze primarie di conservazione e di fruizione dei beni che di essa fanno parte.

In questa ottica, acquisiscono particolare rilevanza alcune linee di riferimento generali:

- realizzazione di una struttura museale organizzata in modo da soddisfare e suscitare la domanda di cultura del pubblico, stimolandone il coinvolgimento in processi multidirezionali;
- ideazione di percorsi che, all'interno di un piano organizzativo delle collezioni, si inseriscano in una rete di relazioni capaci di contestualizzare i manufatti in un complesso di dati e di informazioni e di informazioni fruibili al pubblico;
- catalogazione che, in questa logica, mira alla restituzione di un contesto, sia mediante la georeferenziazione attuale e storica di ogni singolo bene, sia mediante l'individuazione di relazioni specifiche tra i beni mobili, i loro contenitori e l'ambito territoriale.

La gestione delle collezioni museali deve prevedere come elemento imprescindibile il perseguimento di obiettivi di qualità in merito a:

Art. 1 Conservazione e restauro.

Devono essere osservati precisi criteri di conservazione preventiva, attraverso il monitoraggio delle condizioni ambientali, e secondo principi di restauro e di manutenzione, al fine di garantire la sicurezza e la piena fruibilità dei manufatti. Tali operazioni devono prevedere una scheda conservativa e la presenza di personale altamente specializzato, l'esistenza di un laboratorio di restauro o comunque la possibilità di accedere a laboratori esterni alla struttura museale. Andranno inoltre stabilite precise modalità per le condizioni di esposizione, immagazzinaggio e movimentazione.

(...)

Art. 4 Esposizioni permanenti e temporanee e prestiti.

Nella regolamentazione dell'esposizione permanente e temporanea e dei prestiti, vanno previsti i criteri in base ai quali selezionare e ordinare gli oggetti destinati alle sale espositive; immagazzinare gli oggetti destinati ai depositi e renderli consultabili con le dovute garanzie; programmare e organizzare le mostre; decidere e gestire i prestiti da concedere o ricevere. Questi criteri devono tendere a conseguire la massima fruibilità da parte del pubblico con il minimo rischio per le opere e devono essere coerenti con le caratteristiche e la missione del museo.

Art. 5 Politiche di ricerca e studio.

Prevedono la normalizzazione delle dinamiche di ricerca e di studio all'interno del museo, la cura delle pubblicazioni e dei rapporti con Università, Enti di ricerca, studiosi sulla base di specifici accordi, l'accessibilità e la consultabilità per ragioni di studio, le modalità di divulgazione dei risultati della

ricerca, la definizione di procedure e programmi di consultazione diretta, indiretta e dei risultati prodotti dalla ricerca.

(...)

**Ambito VI – Sottoambito 1 –
Norme per la conservazione e il restauro comprendenti
l'esposizione e la movimentazione**

Norma Tecnica

La gestione delle collezioni museali deve fondarsi su idonee politiche volte a garantire la prevenzione dei rischi di degrado che possono interessare le collezioni stesse, affinché esse possano essere trasmesse alle future generazioni. (...)

(...)

**Ambito VI – Sottoambito 4
Regolamentazione dell'esposizione permanente e temporanea**

Norma tecnica

Ogni museo è tenuto a definire e a verificare periodicamente i criteri che regolano sia l'esposizione permanente e temporanea degli oggetti sia la loro conservazione e consultazione nei depositi, in rapporto alle esigenze di:

- a) disponibilità e sicurezza degli spazi;
- b) conservazione e fruizione delle collezioni;
- c) rispetto della storia e missione del museo.

La selezione, l'ordinamento e la presentazione degli oggetti destinati all'esposizione permanente devono rispondere ad un progetto, preceduto da un approfondito studio storico-critico, che motivi le scelte adottate e giustifichi le eventuali modifiche alla situazione preesistente, che va comunque documentata. Nel progetto vanno perseguiti i seguenti obiettivi:

- la selezione deve conciliare l'esigenza di rendere accessibile al pubblico il maggior numero possibile di oggetti con quella di far emergere le caratteristiche essenziali del museo;
- l'ordinamento deve essere logico, comprensibile e coordinato con il progetto di allestimento degli spazi;
- la presentazione deve garantire la leggibilità e la valorizzazione degli oggetti, riducendo al minimo i rischi di danno.

(...)

**Ambito VI – Sottoambito 5
Politiche di ricerca e studio**

Norma tecnica

La ricerca che ogni museo compie a partire dalle sue collezioni costituisce una sua finalità primaria, cui devono essere dedicate risorse - umane e finanziarie - interne od esterne al museo, assicurando l'accessibilità per motivi di studio delle collezioni, della documentazione e delle conoscenze acquisite e curandone la comunicazione attraverso i mezzi più opportuni per renderne partecipi il più largo numero di persone ad esse interessate.

Al fine di garantire una miglior comprensione delle collezioni, migliorare lo stato della loro conoscenza, sviluppare la ricerca scientifica, ogni museo stabilisce rapporti - in forma permanente o temporanea - con gli altri musei, gli istituti di ricerca, le università, enti e fondazioni, esperti e studiosi, avvalendosi delle loro competenze e risorse per conseguire risultati di comune interesse e a fini pubblici.

Ambito VII

Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi

Premessa

Ogni museo affianca al dovere della conservazione del proprio patrimonio la missione, rivolta a varie e diversificate fasce di utenti, di renderne possibile la fruizione a scopo educativo, culturale, ricreativo e altro ancora. Interpretare il suo patrimonio e renderlo fruibile da parte dei visitatori, specialmente esponendolo, è dunque parte integrante della sua ragion d'essere.

In linea generale, il museo è sollecitato a sviluppare, nel rispetto della propria tradizione e cultura, quegli aspetti di orientamento verso il visitatore che mettano quest'ultimo in grado di godere l'accostamento al museo stesso come un evento particolarmente appagante non solo in quanto fattore di crescita culturale, ma anche in quanto momento privilegiato della fruizione del tempo libero, e valido complemento delle più consuete attività ricreative.

