1

QUADERNI DEL MUST

CRESCERE AL MUSEO

CITTÀ DI VIMERCATE | MUST MUSEO DEL TERRITORIO

Sindaco Francesco Sartini
Assessore alla Cultura Emilio Russo

MUST
Curatore Massimo Pesenti
Responsabile attività educative Paola Striuli

CRESCERE AL MUSEO
Esperienze educative da 1 a 99 anni

Testi
Raffaele Mantegazza
Massimo Pesenti

Fotografie
Studio fotografico Giudicianni & Biffi
Max Spinolo, Paola Striuli, Gianenrico Salvoldi

Grafica
Carola Gentilini

© Comune di Vimercate, 2018

Pubblicazione realizzata all'interno del progetto CRESCERE AL MUSEO sostenuto da Fondazione CARIPLO e realizzato in collaborazione con Associazione Culturale ART-U

Fondazione CARIPLO

CRESCERE AL MUSEO
Esperienze educative da 1 a 99 anni

Testo di
Raffaele Mantegazza

A cura di
Paola Striuli

Comune di Vimercate
2018

Presentazione

L'Amministrazione comunale ha investito molto per le scuole cittadine, dai progetti contenuti nel Piano per il Diritto allo Studio agli interventi per il miglioramento degli edifici scolastici. Analogo impegno è stato profuso per l'educazione permanente: basterà citare i numerosi servizi della biblioteca civica e l'offerta di corsi e di visite guidate dell'Università del Tempo Libero. In questo contesto, l'offerta didattica del MUST, su cui riflette questo primo *Quaderno*, unisce questi due ambiti: da un lato le attività e i laboratori rivolti alle scuole, inseriti nei vari Piani per il Diritto allo Studio, cui hanno aderito così numerosi istituti scolastici, non solo vimercatesi; dall'altro le proposte che il museo rivolge alle famiglie, ad adulti e anziani, alle persone con disabilità.
La didattica ha sempre avuto un posto di riguardo nell'offerta culturale del MUST. Come illustrato in questa pubblicazione, ancora prima della sua apertura al pubblico avvenuta alla fine del 2010, diversi progetti didattici sono stati proposti, utilizzando gli spazi allora disponibili presso la biblioteca civica o nel corpo nobile della villa Sottocasa. Le diverse attività didattiche portate avanti dal museo nel corso degli anni hanno contribuito alla riflessione sulla missione stessa non solo del MUST ma anche del museo nella società contemporanea: una missione che si configura come essenzialmente comunicativa e didattica in un contesto culturale nel quale il territorio stesso – e non più solo le opere esposte dentro il museo – viene riconosciuto nella sua stratificazione storica e nella sua vitalità antropologica come patrimonio culturale da tutelare e da trasmettere alle nuove generazioni.
Le attività didattiche del MUST contribuiscono quindi all'educazione e alla conoscenza del patrimonio culturale locale, permettendo in tal modo la salvaguardia di un'importante, ricca e originalissima eredità storico culturale.

Emilio Russo
Assessore alla Cultura

Francesco Sartini
Sindaco

Introduzione

La proposta di attività educative del MUST ha accompagnato, e in qualche caso addirittura preceduto, la progettazione del museo stesso.
Qualche anno prima dell'apertura del museo, rispondendo a richieste di insegnanti e di genitori, vennero approntati alcuni laboratori, tra i quali *Immagina Vimercate* – dedicato allo studio e all'utilizzo di fonti iconografiche per la didattica della storia locale nella scuola primaria, e *Esplora Vimercate* – percorso finalizzato alla ricerca delle tracce degli abitati romano e medioevale nel centro storico. Anche in occasione di "Ville Aperte" – la manifestazione annuale dedicata al patrimonio storico artistico locale – furono numerose le richieste, prontamente accolte, da parte delle classi scolastiche di poter accedere a ville e palazzi con visite guidate e laboratori realizzati su misura dei giovani utenti.
Queste attività, come si vede strettamente collegate all'idea di *territorio* nel quale il museo vive e opera, entrarono a pieno titolo nel catalogo delle attività didattiche del MUST, che venne aperto al pubblico nell'inverno del 2010.

Le opere d'arte esposte al museo, inserite in ambienti suggestivi ed evocativi, permettevano finalmente di disporre di spazi adatti alle attività didattiche. Il nuovo museo voleva svolgere pienamente il suo ruolo in questo ambito, che si voleva basato su alcuni concetti: il coinvolgimento dei ragazzi, per renderli partecipi e protagonisti, privilegiando la partecipazione e il dialogo, con una particolare attenzione alle connessioni interdisciplinari e all'inclusione. Uno dei fondamenti era la interattività, aspetto quest'ultimo caratterizzante l'intero percorso museale: si voleva evitare il format della "visita guidata al museo", che si riteneva essere poco attraente per il pubblico cui intendeva rivolgersi.
Lo studio e la proposta di attività educative vennero così strutturati seguendo tre diversi ambiti: il museo come luogo di conoscenza, di conservazione e di trasmissione della memoria, l'approccio alla storia partendo da reperti e documenti di storia locale, i diversi linguaggi di espressione artistica.

Le attività e i laboratori proposti ebbero da subito un ottimo riscontro di partecipazione e di gradimento; accanto alle attività rivolte alle classi scolastiche, furono così sviluppate proposte per le famiglie, soprattutto durante i fine settimana; per persone con disabilità, spesso in collaborazione con associazioni e enti operanti sul territorio; per un pubblico generico di adulti interessati ad approfondire la conoscenza dei temi presenti al MUST.
Un ulteriore stimolo derivò dall'attenzione posta a quanto accadeva attorno e dentro il museo; si trattava di cogliere le occasioni che via via si presentavano, e trasformarle in opportunità di realizzazione di offerte didattiche. Dai numerosi laboratori presentati per EXPO2015, incentrati sul rapporto tra storia e alimentazione, a quelli progettati in seguito a scavi e a ritrovamenti archeologici sul territorio.
Un notevole lavoro fu anche svolto in concomitanza di mostre temporanee ospitate nel museo: da Antonio Ligabue a Giacomo Manzù alla grafica del XX secolo. Durante queste mostre le classi scolastiche e il pubblico generico hanno avuto la possibilità di avvicinarsi all'arte e alla storia grazie a format didattici specificatamente sviluppati sui temi caratterizzanti l'esposizione temporanea.

Questo studio, affidato al prof. Mantegazza docente di pedagogia all'Università di Milano Bicocca, parte dall'analisi di alcune delle attività proposte, per giungere alla stesura di una "Carta pedagogica del MUST", il cui intento è quello di sistematizzare e comunicare un percorso di più di dieci anni di attività educative del museo vimercatese.

Paola Striuli
Responsabile attività educative del MUST

Sommario

Introduzione
La pedagogia del Must e l'esperienza educativa 8

Parte prima
Il Must per la scuola 11
Il lavoro preliminare con le classi 11
Archeomust: una pedagogia della cura 12
Una pedagogia della memoria: *Scatti nel tempo* 15
I nonni raccontano: una pedagogia della narrazione 18
Una pedagogia del mistero: *La Biblioteca Magica* 21
Un museo da esplorare e *Alla ricerca di Ettore*: una pedagogia del gioco 24
La pedagogia dell'esplorazione nelle uscite sul territorio 29

Parte seconda
Il Must per la comunità. Una pedagogia civica e civile 33
Per i cittadini stranieri: una pedagogia interculturale 34
Una pedagogia multilinguistica per le persone con disabilità 36
Una pedagogia fantastica per le famiglie 38
Il Must per il pubblico adulto: una pedagogia rialfabetizzante 43

Parte terza
La pedagogia del Must declinata al futuro 47

Introduzione

La pedagogia del Must e l'esperienza educativa

L'analisi della pedagogia specifica del Must proposta in questo scritto prende le mosse dal concetto di esperienza educativa. John Dewey è stato notoriamente l'autore che ha maggiormente evidenziato il ruolo dell'esperienza nell'attività educativa. Egli afferma: « … l'esperienza consiste in primo luogo nelle relazioni attive che sussistono fra un essere umano e il suo ambiente naturale. [...] Proprio nella misura in cui si scorgono dei nessi fra ciò che accade a una persona e ciò che essa fa in risposta, e fra ciò che essa fa al suo ambiente e ciò che questo fa ad essa in risposta, le sue azioni e le cose circostanti acquistano significato».[1] Alcuni elementi sono da rilevare perché saranno molto utili nella nostra analisi: anzitutto si parla di *relazioni* tra essere umano e ambiente; dunque l'esperienza non è mera registrazione neutra di dati esterni ma è frutto di un incontro e di una interazione tra due sistemi complessi e cangianti, l'uomo e l'ambiente, mai riducibili a un rapporto meccanico e fisso. Si parla poi di relazioni *attive* sottolineando come l'essere umano è un agente di trasformazione e dunque la sua esperienza dell'ambiente è sempre legata a un ambiente in qualche modo addomesticato dall'uomo stesso; la natura esperita è già natura entrata nella *domus* umana e dunque conosciuta e umanizzata. Infine si parla di *significato* apportato dall'esperienza all'ambiente: possiamo dire dunque che il mondo non ha un significato al di fuori dell'esperienza, dello specifico rapporto con l'essere umano che essa mette in campo; o perlomeno che su tale supposto significato ulteriore possiamo solamente tacere (o fantasticare).

L'esperienza è dunque un evento che si pone al punto di congiunzione tra soggetto e oggetto (anzi, essa contribuisce

a definire di volta in volta il soggetto e l'oggetto, come sottolinea il concetto *deweyano* di transazione), realizzando

un continuo equilibrio tra quantitativo e qualitativo, tra dati (numeri, documenti, testi) e loro interpretazione e mettendo fuori gioco la falsa distinzione tra cultura scientifica e cultura umanistica che tanti danni ha fatto e sta facendo nelle nostre scuole.