I punti qui di seguito indicati hanno valore di norma obbligatoria, riguardo ai livelli di base di servizi e comunicazione; di norma volontaria, laddove aprono prospettive di incremento e sviluppo del rapporto con pubblico al di sopra dei livelli di base. In quest'ultimo caso, si tratta di raccomandazioni aventi la funzione di suscitare sensibilità e indicare direzioni di possibile miglioramento.

Norma tecnica

Ogni museo è tenuto a garantire adeguati livelli di servizi al pubblico. In particolare dovranno essere assicurati:

- l'accesso agli spazi espositivi;

- la consultazione della documentazione esistente presso il museo;

- la fruizione delle attività scientifiche e culturali del museo;

- l'informazione per la miglior fruizione dei servizi stessi.

Ogni museo è tenuto, anche nel rispetto della normativa vigente, a dedicare impegno e risorse affinché l'accesso al museo sia garantito a tutte le categorie di visitatori/utenti dei servizi, rimuovendo barriere architettoniche e ostacoli di ogni genere che possano impedirne o limitarne la fruizione a tutti i livelli.

Ogni museo è tenuto a esporre le collezioni permanenti secondo un ordinamento scientificamente corretto, che interpreti e valorizzi gli aspetti di volta in volta ritenuti caratterizzanti.

L'ordinamento e l'allestimento dovranno offrire al visitatore gli elementi conoscitivi indispensabili, ma anche, attraverso gli strumenti sotto descritti, informazioni orientative (di tipo storico, antropologico, storico-artistico, iconografico e quant'altro si renda utile) così da inserire nel percorso o nei percorsi di visita occasioni di arricchimento e di esperienza culturale in senso lato.

Per tutti gli aspetti comunicativi e informativi è da tenere presente la rilevanza progressivamente assunta dalla comunicazione remota, specialmente tramite Internet, atta a rendere disponibili informazioni scientifiche e pratiche di ogni genere in anticipo e successivamente rispetto alla visita effettiva.

Ambito VIII

Rapporti con il territorio

Premessa

È caratteristica peculiare del patrimonio culturale italiano presentarsi come fenomeno di grande diffusione e pervasività nel territorio; una caratteristica che ha dato luogo alla metafora di «museo Italia». Gli istituti museali che, indipendentemente dall'appartenenza giuridica e dalla dimensione, ospitano collezioni provenienti dal territorio viciniore assumono in molti casi l'inevitabile funzione di centri di interpretazione del territorio stesso.

Questi musei, anche indipendentemente dal pregio e dalla rarità del patrimonio custodito, possono fornire un essenziale supporto ad ogni azione modificatrice degli assetti e degli usi del territorio, fornendo elementi di conoscenza utili a sostenere il perseguimento o la salvaguardia del pubblico interesse per la tutela di tutti i fattori identitari del territorio e delle popolazioni ivi residenti, ivi compreso il paesaggio.

Poiché non può darsi museo senza lo sviluppo di attività di ricerca sulle proprie collezioni e sui relativi contesti di provenienza, in questi musei la ricerca deve potersi naturalmente estendere dal museo al territorio di riferimento.

In presenza di adeguate risorse umane e strumentali, oltre che delle eventuali autorizzazioni necessarie, il museo può inoltre garantire lo svolgimento di attività di indagine, rilievo, ricerca, documentazione, pronto

intervento, conservazione preventiva e ricovero per ragioni di sicurezza estese al territorio di riferimento da svolgere in conformità con i relativi standard.

Non tutti i musei sono nelle condizioni di assumere compiti finalizzati alla conoscenza, alla conservazione, alla valorizzazione e alla gestione dei beni culturali diffusi sul territorio e spetta comunque agli enti proprietari o responsabili del museo la valutazione e la decisione di assegnare tali compiti al museo, stabilendo i necessari accordi per lo svolgimento dei compiti assegnati con gli enti titolari delle funzioni assunte.

È pertanto evidente che l'assunzione di responsabilità estese al territorio costituisce una scelta e non un obbligo, anche se resta peraltro vivamente raccomandato che i musei locali italiani siano adeguatamente attrezzati per svolgere funzioni di presidi territoriali idonei a facilitare localmente il lavoro degli organi preposti alla ricerca, alla tutela, alla valorizzazione, alla pianificazione territoriale ed alla didattica in tema di storia e culture locali.

Ove il proprietario decida di assegnare al proprio museo funzioni inerenti ai beni culturali diffusi sul territorio sarà tenuto a selezionare, caso per caso, quelle attività e funzioni che più utilmente possano venire poste in essere, in rapporto alle esigenze del territorio, alle effettive capacità del museo di svolgerle e nel pieno rispetto dei ruoli e degli ambiti di competenza degli organi preposti alla tutela.

Norma tecnica

Nell'indicazione delle proprie finalità e caratteristiche, ogni museo è tenuto a dichiarare le proprie funzioni e vocazioni in relazione al territorio di appartenenza e riferimento. La peculiare natura del patrimonio storico italiano e l'esperienza sviluppata in particolare in alcune realtà può comportare l'assunzione di uno specifico ruolo del museo in rapporto al proprio territorio di appartenenza e riferimento e determinare di conseguenza particolari modalità di gestione e organizzazione del museo, eventualmente nell'ambito di un sistema.

L'assunzione di tali funzioni nei confronti del territorio di appartenenza e di riferimento deve essere chiaramente indicata nello statuto e/o nel regolamento del museo e le sue attività e impegni in tale ambito devono essere definiti nei documenti programmatici, unitamente alle modalità di esercizio dei compiti e degli impegni assunti.

Il pieno sviluppo della vocazione territoriale del museo comporta risorse finanziarie, strutture e personale adeguate e specifiche che devono essere garantite dalla o dalle amministrazioni responsabili.

L'esercizio di un ruolo attivo nei confronti del territorio di appartenenza da parte del museo si configura quale azione sussidiaria nei confronti delle istituzioni competenti, favorendo nelle forme più opportune lo sviluppo di logiche e di strutture di sistema.

Lo sviluppo di una funzione territoriale attiva deve mirare ad implementare e rendere accessibile, in armonia con il regolamento del museo, raccolte documentarie (se possedute) e banche dati (ove disponibili, anche per via infotelematica) pertinenti al patrimonio culturale e paesaggistico del territorio di riferimento ed esplicitarsi in una presentazione atta a fornire al visitatore le chiavi di lettura più idonee per una comprensione dei valori identitari del territorio, anche in prospettiva diacronica e favorendo lo sviluppo.

D. Lgs 22 gennaio 2004, n. 42

Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio

2002, n. 137

G.U. 24 febbraio 2004, n. 45 – S.O. n. 28

PARTE PRIMA

Disposizioni generali

Art. 1

Principi

1. In attuazione dell'articolo 9 della Costituzione, la Repubblica tutela e valorizza il patrimonio culturale in coerenza con le attribuzioni di cui all'articolo 117 della Costituzione e secondo le disposizioni del presente codice.
2. La tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale concorrono a preservare la memoria della comunità nazionale e del suo territorio e a promuovere lo sviluppo della cultura.
3. Lo Stato, le regioni, le città metropolitane, le province e i comuni assicurano e sostengono la conservazione del patrimonio culturale e ne favoriscono la pubblica fruizione e la valorizzazione.
4. Gli altri soggetti pubblici, nello svolgimento della loro attività, assicurano la conservazione e la pubblica fruizione del loro patrimonio culturale.
5. I privati proprietari, possessori o detentori di beni appartenenti al patrimonio culturale sono tenuti a garantirne la conservazione.
6. Le attività concernenti la conservazione, la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale indicate ai commi 3, 4 e 5 sono svolte in conformità alla normativa di tutela.

Art. 2

Patrimonio culturale

1. Il patrimonio culturale e' costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici.
2. Sono beni culturali le cose immobili e mobili che, ai sensi degli articoli 10 e 11, presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico e le altre cose individuate dalla legge o in base alla legge quali testimonianze aventi valore di civiltà.
3. Sono beni paesaggistici gli immobili e le aree indicati all'articolo 134, costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio, e gli altri beni individuati dalla legge o in base alla legge.
4. I beni del patrimonio culturale di appartenenza pubblica sono destinati alla fruizione della collettività, compatibilmente con le esigenze di uso istituzionale e sempre che non vi ostino ragioni di tutela.

Art. 3

Tutela del patrimonio culturale

I La tutela consiste nell'esercizio delle funzioni e nella disciplina delle attività dirette, sulla base di un'adeguata attività conoscitiva, ad individuare i beni costituenti il patrimonio culturale ed a garantirne la protezione e la conservazione per fini di pubblica fruizione.

(...)

Art. 4

Funzioni dello Stato in materia di tutela del patrimonio culturale

1. Al fine di garantire l'esercizio unitario delle funzioni di tutela, ai sensi dell'articolo 118 della Costituzione, le funzioni stesse sono attribuite al Ministero per i beni e le attività culturali, di seguito denominato "Ministero", che le esercita direttamente o ne può conferire l'esercizio alle regioni, tramite forme di intesa e coordinamento ai sensi dell'articolo 5, commi 3 e 4. Sono fatte salve le funzioni già conferite alle regioni ai sensi dei commi 2 e 6 del medesimo articolo 5.
2. Il Ministero esercita le funzioni di tutela sui beni culturali di appartenenza statale anche se in consegna o in uso ad amministrazioni o soggetti diversi dal Ministero.

Art. 5

Cooperazione delle regioni e degli altri enti pubblici territoriali in materia di tutela del patrimonio culturale

1. Le regioni, nonche' i comuni, le città metropolitane e le province, di seguito denominati "altri enti pubblici territoriali", cooperano con il Ministero nell'esercizio delle funzioni di tutela in conformità a quanto disposto dal Titolo I della Parte seconda del presente codice.

2. Le funzioni di tutela previste dal presente codice che abbiano ad oggetto manoscritti, autografi, carteggi, documenti, incunaboli, raccolte librarie non appartenenti allo Stato o non sottoposte alla tutela statale, nonché libri, stampe e incisioni non appartenenti allo Stato, sono esercitate dalle regioni.

(...)

6. Le funzioni amministrative di tutela dei beni paesaggistici sono conferite alle regioni secondo le disposizioni di cui alla Parte terza del presente codice.

(...)

Art. 6

Valorizzazione del patrimonio culturale

1. La valorizzazione consiste nell'esercizio delle funzioni e nella disciplina delle attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ad assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica del patrimonio stesso. Essa comprende anche la promozione ed il sostegno degli interventi di conservazione del patrimonio culturale.

2. La valorizzazione e' attuata in forme compatibili con la tutela e tali da non pregiudicarne le esigenze.

3. La Repubblica favorisce e sostiene la partecipazione dei soggetti privati, singoli o associati, alla valorizzazione del patrimonio culturale.

Art. 7

Funzioni e compiti in materia di valorizzazione del patrimonio culturale

(...)

2. Il Ministero, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali perseguono il coordinamento, l'armonizzazione e l'integrazione delle attività di valorizzazione dei beni pubblici.

(...)

PARTE SECONDA

Beni culturali

TITOLO I

Tutela

Capo I

Oggetto della tutela

Art. 10

Beni culturali

1. Sono beni culturali le cose immobili e mobili appartenenti allo Stato, alle regioni, agli altri enti pubblici territoriali, nonché ad ogni altro ente ed istituto pubblico e a persone giuridiche private senza fine di lucro, che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico.

2. Sono inoltre beni culturali:

a) le raccolte di musei, pinacoteche, gallerie e altri luoghi espositivi dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico;

b) gli archivi e i singoli documenti dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico;

c) le raccolte librarie delle biblioteche dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico.