Una specifica modalità dell'esperienza è l'esperienza educativa. Nessuna esperienza è infatti direttamente educativa, altrimenti ognuno di noi imparerebbe direttamente dalle proprie esperienze di vita (il che significa che non ripeteremmo mai due volte lo stesso errore). Perché una esperienza sia educativa occorre che essa sia come "sottotitolata", cioè che ne vengano evidenziati i tratti e i caratteri non immediatamente visibili (per esempio che si dia un nome alle cose, che ci si prenda il tempo per riflettere, che si analizzino le alternative alle azioni compiute); occorre che l'esperienza vissuta sia guardata dalla giusta distanza soprattutto temporale, nel senso che probabilmente non si impara immediatamente da un'esperienza ma nemmeno occorre lasciar trascorrere troppo tempo; e infine che essa venga messa in asse con altre esperienze compiute dal soggetto per mostrare analogie e differenze.

Per poter rendere una esperienza un fatto educativo occorre allora una competenza pedagogica. Il Must realizza strutturalmente (sia nella sua progettazione sia nelle pratiche che vi si svolgono) questo ambito di trasformazione dell'esperienza in azione educativa: lo fa attraverso l'allestimento di quello che potremmo definire un dispositivo pedagogico (ovvero un insieme di spazi, tempi, oggetti, linguaggi e corpi strutturati per dare luogo a un evento educativo), attraverso la progettazione dell'antropogenesi specifica (ovvero la prefigurazione delle caratteristiche della persona che emergerà come "risultato" - per così dire - del processo educativo) e infine attraverso la valutazione di tutto il percorso. Come strutturo lo spazio e il tempo, quale **tipo umano** voglio produrre, come valuto il successo o l'insuccesso del mio intervento: queste in sintesi le fasi di ogni progettazione educativa.

Al Must dunque si fa esperienza, ma soprattutto si compie una esperienza esplicitamente e intenzionalmente educativa. Il ruolo dell'educatore all'interno del dispositivo del Must non è dunque semplicemente quello di chi "fa" o "fa fare" le cose ma semmai quello di chi "fa vedere come si fa" e soprattutto "fa riflettere": sulla differenza tra i tanti modi di fare la stessa cosa, su come si è (e come si cambia) mentre si fa qualcosa, sui tanti modi di imparare mentre si fa qualcosa.

In questo senso la pedagogia dell'esperienza propria del Must è immediatamente anche una pedagogia civica: perché non si può che concordare con Dewey quando afferma che la pedagogia dell'esperienza ha come fine la creazione di «una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verifichino, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione»[2]. Che tutto ciò sia realizzato da un museo che già nel suo nome ospita il concetto di territorio non può che essere di estremo interesse per la ricerca pedagogica.

2 Ivi, pag. 96

Parte prima
Il Must per la scuola

Il lavoro preliminare con le classi

Nessun progetto realizzato in partnership con le scuole può prescindere da una contrattazione preliminare precisa tra l'ente che realizza il progetto e la scuola coinvolta. Un incontro nel quale l'ente propone le proprie metodologie e strategie e gli insegnanti coinvolti evidenziano la ricaduta del progetto all'interno della loro programmazione educativa, pedagogica e didattica.

Le richieste del Must agli insegnanti sono anzitutto legate a una specie di extraterritorialità del museo rispetto alla scuola: fatto salvo un comportamento adeguato a un contesto di apprendimento, i bambini non devono necessariamente comportarsi al museo seguendo le stesse regole di comportamento della scuola. La richiesta implicita (che può solo essere tale) è che le scuole preparino l'attività con qualche lezione introduttiva e soprattutto che poi proseguano in classe nel lavoro svolto al museo; si richiede cioè che il laboratorio non venga inteso come momento sospensivo dell'attività didattica, quasi fosse una pausa di vacanza.

Spesso gli insegnanti vengono coinvolti a livello emotivo dalle immagini e dalle attività proposte: si rileva per esempio come nel lavoro iniziale al buio tipico di alcune attività gli insegnanti si collocano allo stesso livello dei bambini; il loro ruolo cambia nel momento dell'attività laboratoriale vera e propria, nella quale essi non "fanno le cose", ma rientrano in un ruolo tradizionale. Forse questo doppio ruolo meriterebbe una analisi approfondita perché potrebbe evidenziare un punto di forza: da un lato l'insegnante si lascia affascinare e guidare nella novità, dall'altro riesce già al museo a ritagliarsi il ruolo di sintesi del lavoro svolto, ruolo che dovrà poi rivestire in seguito. Un piede dentro il fascino dell'attività, l'altro già fuori verso una sua rielaborazione e finalizzazione didattica e pedagogica.

Archeomust: una pedagogia della cura

Il laboratorio *Archeomust* mette al centro delle proprie proposte e attività quella che si potrebbe definire una pedagogia della cura. Ricostruendo un sito archeologico nel quale effettuare uno scavo, l'attività sollecita anzitutto nei ragazzi una estrema precisione, qualità pedagogicamente fondamentale soprattutto per le giovanissime generazioni odierne. Per prima cosa è richiesta precisione nella definizione degli strumenti e dei ruoli all'interno del gruppo di lavoro (devono essere definiti i fotografi, gli scavatori, gli analisti degli strati, gli analisti dei reperti); in secondo luogo la precisione riguarda la descrizione del reperto e dello strato che deve essere il più oggettiva possibile (ogni descrizione viene riferita a una oggettività, per esempio viene usata una tavola colore per definire l'esatto colore del terreno oppure viene scattata una foto a un reperto per mostrare che senza un punto di riferimento non è possibile apprezzarne la grandezza e la posizione nello scavo – a tal fine l'educatrice del museo scatta una foto "sbagliata", ovvero senza punti di riferimento e la mostra ai ragazzi: è un modo di mostrare il "come si fa" a partire dal "come non si fa"); infine la precisione è richiesta nell'attività stessa di scavo (la terra deve essere tolta poco per volta usando gli strumenti giusti). Pedagogicamente interessante è che la cura e la precisione non sono imposti un po' moralisticamente da un adulto ma richieste dall'interno dall'attività stessa: senza cura il laboratorio non funziona, sono le cose a chiederci di interpretarle in modo preciso.

Le cose ci dettano anche i tempi, realizzando quella che potremmo definire una pedagogia del rinvio o dell'attesa: occorre attendere per arrivare all'attività più desiderata, ovvero lo scavo (il laboratorio non inizia fisicamente sul sito dello scavo); occorre attendere per scattare la "vera foto da archeologo" (chi trova il reperto deve attendere che il fotografo sia disponibile per fotografarlo; chi scatta la foto deve attendere che il campo sia definito con i punti di riferimento); occorre attendere per poter esprimere le proprie opinioni e la propria interpretazione del reperto, che può venire solo alla fine dello scavo (pensiamo al valore educativo di ciò nell'epoca del "mi piace" immediato e automatico di Facebook). I tempi sono rallentati e si modellano sulle cose da fare: l'attività di scavo deve rallentare finchè, quando cambia notevolmente il colore della terra, occorre addirittura fermarsi; il gruppo degli analisti deve aspettare che i reperti siano trovati e fotografati prima di operare.

Tutta questa cura porta a un risultato concreto quando, dopo la fine dell'attività, si conducono i ragazzi a osservare il campo di scavo mostrando come di esso non è rimasto niente: senza la documentazione non rimarrebbe dunque nulla e tutto sarebbe perduto; solamente la cura e la precisione umana possono salvare la realtà dalla perdita irrimediabile legata al tempo; in virtù di questa grande responsabilità occorre prestare la massima attenzione a ciò che si fa.

ARCHEOMUST

Dopo un breve contatto con i reperti archeologici esposti nelle vetrine del museo, provenienti dai principali scavi effettuati sul territorio, la classe è condotta in una sala appositamente allestita dove è guidata a compiere tutte le fasi di uno scavo archeologico, utilizzando gli strumenti del mestiere.
Al termine dello scavo vero e proprio si procede all'analisi degli strati e dei reperti, che vengono schedati, fotografati e disegnati.

Lab

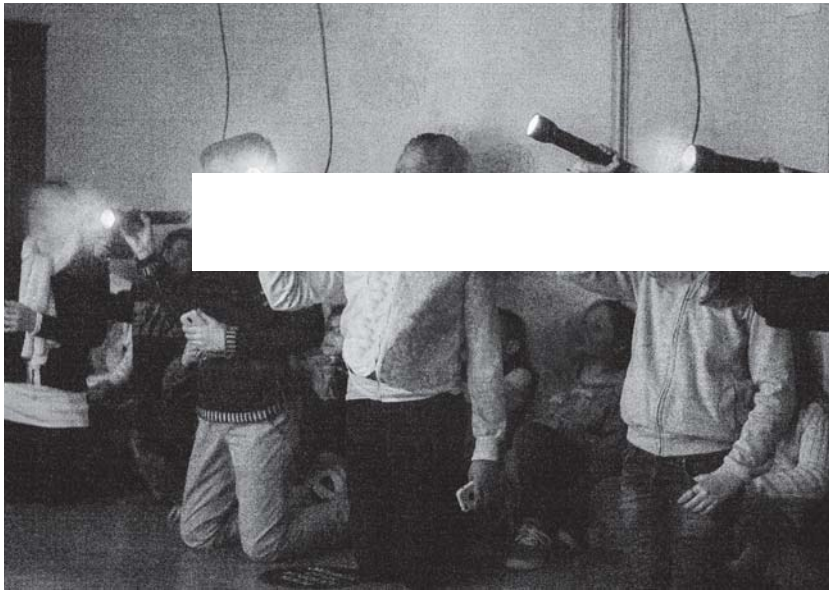
Una pedagogia della memoria: *Scatti nel tempo*

L'attività *Scatti nel tempo* lavora sulle immagini accostando il "vecchio" al "nuovo" e attivando una pedagogia della memoria. L'immagine fotografica viene presentata come una vera e propria fonte di informazioni e dunque è anche l'occasione per spiegare ai ragazzi che cosa è un documento storico. Si lavora su una coppia di immagini relative al territorio, nella quale l'immagine antica è in relazione con l'immagine attuale; esse vengono definite immagine A e B (chiamarle antica e moderna significherebbe in qualche modo dare già una connotazione). Si chiede ai ragazzi quali informazioni ci forniscono le immagini a proposito del tema del cambiamento, che differenza c'è nel passato rispetto al presente e viceversa. Successivamente con l'aiuto di uno schermo interattivo il passato viene letteralmente cancellato mediante alcune torce e sostituito da immagini del presente a colori, non più statiche ma dinamiche. Si passa poi all'uscita sul territorio per fotografare un punto preciso della città, a partire da una immagine fornita.