3. Sono altresì beni culturali, quando sia intervenuta la dichiarazione prevista dall'articolo 13:

a) le cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico particolarmente importante, appartenenti a soggetti diversi da quelli indicati al comma 1;

b) gli archivi e i singoli documenti, appartenenti a privati, che rivestono interesse storico particolarmente importante;

c) le raccolte librarie, appartenenti a privati, di eccezionale interesse culturale;

d) le cose immobili e mobili, a chiunque appartenenti, che rivestono un interesse particolarmente importante a causa del loro riferimento con la storia politica, militare, della letteratura, dell'arte e della cultura in genere, ovvero quali testimonianze dell'identità e della storia delle istituzioni pubbliche, collettive o religiose;

e) le collezioni o serie di oggetti, a chiunque appartenenti, che, per tradizione, fama e particolari caratteristiche ambientali, rivestono come complesso un eccezionale interesse artistico o storico.

4. Sono comprese tra le cose indicate al comma 1 e al comma 3, lettera a):

a) le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;

b) le cose di interesse numismatico;

c) i manoscritti, gli autografi, i carteggi, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe e le incisioni, con relative matrici, aventi carattere di rarità e di pregio;
d) le carte geografiche e gli spartiti musicali aventi carattere di rarità e di pregio;
e) le fotografie, con relativi negativi e matrici, le pellicole cinematografiche ed i supporti audiovisivi in genere, aventi carattere di rarità e di pregio;
f) le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico;
g) le pubbliche piazze, vie, strade e altri spazi aperti urbani di interesse artistico o storico;
h) i siti minerari di interesse storico od etnoantropologico;
i) le navi e i galleggianti aventi interesse artistico, storico od etnoantropologico;
l) le tipologie di architettura rurale aventi interesse storico od etnoantropologico quali testimonianze dell'economia rurale tradizionale.
Salvo quanto disposto dagli articoli 64 e 178, non sono soggette alla disciplina del presente Titolo le cose indicate al comma 1 e al comma 3, lettere a) ed e), che siano opera di autore vivente o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquanta anni.

Art. 11

Beni oggetto di specifiche disposizioni di tutela

1. Fatta salva l'applicazione dell'articolo 10, qualora ne ricorrano presupposti e condizioni, sono beni culturali, in quanto oggetto di specifiche disposizioni del presente Titolo:

a) gli affreschi, gli stemmi, i graffiti, le lapidi, le iscrizioni, i tabernacoli e gli altri ornamenti di edifici, esposti o non alla pubblica vista, di cui all'articolo 50, comma 1;
b) gli studi d'artista, di cui all'articolo 51;
c) le aree pubbliche di cui all'articolo 52;
d) le opere di pittura, di scultura, di grafica e qualsiasi oggetto d'arte di autore vivente o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquanta anni, di cui agli articoli 64 e 65;
e) le opere dell'architettura contemporanea di particolare valore artistico, di cui all'articolo 37;
f) le fotografie, con relativi negativi e matrici, gli esemplari di opere cinematografiche, audiovisive o di sequenze di immagini in movimento, le documentazioni di manifestazioni, sonore o verbali, comunque realizzate, la cui produzione risalga ad oltre venticinque anni, di cui all'articolo 65;
g) i mezzi di trasporto aventi più di settantacinque anni, di cui agli articoli 65 e 67, comma 2;
h) i beni e gli strumenti di interesse per la storia della scienza e della tecnica aventi più di cinquanta anni, di cui all'articolo 65;
j) le vestigia individuate dalla vigente normativa in materia di tutela del patrimonio storico della Prima guerra mondiale, di cui all'articolo 50, comma 2

Art. 12

Verifica dell'interesse culturale

(...)

2. I competenti organi del Ministero, d'ufficio o su richiesta formulata dai soggetti cui le cose appartengono e corredata dai relativi dati conoscitivi, verificano la sussistenza dell'interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico nelle cose di cui al comma 1, sulla base di indirizzi di carattere generale stabiliti dal Ministero medesimo al fine di assicurare uniformità di valutazione.

(...)

Art. 13

Dichiarazione dell'interesse culturale

1. La dichiarazione accerta la sussistenza, nella cosa che ne forma oggetto, dell'interesse richiesto dall'articolo 10, comma 3.

2. La dichiarazione non è richiesta per i beni di cui all'articolo 10, comma 2. Tali beni rimangono sottoposti a tutela anche qualora i soggetti cui essi appartengono mutino in qualunque modo la loro natura giuridica.

(...)

Capo III

Protezione e conservazione

(...)

Sezione II

Misure di conservazione

Art. 29

Conservazione

1. La conservazione del patrimonio culturale e' assicurata mediante una coerente, coordinata e programmata attività di studio, prevenzione, manutenzione e restauro.

2. Per prevenzione si intende il complesso delle attività idonee a limitare le situazioni di rischio connesse al bene culturale nel suo contesto.

3. Per manutenzione si intende il complesso delle attività e degli interventi destinati al controllo delle condizioni del bene culturale e al mantenimento dell'integrità, dell'efficienza funzionale e dell'identità del bene e delle sue parti.

4. Per restauro si intende l'intervento diretto sul bene attraverso un complesso di operazioni finalizzate all'integrità materiale ed al recupero del bene medesimo, alla protezione ed alla trasmissione dei suoi valori culturali. Nel caso di beni immobili situati nelle zone dichiarate a rischio sismico in base alla normativa vigente, il restauro comprende l'intervento di miglioramento strutturale.

(...)

Art. 30

Obblighi conservativi

1. Lo Stato, le regioni, gli altri enti pubblici territoriali nonche' ogni altro ente ed istituto pubblico hanno l'obbligo di garantire la sicurezza e la conservazione dei beni culturali di loro appartenenza.

(...)

3. I privati proprietari, possessori o detentori di beni culturali sono tenuti a garantirne la conservazione.

(...)

Sezione III

Altre forme di protezione

Art. 45

Prescrizioni di tutela indiretta

1. Il Ministero ha facoltà di prescrivere le distanze, le misure e le altre norme dirette ad evitare che sia messa in pericolo l'integrità dei beni culturali immobili, ne sia danneggiata la prospettiva o la luce o ne siano alterate le condizioni di ambiente e di decoro.

(...)

(...)

TITOLO II

Fruizione e valorizzazione

Capo I

Fruizione dei beni culturali

Sezione I

Principi generali

Art. 101

Istituti e luoghi della cultura

1. Ai fini del presente codice sono istituti e luoghi della cultura i musei, le biblioteche e gli archivi, le aree e i parchi archeologici, i complessi monumentali.

2. Si intende per:

a) "museo", una struttura permanente che acquisisce, conserva, ordina ed espone beni culturali per finalità di educazione e di studio;

b) "biblioteca", una struttura permanente che raccoglie e conserva un insieme organizzato di libri, materiali e informazioni, comunque editi o pubblicati su qualunque supporto, e ne assicura la consultazione al fine di promuovere la lettura e lo studio;

- c) "archivio", una struttura permanente che raccoglie, inventaria e conserva documenti originali di interesse storico e ne assicura la consultazione per finalità di studio e di ricerca.
- d) "area archeologica", un sito caratterizzato dalla presenza di resti di natura fossile o di manufatti o strutture preistorici o di età antica;
- e) "parco archeologico", un ambito territoriale caratterizzato da importanti evidenze archeologiche e dalla compresenza di valori storici, paesaggistici o ambientali, attrezzato come museo all'aperto;
- f) "complesso monumentale", un insieme formato da una pluralità di fabbricati edificati anche in epoche diverse, che con il tempo hanno acquisito, come insieme, una autonoma rilevanza artistica, storica o etnoantropologica.

3. Gli istituti ed i luoghi di cui al comma 1 che appartengono a soggetti pubblici sono destinati alla pubblica fruizione ed espletano un servizio pubblico.

4. Le strutture espositive e di consultazione nonché i luoghi di cui al comma 1 che appartengono a soggetti privati e sono aperti al pubblico espletano un servizio privato di utilità sociale.

Art. 104

Fruizione di beni culturali di proprietà privata

(...)

3. Le modalità di visita sono concordate tra il proprietario e il soprintendente, che ne dà comunicazione al comune o alla città metropolitana nel cui territorio si trovano i beni.

(...)

Art. 105

Diritti di uso e godimento pubblico

1. Il Ministero e le regioni vigilano, nell'ambito delle rispettive competenze, affinché siano rispettati i diritti di uso e godimento che il pubblico abbia acquisito sulle cose e i beni soggetti alle disposizioni della presente Parte.

(...)

Capo II

Principi della valorizzazione dei beni culturali

Art. 111

Attività di valorizzazione

1. Le attività di valorizzazione dei beni culturali consistono nella costituzione ed organizzazione stabile di risorse, strutture o reti, ovvero nella messa a disposizione di competenze tecniche o risorse finanziarie o strumentali, finalizzate all'esercizio delle funzioni ed al perseguimento delle finalità indicate all'articolo 6. A tali attività possono concorrere, cooperare o partecipare soggetti privati.

2. La valorizzazione è ad iniziativa pubblica o privata.

3. La valorizzazione ad iniziativa pubblica si conforma ai principi di libertà di partecipazione, pluralità dei soggetti, continuità di esercizio, parità di trattamento, economicità e trasparenza della gestione.

4. La valorizzazione ad iniziativa privata è attività socialmente utile e ne è riconosciuta la finalità di solidarietà sociale.

Art. 112

Valorizzazione dei beni culturali di appartenenza pubblica

1. Lo Stato, le regioni, gli altri enti pubblici territoriali assicurano la valorizzazione dei beni presenti negli istituti e nei luoghi indicati all'articolo 101, nel rispetto dei principi fondamentali fissati dal presente codice.

2. Nel rispetto dei principi richiamati al comma 1, la legislazione regionale disciplina la valorizzazione dei beni presenti negli istituti e nei luoghi della cultura non appartenenti allo Stato o dei quali lo Stato abbia trasferito la disponibilità sulla base della normativa vigente.

(...)

8. I soggetti pubblici interessati possono altresì stipulare apposite convenzioni con le associazioni culturali o di volontariato che svolgono attività di promozione e diffusione della conoscenza dei beni culturali.

Art. 113

Valorizzazione dei beni culturali di proprietà privata

(...)

3. Le modalità della valorizzazione sono stabilite con accordo da stipularsi con il proprietario, possessore o detentore del bene in sede di adozione della misura di sostegno.

(...)

Art. 115

Forme di gestione

1. Le attività di valorizzazione dei beni culturali ad iniziativa pubblica sono gestite in forma diretta o indiretta.

2. La gestione in forma diretta e' svolta per mezzo di strutture organizzative interne alle amministrazioni, dotate di adeguata autonomia scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile, e provviste di idoneo personale tecnico.

3. La gestione in forma indiretta e' attuata tramite:

a) affidamento diretto a istituzioni, fondazioni, associazioni, consorzi, società di capitali o altri soggetti, costituiti o partecipati, in misura prevalente, dall'amministrazione pubblica cui i beni pertengono;

b) concessione a terzi, in base ai criteri indicati ai commi 4 e 5.

4. Lo Stato e le regioni ricorrono alla gestione in forma indiretta al fine di assicurare un adeguato livello di valorizzazione dei beni culturali. La scelta tra le due forme di gestione indicate alle lettere a) e b) del comma 3 e' attuata previa valutazione comparativa, in termini di efficienza ed efficacia, degli obiettivi che si intendono perseguire e dei relativi mezzi, metodi e tempi.

5. Qualora, a seguito della comparazione di cui al comma 4, risulti preferibile ricorrere alla concessione a terzi, alla stessa si provvede mediante procedure ad evidenza pubblica, sulla base di valutazione comparativa dei progetti presentati.

6. Gli altri enti pubblici territoriali ordinariamente ricorrono alla gestione in forma indiretta di cui al comma 3, lettera a), salvo che, per le modeste dimensioni o per le caratteristiche dell'attività di valorizzazione, non risulti conveniente od opportuna la gestione in forma diretta.

(...)

Art. 117

Servizi aggiuntivi

1. Negli istituti e nei luoghi della cultura indicati all'articolo 101 possono essere istituiti servizi di assistenza culturale e di ospitalità per il pubblico.