In questa attività non si propone il passato come chiave di volta per capire il presente ma si offre una continua intersezione tra passato e presente, come se le due dimensioni temporali non si risolvessero in un semplice passaggio di consegne ma continuassero a interagire quasi in un effetto di dissolvenza incrociata o di *morphing* (come accade nella vita reale di ciascuno).

Chiedendo ai ragazzi di trovare le differenze tra due immagini, il passato è posto immediatamente a confronto con il presente. La sincronia dell'analisi insita nel chiamarle "foto A" e "foto B" è affiancata dalla dimensione diacronica sottolineata dal fatto che l'immagine vecchia è a sinistra dell'immagine nuova, invitando a cogliere il trascorrere del tempo seguendo il verso di lettura abituale per il lettore occidentale. Nel lavoro con le torce sullo schermo, le due dimensioni, finora statiche, vengono messe in moto: il passato sfuma letteralmente nel presente e da un certo punto di vista si perde, come accade nella vita reale - a meno che sia salvato dalla memoria, che è il vero obiettivo del laboratorio.

Nell'uscita sul territorio il passato torna a emergere, anzi si mette letteralmente alla ricerca del presente. Per un felice paradosso ora il passato è qui tra le mie mani, nella foto, mentre il presente non è dato, è da ricercare. Il passato si sovrappone al presente e gli conferisce senso; senza la guida del passato non potrei capire né vivere il presente: la pedagogia della memoria è attivata, e il tutto viene fissato con uno scatto fotografico che, come disse Walter Benjamin, è il gesto che inaugura la modernità salvando però al tempo stesso una premodernità che altrimenti rischieremmo di perdere per sempre.



SCATTI NEL TEMPO

Il laboratorio inizia con la visita della sala interattiva *Paesaggi contemporanei*, con l'osservazione di immagini che mostrano le trasformazioni, spesso radicali, del paesaggio negli ultimi cento anni.
A seguire la classe va a "caccia di differenze" in un'attività condotta all'aperto nel centro storico cittadino: dotata di un apposito kit didattico – immagini storiche stampate e su pellicola trasparente, macchina fotografica - ricerca e cattura gli scorci rimasti delle fotografie storiche.

Lab

***I nonni raccontano*: una pedagogia della narrazione**

L'attività dedicata alla narrazione da parte dei testimoni inizia significativamente in assenza dei testimoni stessi, quasi si volesse preparare con cura il momento del loro incontro. Il percorso inizia nella prima sala del museo, dove i ragazzi ascoltano il rumore dell'acqua e analizzano la carta geografica del territorio, per poi spostarsi nella seconda sala nella quale ascolteranno musica; infine al piano di sopra saranno gli oggetti vecchi e antichi a raccontare storie. A questo punto nel laboratorio *I nonni raccontano* si inizia a chiedere ai ragazzi quale oggetto non conoscono tra quelli esposti, li si analizza e si spiega la loro funzione e il loro funzionamento anche attraverso l'uso dei pannelli all'interno del museo.

La pedagogia della narrazione dunque non privilegia in modo esclusivo la narrazione orale ma lascia che siano gli oggetti a parlare - cosa forse ovvia in un museo ma non ci si culla nell'illusione che gli oggetti parlino da soli. A un approccio ingenuo si contrappone l'attività di alfabetizzazione e di contestualizzazione; se non capisco cos'è una zappa non posso assolutamente apprezzare le storie che attorno a essa possono coagularsi. Può essere interessante anche mostrare i vantaggi dell'oggetto di ieri rispetto a quello di oggi (il rullino fotografico che mantiene una materialità della foto e del negativo perduta nelle fotografie digitali); l'attività peraltro permette di mettere a tema il nesso tra oggetti e temporalità (una paletta consumata dagli anni mostra l'azione del tempo sulle cose - e parlare del tempo significa parlare di morte).

La parte con il testimone e la fase conclusiva del gioco realizzato con materiale povero mettono in relazione la narrazione orale con la sua traduzione in attività: dall'oggetto conosciuto si passa all'oggetto narrato e poi all'oggetto costruito/usato.

Se, come afferma Walter Benjamin, «l'arte del narrare si avvia al tramonto. Capita sempre più di rado di trovare qualcuno che sappia raccontare una storia. E l'imbarazzo si diffonde quando in una compagnia qualcuno esprime il desiderio di sentir raccontare qualcosa (…) narrare significa trasformare la propria esperienza in esperienza di chi ascolta la storia»[3], è allora necessaria una pedagogia della narrazione che però, a differenza di quanto ci si aspetterebbe, parte da ciò che è più lontano dai ragazzi invece di partire da ciò che è più vicino. L'effetto di de-contestualizzazione e di sorpresa legato all'oggetto antico, vecchio o sconosciuto, accende la scintilla della narrazione. E l'incontro con il testimone fa parte di una educazione all'ascolto della narrazione, una narrazione individuale (è questa specifica persona che mi sta parlando della sua specifica verità) che sottolinea come tutte le narrazioni sono soggettive e frammentarie: si impara dunque a partire dall'individualità (dell'oggetto e del testimone) alla ricerca della generalizzabilità. Gli oggetti, le persone e le narrazioni sono testi e dunque sono soggetti a interpretazione: che è lasciata al necessario lavoro successivo, quando le storie si saranno depositate nell'animo dei ragazzi e con esse le domande alle quali le narrazioni avranno dato origine.

3 Walter Benjamin, *Angelus Novus*, Einaudi, 1962, p. 247

I NONNI RACCONTANO

L'attività è ambientata nella sezione del museo *Identità e memoria* che raccoglie testimonianze materiali e immateriali del passato più recente. Un nonno-testimone fa da narratore e un operatore didattico guida il nonno nello sfogliare il proprio "album di ricordi" personale. La proposta è finalizzata a fornire un primo approccio ai concetti di "tempo passato" e "tempo presente" attraverso la mediazione narrativa della figura familiare del nonno.

Lab

Interruttori e
prese elettriche
ad accensione
Anni Quaranta

Una pedagogia del mistero: *La Biblioteca magica*

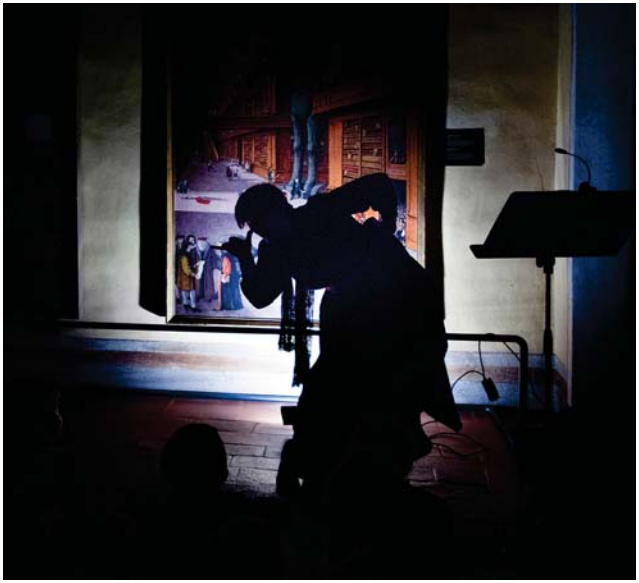
Il ruolo del mistero nell'educazione dei ragazzi è spesso sottovalutato a favore di una pedagogia improntata in modo esclusivo a una logica pseudo-scientifica che poco ha a che fare con il senso di stupore, incantamento e appunto mistero che è alle spalle di ogni impulso alla ricerca scientifica. *La Biblioteca magica* è l'attività che maggiormente mette in scena una pedagogia del mistero, intendendo con questo termine una situazione problematica ed enigmatica nella quale il soggetto è inglobato come parte integrante del problema e dell'enigma.

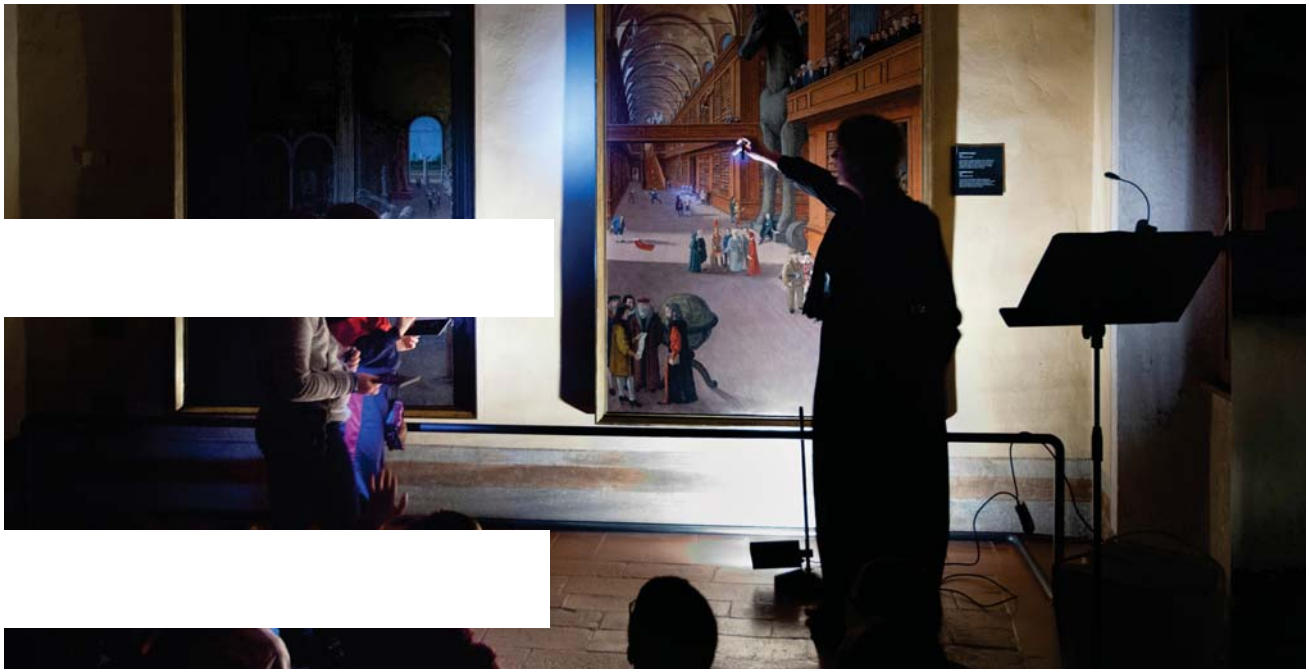
La nota rilevante sul piano pedagogico è il personaggio magico di estremo fascino che, in costume, guida i ragazzi durante il percorso. Il personaggio si presenta ai bambini all'improvviso, su un piano rialzato e pone interrogativi apparentemente banali (Che cosa è una biblioteca? Di chi sono i libri presenti sugli scaffali?) che preparano il terreno per l'esplorazione successiva. Il passaggio seguente avviene in uno spazio buio e prevede la distribuzione di torce che serviranno per il percorso: il ritrovamento di un messaggio e l'attraversamento di porte finte e sbagliate danno ulteriore tono misterioso alle tappe successive. Il quadro *La Biblioteca magica* di Usellini è il cuore del percorso: attraverso la distribuzione di carte raffiguranti elementi del quadro, i bambini vengono guidati a una sorta di lettura iconica del dipinto e alla fine del gioco vengono riscoperti nel quadro i bambini che vanno alla ricerca della biblioteca magica, in una sorta di vertigine escheriana o borgesiana che ricorda il gioco dello specchio che si riflette nello specchio all'infinito. Il percorso si chiude con la riproduzione del quadro da parte dei bambini (realizzando la biblioteca magica di oggi con i personaggi cari ai bambini disegnati su carta adesiva e incollati sul quadro).La classe dunque, alla fine del percorso, è co-produttrice del mistero; ma all'inizio è giustamente passiva, nelle mani della guida, vero personaggio magico (una specie di Mary Poppins) che utilizza gli strumenti della sorpresa, della moderata paura, dell'errore e dell'imprevisto.