2. Rientrano tra i servizi di cui al comma 1:

a) il servizio editoriale e di vendita riguardante i cataloghi e i sussidi catalografici, audiovisivi e informatici, ogni altro materiale informativo, e le riproduzioni di beni culturali;

b) i servizi riguardanti beni librari e archivistici per la fornitura di riproduzioni e il recapito del prestito bibliotecario;

c) la gestione di raccolte discografiche, di diapoteche e biblioteche museali;

d) la gestione dei punti vendita e l'utilizzazione commerciale delle riproduzioni dei beni;

e) i servizi di accoglienza, ivi inclusi quelli di assistenza e di intrattenimento per l'infanzia, i servizi di informazione, di guida e assistenza didattica, i centri di incontro;

f) i servizi di caffetteria, di ristorazione, di guardaroba;

g) l'organizzazione di mostre e manifestazioni culturali, nonche' di iniziative promozionali.

3. I servizi di cui al comma 1 possono essere gestiti in forma integrata con i servizi di pulizia, di vigilanza e di biglietteria.

(...)

Art. 118

Promozione di attività di studio e ricerca

1. Il Ministero, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali, anche con il concorso delle università e di altri soggetti pubblici e privati, realizzano, promuovono e sostengono, anche congiuntamente, ricerche, studi ed altre attività conoscitive aventi ad oggetto il patrimonio culturale.

2. Al fine di garantire la raccolta e la diffusione sistematica dei risultati degli studi, delle ricerche e delle altre attività di cui al comma 1, ivi compresa la catalogazione, il Ministero e le regioni possono stipulare accordi per istituire, a livello regionale o interregionale, centri permanenti di studio e documentazione del patrimonio culturale, prevedendo il concorso delle università e di altri soggetti pubblici e privati.

Art. 119

Diffusione della conoscenza del patrimonio culturale nelle scuole

1. Il Ministero, il Ministero per l'istruzione, l'università e la ricerca, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali interessati possono concludere accordi per diffondere la conoscenza e favorire la fruizione del patrimonio culturale da parte degli studenti.

2. Sulla base degli accordi previsti al comma 1, i responsabili degli istituti e dei luoghi della cultura di cui all'articolo 101 possono stipulare con le scuole di ogni ordine e grado, appartenenti al sistema nazionale di istruzione, apposite convenzioni per la elaborazione di percorsi didattici, la predisposizione di materiali e sussidi audiovisivi, nonché per la formazione e l'aggiornamento dei docenti. I percorsi, i materiali e i sussidi tengono conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di alunni disabili

PARTE TERZA

Beni paesaggistici

TITOLO I

Tutela e valorizzazione

Capo I

Disposizioni generali

Art. 131

Salvaguardia dei valori del paesaggio

1. Ai fini del presente codice per paesaggio si intende una parte omogenea di territorio i cui caratteri derivano dalla natura, dalla storia umana o dalle reciproche interrelazioni.

2. La tutela e la valorizzazione del paesaggio salvaguardano i valori che esso esprime quali manifestazioni identitarie percepibili.

(...)

Capo II

Individuazione dei beni paesaggistici

Art. 136

Immobili ed aree di notevole interesse pubblico

1. Sono soggetti alle disposizioni di questo Titolo per il loro notevole interesse pubblico:

a) le cose immobili che hanno cospicui caratteri di bellezza naturale o di singolarità geologica;

b) le ville, i giardini e i parchi, non tutelati dalle disposizioni della Parte seconda del presente codice, che si distinguono per la loro non comune bellezza;

c) i complessi di cose immobili che compongono un caratteristico aspetto avente valore estetico e tradizionale;

d) le bellezze panoramiche considerate come quadri e così pure quei punti di vista o di belvedere, accessibili al pubblico, dai quali si goda lo spettacolo di quelle bellezze

Art. 142

Aree tutelate per legge

1. Fino all'approvazione del piano paesaggistico ai sensi dell'articolo 156, sono comunque sottoposti alle disposizioni di questo Titolo per il loro interesse paesaggistico:

a) i territori costieri compresi in una fascia della profondità di 300 metri dalla linea di battigia, anche per i terreni elevati sul mare;

b) i territori contermini ai laghi compresi in una fascia della profondità di 300 metri dalla linea di battigia, anche per i territori elevati sui laghi;

c) i fiumi, i torrenti, i corsi d'acqua iscritti negli elenchi previsti dal testo unico delle disposizioni di legge sulle acque ed impianti elettrici, approvato con regio decreto 11 dicembre 1933, n. 1775, e le relative sponde o piedi degli argini per una fascia di 150 metri ciascuna;

d) le montagne per la parte eccedente 1.600 metri sul livello del mare per la catena alpina e 1.200 metri sul livello del mare per la catena appenninica e per le isole;

e) i ghiacciai e i circhi glaciali;

f) i parchi e le riserve nazionali o regionali, nonché i territori di protezione esterna dei parchi;

g) i territori coperti da foreste e da boschi, ancorché percorsi o danneggiati dal fuoco, e quelli sottoposti a vincolo di rimboschimento, come definiti dall'articolo 2, commi 2 e 6, del decreto legislativo 18 maggio 2001, n. 227;

h) le aree assegnate alle università agrarie e le zone gravate da usi civici;

i) le zone umide incluse nell'elenco previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 13 marzo 1976, n. 448;

l) i vulcani;