Ma è certamente il quadro ad essere al contempo pretesto e scenario per l'attività. Perdersi nel quadro e cercarsi in esso prevede una fruizione dell'opera che invita a smarrirsi in essa, come il pittore cinese che dopo avere completato il quadro raffigurante una stradina che portava a una casa, entrò nel quadro, percorse la strada, aprì la porta della casa e, entrandovi, scomparve dopo avere salutato gli amici con la mano[4]. La biblioteca, che non può non ricordare quella del noto racconto di Borges[5], è dunque un labirinto di emozioni e storie, nelle quali ogni narrazione rimanda ad altre; la repubblica delle lettere, il *mare magnum* delle storie rivive in questo laboratorio che lascia ai bambini la voglia di recarsi in una vera biblioteca e aprire un libro: non però per trovarci tutte le risposte ma per cercarvi qualche domanda, come sempre occorre fare di fronte ai mille diversi volti del mistero.

4 La leggenda è narrata da Walter Benjamin in *Infanzia berlinese,* Einaudi, 1980, p. 57

5 Jorge Luis Borges, *La biblioteca di Babele*, in *Finzioni,* ora in *Tutte le Opere*, Mondadori, 1984, vol. I, p. 680





LA BIBLIOTECA MAGICA

Un'attrice, che veste i panni di una sorta di Mary Poppins, conduce i bambini nelle stanze buie e segrete del museo alla ricerca di uno speciale dipinto. Con l'aiuto di torce e di "formule magiche", si raggiunge la sala dove è conservata la tela *La Biblioteca magica* (1960) dipinta dal pittore Gianfilippo Usellini. Al termine di un gioco-racconto, l'attività procede con un laboratorio creativo differenziato per età. L'attività ha la finalità di avvicinare i bambini all'arte attraverso la lettura di un'opera in particolare.

Lab

Un museo da esplorare e *Alla ricerca di Ettore*: una pedagogia del gioco

La ricostruzione di una lapide rotta, una lettera di Teodolinda da consegnare, la ricostruzione di stemmi nobiliari sotto forma di puzzle, la ricerca di dimore delle famiglie nobili: sono queste le consegne di *Un museo da esplorare,* una attività che, oltre a sviluppare competenze importanti (l'accuratezza del tocco del pastello sulla velina nel *frottage* della lapide; la spazializzazione del tempo e la sua relativizzazione nella consegna della lettera a Teodolinda; la ricerca di elementi architettonici nelle ville nobiliari), mette al centro dell'attenzione l'enigma come strumento educativo. Un enigma è una storia della quale manca il finale: questo finale mancante non è da inventare, bensì da scoprire. Educare attraverso gli enigmi significa imparare ad adattarsi alla logica dell'oggetto e a imparare dall'oggetto stesso il pensiero divergente (che cogliamo quando un rebus ci ordina di cogliere il valore nominale degli oggetti rappresentati, non le connessioni tra di essi come in un quadro). Si tratta allora di imparare la disciplina della cosa. L'enigma ci chiede di essere immersi nell'oggetto un po' come quando si interpreta un sogno; la nostra soggettività, con la sua voglia a volte arrogante di imporre ovunque le proprie leggi, viene trattenuta e impara a obbedire alle leggi dell'oggetto per potere godere.

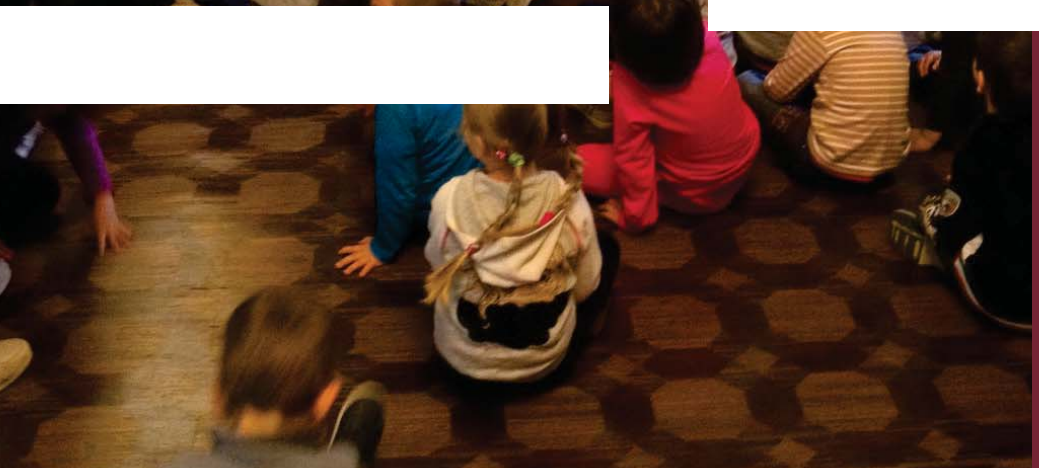
Anche *Alla ricerca di Ettore* parte da una sorta di enigma: la presenza/assenza dello scoiattolo Ettore, un personaggio che ha lasciato un biglietto e che guida con indovinelli (trovati attraverso alcune tracce-nocciole) per arrivare alla soffitta dei giochi: uno spazio dove Ettore usa gli oggetti esposti al museo come giocattoli (una vecchia pialla da falegname diventa uno scivolo, un ferro da stiro diventa un cavallo a dondolo, etc.). I giochi di Ettore, che i bambini vengono invitati ad arricchire con nuove "invenzioni" sotto forma di disegni, sono importanti, ma forse il momento più affascinante dell'attività è la ricerca, con lo scoiattolo che giustamente non compare mai. In una dimensione da *Sabato del villaggio* l'attesa risulta quasi più interessante del ritrovamento.

Al Must il gioco è soprattutto rivolto alla dimensione razionale e cognitiva e questa è la sua forza (chissà che non si riesca a capire che anche la matematica e la geometria sono gioco). Ma come nelle migliori realizzazioni educative mai il cognitivo è separato dall'emotivo: in entrambi i laboratori il buio è sempre presente come elemento che realizza un cortocircuito virtuoso tra ragione ed emozioni, che costituisce l'unico ambiente possibile per imparare, per giocare, per imparare a giocare e per giocare a imparare.

UN MUSEO DA ESPLORARE

La classe viene suddivisa in piccoli gruppi di bambini cui vengono consegnati appositi kit per le indagini: una borsa contenente carta velina, pastelli e matite, forbici, corda per misurare, torcia, e varie schede da compilare. Il gruppo svolge alcune indagini e misurazioni, raccogliendo indizi e informazioni storiche. Il museo viene scoperto osservandone i particolari.

Lab



ALLA RICERCA DI ETTORE

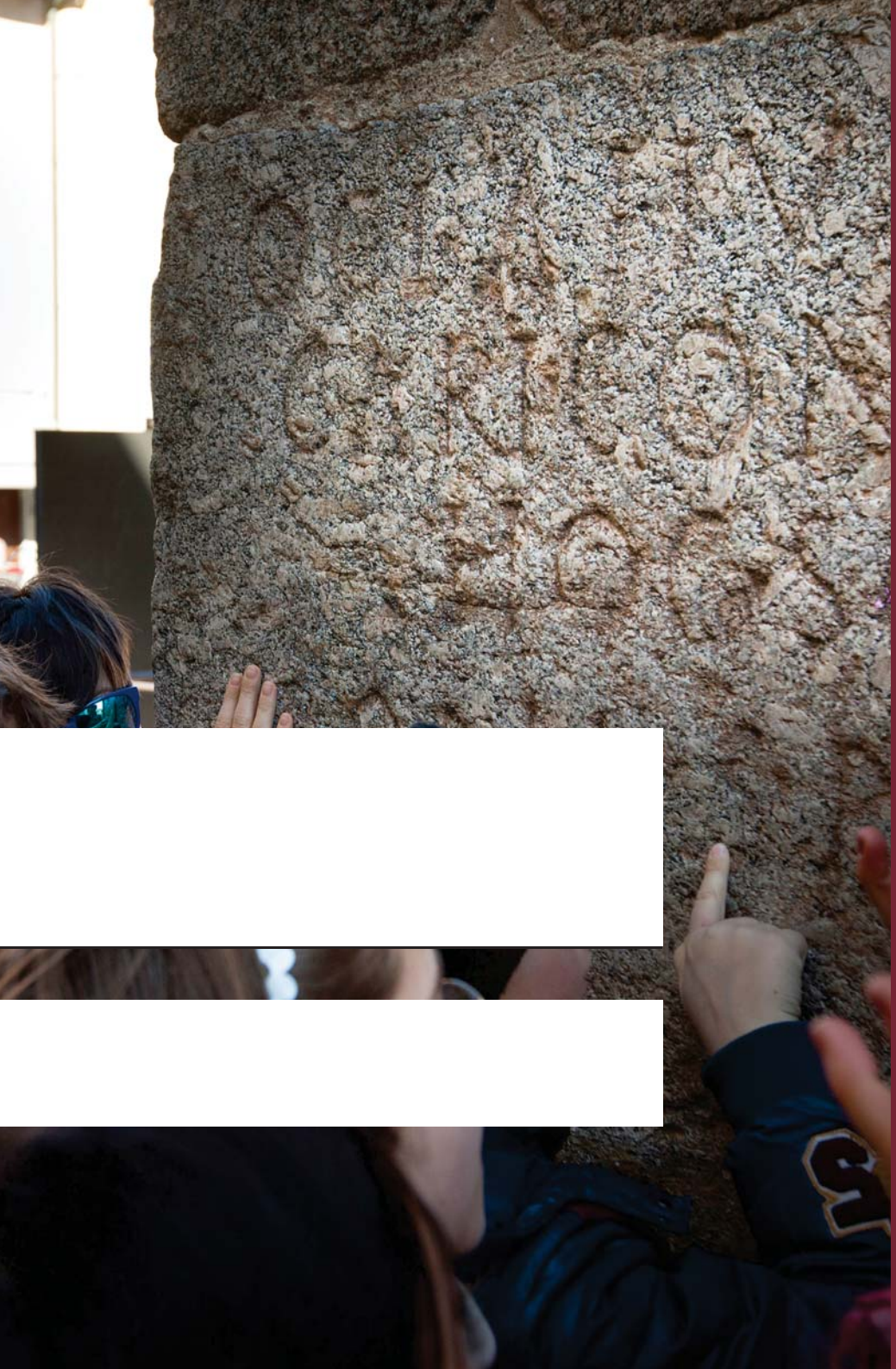
Sulle tracce di Ettore, un simpatico scoiattolo immaginario che abita nel museo, i bambini percorrono le diverse sale, dove incontrano e raccolgono oggetti curiosi appartenuti a personaggi storici: monete antiche, spade di cavalieri, pizzi e merletti. Tutto questo sarà utilizzato al termine del percorso per svolgere un laboratorio creativo.

Lab

La pedagogia dell'esplorazione nelle uscite sul territorio

Una vera e propria esplorazione è realizzata nelle uscite sul territorio, a proposito delle quali lo spazio del museo ha la funzione di una sorta di vestibolo preparatorio. Le classi escono dalla scuola per recarsi al museo e poi abbandonano quest'ultimo per uscire per strada. Il tempo trascorso all'interno del museo, tempo di attesa e di preparazione, è essenziale anzitutto per una prima serie di competenze che devono essere verificate: dalla capacità di leggere una mappa, a una prima familiarizzazione con monete e altri oggetti, alla conoscenza di iscrizioni su altari, alla visione del plastico del Ponte di san Rocco che più tardi si andrà a visitare e soprattutto alla visione degli oggetti della necropoli. A proposito di questi ultimi sembra interessante una riflessione sul senso di morte che ancora promana da essi, ma anche sul senso di vita che sembra aleggiare sull'anfora per i resti dei bambini, sugli oggetti femminili e soprattutto sulla riproduzione del teschio di Atilia. Quest'ultimo ci sembra un oggetto di estremo interesse soprattutto perché riferito ad una ragazzina: l'archeologia e il museo permettono a distanza di secoli un appuntamento tra ragazzi della stessa età, al di là delle barriere del tempo e della morte. Crediamo che alla vista dei resti di questa coetanea, più di un brivido percorra le schiene degli adolescenti che visitano il museo.

L'uscita dunque viene attentamente preparata e quando viene effettuata ha tempi lenti e tappe precise prestabilite (la lapide in cortile, la colonna del Santuario della Beata Vergine, la lapide sul campanile della Chiesa di santo Stefano, il Ponte di san Rocco). Il territorio dunque parla, ma lo fa solamente se le competenze acquisite (la capacità di leggere la legenda di una carta; la capacità di decifrare le iscrizioni con il particolare divertente di capire quando si va "a capo") vengono trasferite nella situazione concreta. E il territorio, parlando, svela parti di sé che non vengono percepite dal viaggiatore distratto nei suoi itinerari quotidiani. Si ritiene che il valore pedagogico aggiunto di questa pedagogia dell'esplorazione consista proprio nell'insegnare ai ragazzi a guardare il proprio territorio con occhi nuovi, alla ricerca di tracce di ciò che il territorio ci svela e soprattutto di ciò che esso ci nasconde. Una abitudine che potrà servire ai ragazzi vimercatesi che riattraverseranno il territorio il giorno dopo, ma anche a coloro che provengono da altri paesi che potranno osservare piazze e case con una nuova curiosità. E che vi ritroveranno le tracce di dialogo o conflitto tra culture, presenti nel mescolamento delle razze a partire dai cognomi o nel riutilizzo dei pezzi di lapide per costruire case o chiese, tracce che porteranno a chiedersi quali tracce da noi lasciate troverà un archeologo dell'anno 3000.



VIMERCATE ROMANA E VIMERCATE MEDIEVALE

Partendo dal museo e passeggiando nel centro cittadino, ancora oggi sono visibili molte tracce di età romana e medievale; con una guida esperta i bambini imparano a riconoscere sarcofagi ed epigrafi, tracce di epigrafi, frammenti di ponti romani. Le tracce ritrovate invitano i ragazzi a conoscere per saperne di più, perché la città "registra" il passaggio della storia e la restituisce a chi sa decifrarne gli indizi.

Lab

Parte seconda

Il Must per la comunità

Una pedagogia civica e civile

La presenza sul territorio di un servizio culturale, se trova nella scuola uno degli ambiti elettivi di intervento, rischia di assumere una posizione scuola-centrica che dimentica tutto quanto inizia al di là dei cancelli degli istituti scolastici. Il Must intende evitare questo rischio proprio perché si caratterizza come parte di una comunità educante che lavora a fianco della scuola ma si rivolge a soggetti specifici che visitano il Museo in quanto cittadini: stranieri, persone con disabilità[6], famiglie, pubblico adulto ovviamente non designano categorie chiuse, anzi sono ovviamente permeabili (pensiamo alle famiglie straniere, ai cittadini stranieri con disabilità, ecc.) ma hanno visto negli anni la realizzazione di specifici progetti e laboratori a partire dalle caratteristiche peculiari dei soggetti presi in considerazione. In questo la pedagogia del Must prende in considerazione l'art. 3 della nostra Costituzione, sia nella sua parte prescrittiva: «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» sia nel comma più operativo: «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»: in questo senso la pedagogia del Must è realmente una pedagogia civica e civile.

Per i cittadini stranieri: una pedagogia interculturale

Chiunque abbia attitudini allo scambio interculturale non può non essere colpito dalla componente transculturale delle grandi domande di senso, quelle che ogni essere umano si pone per il fatto di essere appunto "umano". Del resto, una cultura è definibile come il modo (o meglio i differenti modi) attraverso cui determinati gruppi umani, localizzati in determinate aree socio-geografiche ma ovviamente non meccanicamente dipendenti da esse (tanto più nell'era del *web*), rispondono alle grandi domande trasversali dell'umanità: gli interrogativi sulla vita, sulla morte, sulla generatività, sulla sessualità, sulla paura, sulla speranza ecc.. Ogni cultura fornisce dunque risposte differenti a domande simili; ma anche le risposte non possono prescindere dalla comune appartenenza alla specie umana. Ci si domanda spesso se le religioni avrebbero posizionato la casa degli dei nei cieli qualora gli esseri umani avessero avuto le ali: la struttura fisica universale dell'umano ha condizionato la risposta culturale. Le culture ovviamente (e per fortuna) non sono mai pure: millenni di migrazioni e di spostamenti hanno portato a scambi, ibridazioni, contaminazioni che rendono possibile trovare da un capo all'altro del mondo sorprendenti analogie come ben sanno ad esempio gli studiosi dei giochi e dei giocattoli.

Lavorare con i cittadini stranieri per il Must non significa dunque solamente offrire loro un servizio di introduzione e di presentazione delle culture del territorio (peraltro una opzione di per sé validissima) ma considerarli come soggetti attivi di cultura e cercare di individuare gli snodi comunicativi e gli ambiti conflittuali nel dialogo interculturale[7]. Il territorio si scopre così abitato da culture che si conoscono e si ri-conoscono facendo del fenomeno migratorio un'occasione non solo per conoscere l'altro (in una dimensione spesso esotizzante) ma per riflettere su noi stessi e su quanto di umano rimane in ciascuno di noi.

Tutto il mondo in un museo è un progetto che ha portato alcuni cittadini stranieri a visitare il Must cercando tracce dei territori che essi avevano abbandonato all'inizio del loro percorso migratorio. Potrebbe sembrare un paradosso ma non lo è. "Orlando, vedendo la tomba romana di Atilia nella sala 1 del MUST, si è ricordato di quando da bambino in Perù giocava tra le tombe degli Inca; Vijith è rimasto colpito dai personaggi delle favole ritratti nel dipinto *La Biblioteca Magica* di Usellini*,* perchè gli sono tornate alla mente le favole indiane che sua nonna gli raccontava prima di addormentarsi." Ma il progetto non si è fermato alla suggestione, ha invece sollecitato gli utenti a un ruolo attivo consistente nel raccontare l'opera ad altre persone; in questo modo l'aggancio costituito da una memoria lontana nel tempo e nello spazio ha permesso la condivisione di una emozione e di un prodotto culturale, come nel caso dello sguardo materno della Madonna che Mohcine ha individuato come elemento emotivamente caricato, rinviante chissà a quale esperienza lontana o vicina di figliolanza o di maternità.