m) le zone di interesse archeologico individuate alla data di entrata in vigore del presente codice.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.**, *Il museo come laboratorio per la scuola- Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo ed., Padova 2000
- AA.VV.**, *Semiotica: Storia Teoria Interpretazione. Saggi intorno a U. Eco*, Milano, 1992
- AA.VV.**, *Tra scuola e Museo: lo spazio dell'arte - incontri, didattica, esperienze di formazione*, Città di Torino, Torino 2001
- Alibrandi T., Ferri P.**, *I beni culturali e ambientali*, Milano 1985
- Ainis M.**, *Cultura e politica. Il modello costituzionale*, Cedam, Padova 1992
- Anceschi L.**, *Progetto di una sistematica dell'arte*, Mursia, Milano 1962
- Anceschi L.**, *Autonomia ed eteronomia dell'arte*, rist. Garzanti, Milano 1976
- Anceschi L.**, *Da Ungaretti a D'Annunzio. Saggi di arte e di letteratura*, Il Saggiatore, Milano 1976
- Argan G. C.**, *Il museo come scuola*, "Comunità", n.3, 1949
- Baumgarten A. G.**, *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*, Halle, 1735
- Bertolini P.**, *Sulla pedagogia fenomenologica*, in F. Cambi (a cura di), *Modelli di Formazione*, Utet Libreria, 2004
- Bertuglia C. G., Montaldo C.**, *Il museo della città*, Franco Angeli, Milano 2003
- Bertuglia C. S., Infusino S., Stanghellini A.**, *Il museo educativo*, Franco Angeli, Milano 2004
- Bettelheim B.**, *Stanze della Meraviglia. I musei della natura tra storia e progetto. La Curiosità*, Clueb ed., Bologna 1997
- Bettetini G.**, *La semiotica nella scuola superiore*, in <Nuova secondaria>, n. 3, 1983
- Bianco F.**, *Introduzione all'ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari 1998
- Bodei R.**, *Le forme del bello*, Laterza, Roma- Bari 1985
- Bodo S.**, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Fondazione G. Agnelli, Torino, 2000
- Borsari S.**, *L'opera di B. Croce*, Napoli, 1964
- Bottari F., Pizzicannella F.**, (a cura di), *L'Italia dei tesori. Legislazione dei beni culturali, museologia, catalogazione e tutela del patrimonio artistico*, Zanichelli, Milano 2002

- Branchesi L., Crispolti E., Dalai Emiliani M.,** *Arteinformazione. L'identità italiana in Europa*, Roma 2001
- Branchesi L.,** *La "Pedagogia del Patrimonio" in Europa*, in M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Branchesi L.,** *Per un confronto con l'Europa: modelli organizzativi e linee di tendenza*, in *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio. Materiali di lavoro della commissione ministeriale Ministero per i Beni e le Attività Culturali*, Roma 1999
- Calabrese O.,** *Arti figurative e linguaggio*, Guaraldi, Firenze 1977
- Calabrese O.,** *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani, Milano 1985
- Calidoni M.,** *Museo, scuola, beni culturali*, contributo al sito www.irre.toscana.it/scuolaebeniculturali/intersez1.htm
- Cambi F.,** *Educare ai Beni culturali*, sintesi dell'intervento per il Seminario di Studio: Scuola e Beni culturali, Firenze 19-20 dicembre 2002
- Cambi F.** (a cura di), *Modelli di Formazione*, Utet Libreria, Torino 2004
- Casalino A.,** *Musei per Bambini. L'occhio ha saltato il muro?*, Pendragon, Bologna 2002
- Ciocca A., Gorla S., Ciuffi A., Delle Donne E.,** *Manuale di Didattica Museale on line*, Ed. 2F Multimedia, Collana Media Education
- Corti M.,** *Le vie del rinnovamento critico in Italia*, in M. Corti, C. Segre (a cura di), *I metodi attuali della critica letteraria in Italia*, ERI, Torino 1970
- Costantino M.,** *Mnemosine a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Franco Angeli, Milano 2001
- Croce B.,** *Contributo alla critica di me stesso*, Adelphi, Milano 1989
- Croce B.,** *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, Palermo, 1902, Bari 1965, Milano 1990;
- Croce B.,** *La storia ricondotta sotto il concetto generale dell'arte*, in *Primi saggi*, Bari 1918, 1951
- Croce B.,** *Nuovi saggi di estetica*, a cura di M. Scotti, Bibliopolis, Napoli 1991.;
- Croce B.,** *Poesia e non poesia*, Laterza, Roma-Bari 1923
- Croce B.,** *Primi saggi*, Laterza, Bari 1918, 1951;

- Croce B.**, *Problemi di estetica e contributi alla storia dell'estetica italiana*, Laterza, Bari 1910, 1966
- Croce B.**, *Storia dell'estetica per saggi*, Laterza, Bari 1967
- Croce B.**, *Tesi di estetica*, in **Attisani A.** (a cura di), *La prima forma dell'Estetica e della Logica*, Messina 1924
- Croce B.**, *Ultimi saggi*, Laterza, Bari 1935
- Croce B.**, *lettera nov. 1898*, in **B. Croce**, *Lettere a G. Gentile*, a cura di A. Croce, Mondadori, Milano 1981
- Croce B.**, *Aestetica in nuce*, in **G. Vattimo** (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino Bologna 1984
- D'Angelo P.**, *L'estetica italiana del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1997
- Dallari M., Francucci C.**, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998
- De Bartolomeis F.**, *Girare intorno all'arte: valutare e produrre*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- De Carli C.** (a cura di), *Arte per la didattica*, Vita e pensiero, Milano 1990
- De Carli C.**, *Education through Art: i musei di arte contemporanea tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano 2003
- De Luca M. N.**, *Mostre, visitatori in fuga. "Troppe e senza qualità"*, su Repubblica del 17/03/2006
- Dewey J.**, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951
- Dewey J.**, *Educazione all'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- Dewey J.**, *Poesia e Filosofia*, in A. Granese, *John Dewey, Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Dewey J.**, *L'arte nell'educazione – L'educazione nell'arte*, in A. Granese, *John Dewey, Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Dewey J.**, *La filosofia delle arti*, in A. Granese, *John Dewey, Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Eco U.**, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968;
- Eco U.**, *Le forme del contenuto*, Bompiani, Milano 1971,
- Eco U.**, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1972
- Eco U.**, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975