Massimo Troisi affermava di sognare in napoletano; chiedere a un cittadino straniero "in che lingua sogni?" significa penetrare, attraverso la lingua, nel progetto migratorio e nella affettivizzazione della terra di origine. Il progetto *Parole per accogliere*[8] parte dalla lingua (la lingua del cuore, diversa dalla L2, che è spesso lingua della mente – così la rappresentano i disegni dei bambini immigrati, come fa notare Graziella Favaro) per riflettere sulla materialità delle parole e sulla loro importanza in ambito interculturale. Abbiamo trovato particolarmente efficace l'utilizzo del termine ebraico *davar*, che indica la parola efficace, la parola che crea, che ha effetti duraturi sul mondo e sull'uomo. Tradurre

7 Preferiamo il termine più dinamico e attivo "intercultura/le" al più statico e descrittivo "multicultura/le"

8 Il progetto, curato da Lucia Parrino e realizzato all'interno del festival interculturale *Tutto il mondo in un museo*, ha visto la partecipazione di studenti del COI, un centro di orientamento per migranti, con cui è stata realizzata *Parole per accogliere*, una installazione con frasi e parole che esprimevano inclusione o esclusione nell'esperienza e nelle storie vissute dai migranti. Lucia Parrino, "*Words to receive. Words to be received*: reflections on the Intercultural City museum work", Alterstice, 5 (2), 45–60, 2015.

SPAIN
ALGE
Cracuba bcau!

TORNA AL TUO PAESE!
RESTA QUI CON ME
ARRABBIATA
ANTIPATICA
ALLEGRIA
VATTENE!
MATABA
NSIONE
الذهاب

meccanicamente *davar* con *logos* rischia di far perdere il senso fisico e assolutamente concreto dell'idea giudaica di parola. *Davar* è parola ma anche gesto, unisce e intreccia le dimensioni del pensato, del detto e dell'agito. La mostra messa in scena dal Must ha restituito proprio questo senso fisico della parola, mettendo in circolazione parole che accolgono e parole che respingono, dotate della fisicità dell'abbraccio le prime, del colpo le seconde. "Puzzi", "Vattene", "Torna al tuo paese" piuttosto che "huaj" ("straniero" in albanese) "bou guou malla djss" ("non voglio vederti" in wolof): parole transculturali per dire l'odio e l'intolleranza, utilissime per far capire soprattutto ai giovani e ai giovanissimi il peso reale e fisico della parola; che poi alcuni insulti, relativi all'aspetto fisico e ai gusti sessuali, siano transculturali fa riflettere sul cammino che tutte le culture devono compiere per arrivare a un vero dialogo pacificato. Un cammino che può iniziare alle porte del Must quando il visitatore della mostra è invitato a portare con sé una parola e a diffonderla, con la stessa delicatezza della piccola ape che è raffigurata sul cartoncino sul quale il termine è stampato.

Una pedagogia multilinguistica per le persone con disabilità

La sensibilità che si sta diffondendo a proposito della questione delle disabilità porta finalmente a non vedere il/la disabile semplicemente come un portatore di "problemi" da risolvere ma anche di specifiche competenze e di opportunità di confronto con il mondo dei cosiddetti "normodotati". Anche se il *politically correct* ha spesso avuto l'indesiderato effetto di coprire la realtà oggettiva di sofferenza e disagio che viene vissuta tutti i giorni dalle persone con disabilità, è vero che una visione solamente sottrattiva delle medesime persone (i "non-vedenti", "non-udenti", "non-deambulanti") ha rischiato e rischia di non coglierne le specificità, ovvero quelle qualità che certamente nascono a livello compensativo di una mancanza ma si trasformano in una positività. Così se la possibilità di accesso a tutti e a tutte a uno spazio pubblico è semplicemente una questione di civiltà, l'organizzazione di momenti, spazi e attività in cui le persone disabili utilizzano e mostrano i loro codici ad altre persone significa già interrogarsi criticamente sulla rigidità delle nostre categorie di "abilità" e "normalità".

Potrebbe essere allora interessante ripercorrere una iniziativa come *Must senza parole*, un intervento per un gruppo di non udenti, chiedendosi quali differenti percezioni dello spazio del Museo e dei suoi reperti sono possibili nel momento in cui i codici verbali sono meno utilizzati, il tempo della spiegazione viene rallentato, lo sguardo delle persone si sposta dal reperto al gesto della guida che usa la Lingua Internazionale dei Segni. Una riflessione di questo tipo potrebbe portare a una lettura critica del carattere spesso logocentrico dell'approccio ai musei e in generale all'educazione, al poco spazio che ha il silenzio e la gestualità nella spiegazione e nell'esposizione quando si hanno di fronte soggetti con le loro facoltà uditive intatte e quanto tutto ciò

si ridimensioni davanti a soggetti non udenti, dando spazio a codici e linguaggi differenti. Una riflessione simile è possibile per *MUSTattile*, intervento per un gruppo di non vedenti, nel quale è il tatto a sostituire la vista nell'approccio ai reperti e al percorso.

Il lavoro con le persone affette da disabilità sensoriale dunque permette una ridefinizione della gerarchia degli organi di senso: in una cultura come quella occidentale, nella quale l'udito e soprattutto la vista occupano un ruolo predominante (anzi la seconda scalza il primo, basta pensare a espressioni quali "l'hai visto con i tuoi occhi o l'hai solo sentito dire?", "testimone oculare", "basta parole, fammi vedere quello che vali", ecc.) il recupero del tatto ma anche del gusto e dell'odorato, reso quasi obbligatorio dalla presenza di questi soggetti, aiuta a ripensare alle nostre modalità di fruizione della cultura e dei suoi reperti.

Sarebbe allora possibile pensare a un museo da annusare, da toccare o da gustare, con spazi nei quali è vietato parlare o spazi del tutto bui, un museo sensoriale nel quale le abilità richieste sono le più differenziate e dunque anche le inabilità sono per così dire equamente distribuite.

Infine, il laboratorio *Un museo da esplorare* è stato declinato come intervento specifico per gruppo di utenti con disabilità motoria e psichica: anche in questo caso sono stati i linguaggi artistici ed espressivi a permettere la fruizione dei percorsi del museo, attraverso un approccio diretto alle emozioni che le sollecita per poi chiudere comunque il cerchio con l'approdo al mondo cognitivo, smentendo l'associazione della disabilità psichica con la mancanza di funzioni cognitive ma anzi evidenziando la peculiarità di queste ultime in persone con differenti tipologie di disagio.
Un Museo per tutti e tutte, dunque, attiva tutti i linguaggi possibili: senza privilegiarne e senza escluderne nessuno, perché è proprio dall'esclusione dei linguaggi che storicamente inizia, purtroppo, l'esclusione degli esseri umani.

Una pedagogia fantastica per le famiglie

Spesso in qualità di "esperti" ci si sente chiedere con un po' di ansia dai genitori quando è il momento adatto per dire ai bambini che Babbo Natale non esiste; la risposta è "mai", questa scoperta avverrà quando sarà tempo e comunque ci sembra che proprio nella nostra epoca un intervento censorio sulla fantasia e sul mondo immaginifico dei bambini sia davvero pericoloso. Scoprire la fantasia e la creatività, di adulti e di bambini, peraltro, può essere una opzione per trascorrere un fine settimana o un compleanno diverso dal solito ma anche e soprattutto per riflettere sul potenziale creativo che ciascuno di noi porta dentro di sé e sul mondo magico che troppo presto abbiamo messo da parte, lasciandolo ai sogni o a qualche lettura serale. Le proposte del Must per le famiglie vanno in questa direzione.

Una straordinaria opzione educativa è data dalla riflessione e dal gioco con gli oggetti assurdi, gli oggetti impossibili e gli oggetti fantastici. In certe opere di Escher come in alcune tele di Magritte o di Dalì, nei racconti di J.L. Borges come nello straordinario *Catalogo* curato da Carelman[9] incontriamo oggetti che costituiscono una vera e propria sfida alle leggi della logica. Assistiamo alla creazione immaginaria di una vera e propria materialità dell'impossibile; il libro di sabbia o la moneta con una sola faccia create da Borges o la stilografica per monco di Carelman impressionano il lettore o l'osservatore per la consistenza della loro dimensione materiale: una consistenza che li fa apparire "più materiali" degli oggetti comuni: e dopo aver visto le scale di *Salita e discesa* di Escher non guarderemo mai più una scala con gli stessi occhi di prima. Il laboratorio *Da oggetto nasce… cosa?* va nella direzione dell'invenzione di una nuova materialità a partire da uno sguardo incantato sugli oggetti quotidiani. La materialità impossibile è da sempre impulso e spinta alla narrazione: è divertente ed istruttivo al tempo

9 Jacques Carelman, *Catalogo d'oggetti introvabili*, Mazzotta, 1995

stesso giocare con gli oggetti, scoprendo le falle della logica e le dimensioni nascoste e segrete della quotidianità; e farlo con i più giovani, ad esempio attraverso le tecniche del ribaltamento (il rubinetto che aspira acqua), della clonazione (il martello con sette teste), della alterazione delle dimensioni (la penna stilografica di 100 kg), della decontestualizzazione (la gru piazzata nella navata di Notre Dame) del binomio fantastico (la storia che può nascere accoppiando un paio di occhiali e un collare per gatti), dell'animazione (il telefono che decide da solo chi chiamare e cosa dire) ecc..

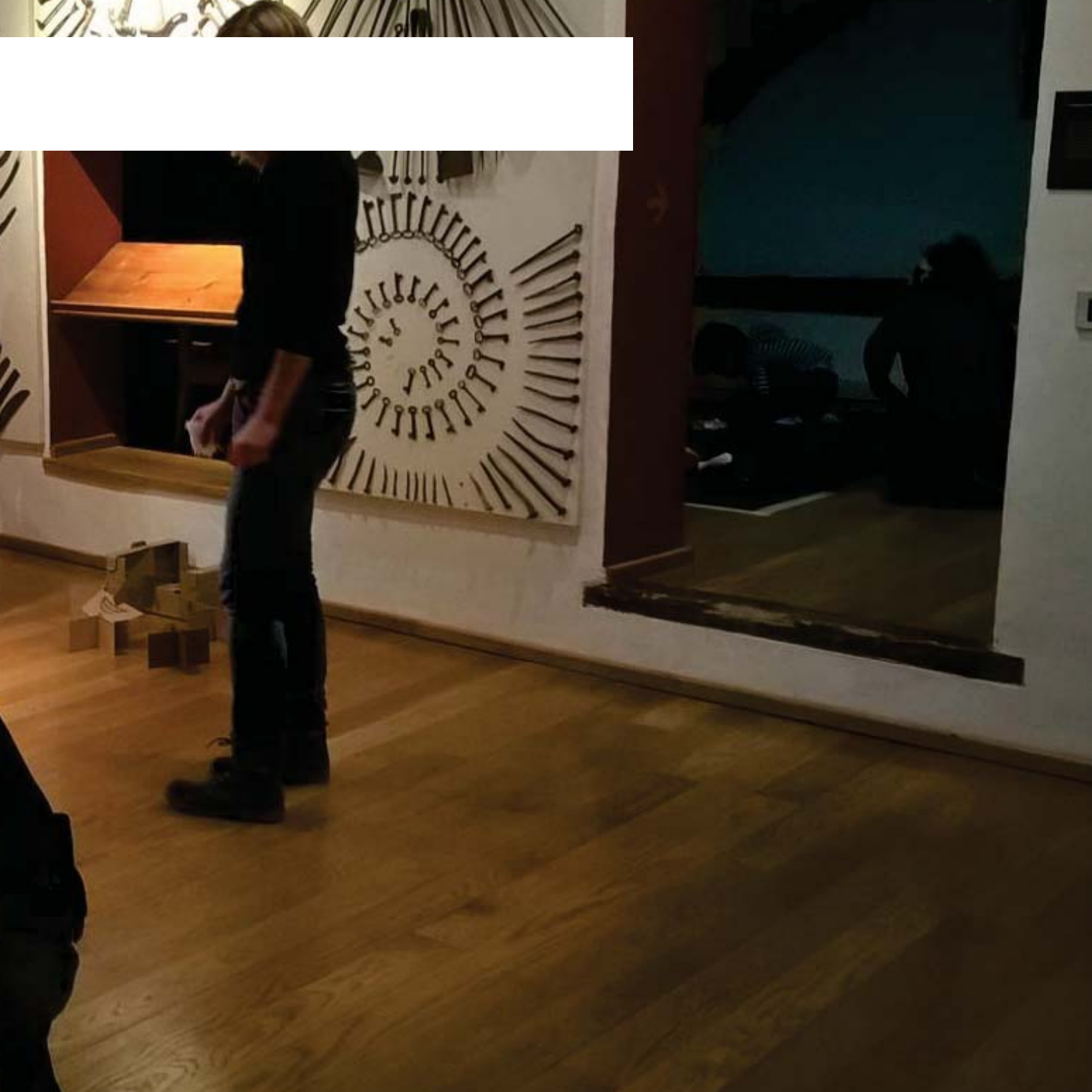
I lettori del "Manuale di Zoologia fantastica" di J. L. Borges e M. Guerrero[10] si saranno chiesti in quali latitudini della fantasia vivono gli strani animali creati dal grande narratore argentino e forse avranno ricordato il gioco "inventare un animale" proposto da Gianni Rodari[11]. Il laboratorio *Bestiario di animali fantastici* richiama alla mente queste proposte ma anche gli straordinari bestiari medievali nei quali ippogrifo e formicaleone si incontrano, senza preoccuparsi della loro esistenza reale, perché basta che la fantasia combinatoria dell'uomo li abbia pensati per renderli possibili. Siamo nel campo delle metamorfosi e delle ibridazioni. La grande letteratura ha sempre narrato questo stato inquieto e cangiante della identità umana attraverso il tema delle metamorfosi: Ovidio è stato forse l'iniziatore di questa tradizione nella letteratura alta (ma ricordiamo che moltissimi miti dell'alba dell'umanità presentano figure metamorfiche: dall'uomo-lupo al vampiro, alla donna tramutata in pianta). Qui i due laboratori, quello sugli oggetti e quello sugli animali, si toccano. Se il bastoncino di ghiacciolo può diventare albero maestro della nave corsara, allora il senso delle metamorfosi come sguardo sulle pieghe del reale può essere davvero fondamentale. Per godere delle metamorfosi può non essere necessario dormire sonni agitati e risvegliarsi nella corazza di un immondo scarafaggio: può bastare semplicemente iniziare a giocare. Crediamo peraltro che un approccio fantastico alla natura renda anche i ragazzi in grado di rispettare la natura vera e gli animali in carne e ossa.[12]I laboratori *Giochi di luce* e *Segni del passato* invece sono associati dall'idea del segno e della traccia: un segno che la luce lascia nel mondo non solo permettendoci di vedere ma creando opacità e ombre; una traccia che gli oggetti possono lasciare, usati come timbri, facendoci riflettere sulla loro forma, materialità, pesantezza. La luce è quanto di meno materiale vi sia, la traccia è un segno della materialità dell'oggetto: combinare queste due dimensioni ci offre la possibilità di riflettere sulle tracce che lasciamo nel mondo e su come ci lasciamo attraversare da esso, proiettando la nostra ombra a terra.

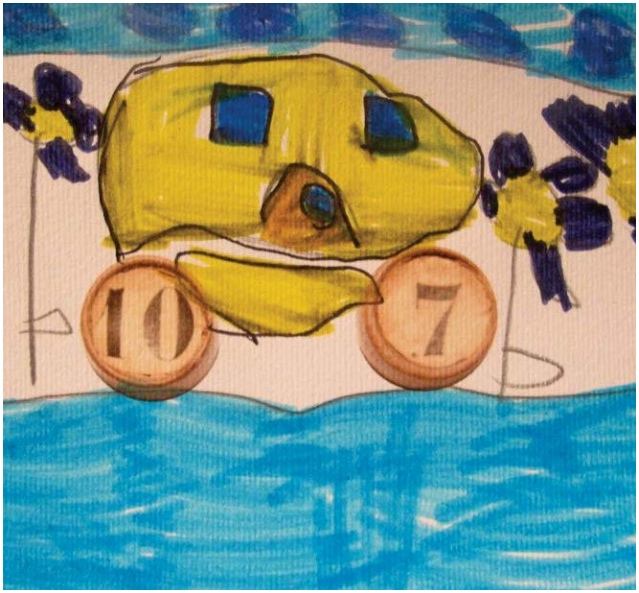
Animali fantastici, giochi di luce, oggetti impossibili e tracce su un foglio: quanto basta perché una famiglia si immerga nel mondo fatato e fantastico dell'immaginario, senza preoccuparsi troppo di programmare in anticipo una data per il funerale di un Babbo Natale che può visitarci anche se abbiamo 50 anni, purché sappiamo tenere ben desta l'ombra colorata della nostra fantasia.

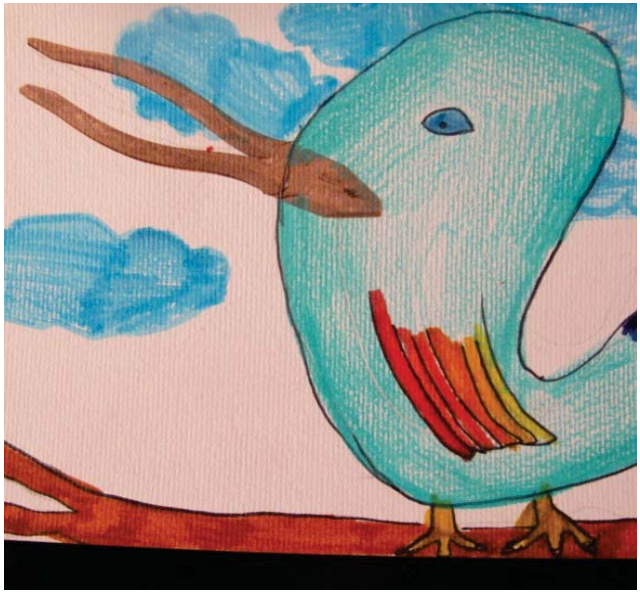
10 Torino, Einaudi, 2007

11 Cfr. Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie,* Einaudi, 1980

12 Cfr. Raffaele Mantegazza, *Il colore del grano. I bambini e la natura,* Meridiana, 2008




10
7



Il Must per il pubblico adulto:
una pedagogia rialfabetizzante

La casalinga di Voghera, il personaggio principale di una notissima polemica giornalistico-politica di tante stagioni fa, può capire l'opera di Kandinsky? Rispondere di no significa riproporre una fruizione elitaria dell'arte che per fortuna appartiene ad epoche passate. Rispondere semplicisticamente di sì significa alla meglio fare della facile demagogia, alla peggio abbassare l'arte a un ruolo meramente comunicativo che semmai è proprio dell'arte non riuscita, dell'arte didascalica. Se la casalinga di Voghera vuole capire l'opera del maestro delle avanguardie deve fare lo sforzo di studiare la storia dell'arte, l'estetica, i linguaggi artistici non a partire dal Novecento ma da molto prima: se si vuole capire il carattere distruttivo e iconoclasta della musica di Schoenberg occorre avere compreso fino in fondo il contrappunto e le sue tecniche. Altrimenti il "lo so fare anch'io" del filisteo davanti ai tagli di Lucio Fontana rischia di essere la parola definitiva sull'arte moderna, se non sull'arte in toto.

L'arte è un linguaggio, abita anzi differenti linguaggi e almeno da quando si parla di "Opera d'arte totale" (idea che però è propria di sperimentazioni che vanno fin nel cuore della Grecia classica) essa combina, contamina e affianca linguaggi differenti e anche contrastanti. E come ogni linguaggio anche l'arte richiede un'alfabetizzazione che per il pubblico adulto può essere definita una rialfabetizzazione ai codici specifici delle arti. Parliamo di ri-alfabetizzazione perché alcune competenze di lettura dell'opera sono già presenti nei fruitori, vuoi per le conoscenze scolastiche, vuoi per altri approcci all'arte attraverso letture, esperienze, visite ecc. Quello che occorre è però un riallineamento delle competenze, non nel senso di ipotizzare un "livello zero" comune dal quale partire ma nel senso di proporre un metodo differente che aiuti a sedimentare le conoscenze già acquisite ma costituisca anche un elemento di novità.