- Eco U.**, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979
- Eco U.**, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino 1984
- Eco U.**, *Sugli specchi ed altri saggi*, Bompiani, Milano 1985
- Ferraris M.**, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1987
- Fusco M. A.**, *I Servizi educativi del museo e del territorio, formatori di competenze*, in **Gadamer H. G.**, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972
- Gadamer H. G.**, *Verità e metodo 2, Integrazioni*, Bompiani, Milano 1995
- Gennari M.**, *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992
- Gennari M.**, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994
- Granese A.** (a cura di), *John Dewey, Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Gremigni E.**, *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale*, BTA, Bollettino telematico dell'arte, 31 maggio 2001, n. 268, www.bta.it
- Jauss H. R.**, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, <Studi di estetica. Bollettino semestrale della sezione di estetica del dip. di filosofia dell'Univ. di Bologna>, 10, 1987, 1
- Jauss H. R.**, *Estetica della ricezione*, trad. it., Guida, Napoli 1988
- Loffredo M.**, *La didattica museale*, Laterza, Bari 1992
- Luperini I.**, *L'arte a scuola. Formazione artistica e riforma*, Edizioni ETS, Pisa 2002
- Kant E.**, *La critica della ragione e il problema dell'esperienza estetica*, in **G. Vattimo** (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino
- Malavasi P.**, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Mascheroni S.** (a cura di), *L'educazione e il partenariato culturale*, in: *Scuola e didattica: problemi e orientamenti per la scuola media*, N.11/febbraio 2002, La Scuola ed., Brescia 2002
- Mattozzi I.**, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in **M. Cisotto Nalon** (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova, 2000
- Moody E.**, *Ripensare il museo d'arte come risorsa educativa*, in S. Bodo, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Fondazione G. Agnelli, Torino, 2000
- Muzi M., Piromallo Gambardella A.** (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995

- Muzi M.**, *Una pedagogia per il futuro prossimo*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Nardi E.** (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid editrice, Napoli 1996
- Nardi E.**, *Leggere il Museo. Proposte didattiche*, Edizioni Seam 2001
- Neickel C. F.**, *Museographia oder Anleitung zum rechten Begriff und nusslicher Anlegung der Museorum oder raritatenkammer*, Leipzig und Breslau, 1727
- Paolozzi E.**, *I problemi dell'estetica italiana*, S.E.N., Napoli 1985
- Paolucci A.**, *Il profitto dei musei? L'educazione*, su *Il Sole 24 ore*, 5/08/2002
- Pareyson L.**, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1974
- Pinna G.**, *Filosofia del museo*, in L. Basso Peressut (a cura di), *Stanze della meraviglia. I musei della natura tra storia e progetto*, Clueb Bologna, 1997
- Pitruzzella G.**, *Commento all'art. 2 del T.U.*, in M. Cammelli (a cura di), *La nuova disciplina dei beni culturali e ambientali*, Il Mulino, Bologna 2000
- Poldi Allai P., Calidoni M.** (a cura di), *Pedagogie del Museo*, Sagep, Genova 1991
- Ponzio A.**, *La semiotica in Italia*, Bari 1976
- Restaino F.**, *Storia dell'estetica moderna*, Libreria Utet, Torino 1991
- Rossigni O.** (a cura di), *Museologia e didattica museale*, Cangemi, Roma 1999
- Schiller F.**, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1970
- Schlosser Magnino J.**, *La letteratura artistica*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Segre C.**, *La critica strutturalistica*, in AA.VV., *I metodi attuali della critica in Italia*, Torino, 1970
- Settis S.**, *Italia Spa. L'assalto al patrimonio culturale*, Einaudi, 2002
- Settis S.**, *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano 2005
- Stella V.**, *L'estetica dalla seconda metà dell'Ottocento a oggi*, in *Grande antologia Filosofica*, Aggiornamento bibliografico, vol. XXXIV, Milano 1985
- Vattimo G.** (a cura di), *Estetica moderna*, Il Mulino, Bologna 1984
- Vattimo G.**, *La verità dell'ermeneutica*, in Id. *Filosofia '88*, Laterza, Roma-Bari 1989
- Vattimo G.**, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 1994
- Xodo Cegolon C.**, *La pedagogia come ermeneutica del'evento educativo*, in **Vico G.** (a cura di), *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali*, La Scuola, Brescia, 1997

Zampaglione A., *La forza del museo e l'innovazione al MoMa l'evento diventa cultura*,
su Repubblica del 17/03/2006

LEGGI, NORME, DOCUMENTI

- L. 1 giugno 1939, n. 1089, Tutela delle cose di interesse storico artistico
- Costituzione Italiana
- D.M: 24 aprile 1963
- L. 26 aprile 1964, n.310
- Circ. Min. 27 marzo 1970, n. 128
- Legge delega 30 luglio 1973, , n. 477
- D.P.R 31 maggio 1974, nn. 416, 417, 419, 420
- D.P.R. 30 agosto 1975, n.970
- D.L. 14 dicembre 1974, n. 657, conv. con modifiche nella L. 29 gennaio 1975, n. 5
- D.M. 9 febbraio 1979
- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104
- D.L. 14 novembre 1992
- L.14 gennaio 1993, n. 4
- L. 23 febbraio 1995, n.41
- L. 8 ottobre 1997, n. 352; accordo quadro del 20 marzo 1998 tra Ministero per i Beni culturali e ambientali e Ministero della Pubblica Istruzione
- Raccomandazione N° R (98) 5, del Comitato dei Ministri degli Stati Membri relativa alla Pedagogia del Patrimonio, 17 marzo 1998
- D. Lgs. 31 marzo 1998, n.112, art. 152
- D. Lgs. 20 ottobre 1998, n. 368
- Testo unico delle disposizioni in materia di beni culturali e ambientali, D. Lgs. 29 ottobre 1999, n. 490
- D.M. 10 maggio 2001, allegato A, (art. 150, comma 6, del D.L. n. 112 del 1998), pubbl. su G.U. 19 ottobre 2001, n. 244
- ICOM, Codice di deontologia professionale, adottato dalla 15° Assemblea generale dell'Icom riunita a Buenos Aires, Argentina, il 4 novembre 1986

- Didattica dei Musei e dei Monumenti. Documento conclusivo del Convegno nazionale di studio, Gardone Riviera, 2-4 aprile 1963, Roma, Centro didattico Nazionale per l'istruzione artistica, 1967