In questo senso si muove l'attività del Must per i cittadini adulti; le proposte di visite guidate tematiche nel museo (ad esempio "Le donne nella storia vimercatese", oppure la visita enogastronomica "Degustimust") sono ora affiancate da efficacissimi incontri che propongono un approccio all'opera d'arte guidato da una serie di mappe concettuali. Davanti all'opera ci si domanda anzitutto "Cosa vedo?", indagando il titolo, l'oggetto, i materiali, le dimensioni; le domande su "Chi ha realizzato l'opera" e "Dove e quando è stata realizzata" la contestualizzano nello spazio e nel tempo; si passa poi a chiedersi "Come è stata realizzata" l'opera indagando le dimensioni tecniche e domandandosi poi "Perché è stata fatta così" e dunque le finalità dell'opera. La cosa interessante è che le domande non ottengono risposte semplicistiche o meccaniche ma danno vita appunto a mappe concettuali che, sintetizzate in una meta-mappa riassuntiva, descrivono attorno all'opera una rete di interrogativi che hanno il duplice scopo di alfabetizzare il fruitore e di insegnargli la via per porre all'opera nuove domande.

La dimensione storica e tecnica dunque viene immersa nel mondo della percezione immediata dell'opera, e viceversa; non si fa della storia dell'arte astratta (perché gli sguardi sono ancorati alla materialità dell'opera) ma nemmeno ci si affida a una percezione ingenua. Gli alfabeti del linguaggio artistico (pittorico o scultoreo che sia) sono declinati nell'esempio specifico della singola opera e da lì riverberano verso altri possibili apparentamenti con altre opere, stili, epoche.

Sempre per un pubblico adulto è da segnalare l'iniziativa "Racconti d'estate", un concorso letterario che affianca narrazioni legate alla storia locale del territorio opere che possono prendere come pre-testo uno degli oggetti esposti nel museo, con risultati spesso di alto livello anche dal punto di

vista della qualità letteraria. Qui i partecipanti sono produttori di cultura, ma la loro creatività è comunque direzionata nel senso della riscoperta e della lettura del territorio, *mission* in senso generale del Must.

Produrre arte, fruire dell'arte: l'opposizione è solo in parte reale. Se non vogliamo certo dire che ogni visitatore del Must diventa per ciò stesso Ernest Hemingway quando partecipa a "Racconti d'estate" occorre però sottolineare come l'allenamento alla fruizione dell'arte, alla sua contestualizzazione, alla sua lettura rende più efficace il tentativo di impegnarsi nell'ambito della narrazione. Troppa retorica sullo spontaneismo (che è ben diverso dalla spontaneità della vera improvvisazione, che è frutto di decenni di lavoro e studio) ha rischiato di rovinare la sensibilità artistica di generazioni; troppi approcci calvinisti all'opera d'arte, fatti solo di silenzio e ascesi, hanno rischiato di rendere quasi punitiva la visita a un museo. L'approccio del Must è differente, ha tutta la serietà della ragione e tutta la leggerezza dell'emozione. Plinio il Vecchio racconta che il pittore Protogene nel dipingere un cane non riusciva a raffigurare la bava sulla bocca: arrabbiato lanciò sulla tela una spugna imbevuta di vernice. La spugna colpì la bocca del cane e dipinse una bava perfetta[13]. La vera serietà del fruitore dell'opera è la stessa dell'artista; impegnarsi a fondo, cercare di capire ma alla fine, sapere anche "togliere la mano" e lasciar fare al caso.

13 Plinio il Vecchio, *Storia delle arti antiche (Storia naturale libri XXXIII-XXXVI*), Rizzoli, 2000, p. 103

Racconti d'Estate
CONCORSO LETTERARIO

3

Parte terza

La pedagogia del Must declinata al futuro

“Papà, spiegami allora a cosa serve la storia”.

Così un giovinetto, che mi è molto caro,

interrogava, qualche anno fa, uno storico

Marc Bloch
Apologia della storia

Per cercare di dare risposte a giovinetti come quello citato da uno dei più grandi storici del Novecento è nato il Must. E’ nostro intento in sede conclusiva cercare di ripercorrere le parole chiave che ci hanno fin qui accompagnato declinandole però al futuro, come se da ognuna di esse partisse una linea ondulata e tratteggiata che indica sviluppi possibili e suggeriti. Che cosa è dunque la storia, e a cosa serve?

La storia è *cura,* è sapersi piegare su un oggetto, su un reperto, su un documento e attendere con pazienza che inizi a parlarci. Sottolineare con sempre più forza la dimensione della cura nei laboratori del Must significherà aiutare tutti i fruitori a capire che un museo non è un luogo nel quale passare di fretta, perché il tempo della visita non è stabilito dal soggetto visitatore ma dall’oggetto. Il museo allora è uno spazio che richiede tempo, attesa e soprattutto coraggio: **“**l’essenza dell’universo, in un primo tempo celata e chiusa, non ha forza da resistere al coraggio di chi vuol conoscerla: deve schiuderglisi dinanzi agli occhi, e mostrargli e fargli godere la sua ricchezza e profondità[14]**”**. La storia serve a prendersi cura: del passato e di se stessi, del reperto e del proprio corpo, del documento che ci parla di tracce di passato e della traccia che noi stessi lasceremo al futuro.

14 Georg W.F. Hegel, Discorso inaugurale dell’anno accademico tenuto a Heidelberg il 28 ottobre 1816

La storia è *memoria,* o meglio incrocio tra la dimensione documentale della memoria e dimensione emotiva del ricordo. "Il bisogno pratico, che è nel fondo di ogni giudizio storico, conferisce a ogni storia il carattere di 'storia contemporanea', perché, per remoti e remotissimi che sembrino cronologicamente i fatti che vi entrano, essa è, in realtà, storia sempre riferita al bisogno e alla situazione presente, nella quale quei fatti propagano le loro vibrazioni"[15]. Far comprendere che gli scatti fotografici lasciati nel tempo dentro i cassetti dei nostri nonni vibrano all'unisono con le nostre coscienze perché una e sempre la stessa è l'antropologia della nostra presenza sulla Terra significa, pur nelle dovute distinzioni, fare delle epoche storiche e dei documenti che le narrano una memoria del nostro viaggio sulla terra. La storia serve a comprendere come le memorie che ci vengono consegnate siano il documento di quell'unico straordinario evento che è la comparsa e la persistenza dell'umano sulla Terra.

La storia è *narrazione*, speso frammentaria, spesso incompleta, quasi sempre fragile e precaria. E raccogliere le narrazioni non è né semplice né innocente. Più il Must continuerà a insistere sulla rigorosa pedagogia dell'ascolto necessaria per salvare le narrazioni dei nonni più contribuirà ad aiutare le nuove generazioni a districarsi nella selva delle pseudo-narrazioni che oggi ci circonda. Ascoltare narrazioni significa infatti imparare a differenziare, perché le storie non sono tutte uguali, così come non lo sono i loro frammenti: "Ci sono poi frammenti che fanno ormai parte solo della spazzatura (...) ed altri che restano significativi attraverso i secoli"[16]. La storia serve ad aiutare a scegliere le narrazioni, a creare gerarchie e differenze tra di esse, a non accettare il facile invito a rendere tutto uguale a tutto.

La storia è *mistero.* Non importa quale sfondo di senso, laico o religioso, si scelga per orientare la propria vita e la propria ricerca; penetrare nelle storie dell'altro, soprattutto a distanza, ci mette sempre a confronto con il mistero. Lasciare la strada della fascinazione e dell'affabulazione per il Must significherebbe tradire non solo l'aspetto emotivo del suo compito ma anche quello cognitivo, perché anche la conoscenza razionale ha a che fare con il mistero, è mistero nel suo profondo. La grande scienza per fortuna se ne è accorta da tempo: "Oggi ci accorgiamo (…) che la fantasia dell'artefice dell'Universo non ha confini, e sconfinato diventa anche il nostro stupore. Non solo non siamo il centro dell'Universo, ma ne siamo estranei: siamo una singolarità. E' strano l'Universo per noi, noi siamo strani nell'Universo"[17]. La storia serve a prendere le distanze dal delirio di una scienza totalizzante che pretende di sapere tutto come dal buio di una pigrizia che non vuole avere il coraggio di conoscere.

La storia è *gioco.* Gioco serio, gioco con regole ma pur sempre gioco. Il Must dovrebbe continuare a sviluppare l'aspetto cognitivo del gioco ma anche provare a frequentare maggiormente l'aspetto anarchico e affettivo del giocare, anche e soprattutto con oggetti seri quali quelli esposti. Ci sono una iconoclastia e una distruzione simbolica nel gioco che sono l'unico antidoto alle distruzioni reali di cui l'uomo purtroppo è capace; anche nel gioco infatti è presente un aspetto distruttivo, anche giocando si cancellano immagini, si rompono oggetti, si distruggono torri di mattoncini. "L'uomo gioca solo quando è uomo nel pieno significato della parola ed è completamente uomo solo quando gioca[18]".La storia serve a imparare a giocare insieme alle generazioni passate, a cogliere la serietà del gioco e la giocosità delle cose serie, a interrogarsi sul gioco del destino, del fato, delle inaspettate curve che ogni tanto prende l'avventura umana su questo pianeta.

La storia è *esplorazione.* Il protagonista del film distopico *The Truman Show* da bambino è deluso quando la maestra gli dice che non ci sono più terre inesplorate; scoprirà che non è vero nemmeno per lui che vive in uno studio televisivo; figuriamoci per noi che viviamo su un piccolo pianeta periferico in una delle tante galassie. Il Must può creare coscienze esploranti, anime viaggianti, sorrisi di chi sa che

15 Benedetto Croce, *La storia come pensiero e come azione,* Laterza, 1938, p. 5
16 Dietrich Bonhoeffer, *Resistenza e resa,* Paoline, 1980, p. 292
17 Primo Levi, *L'altrui mestiere*, Einaudi, 1985, p. 174.
18 Friedrich Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo,* in *Saggi estetici*, Utet, 1951, p. 262

dietro ogni angolo, sotto ogni sasso c'è un piccolo frammento di ignoto. E oltre: "forse il sorriso degli astronauti: quello, forse, è il sorriso della vera speranza, della vera pace. Interrotte, o chiuse, o sanguinanti le vie della terra, ecco che si apre, timidamente, la via del cosmo".[19] La storia serve a spostare sempre avanti la linea dell'orizzonte, verso l'ignoto che è forse uno degli stimoli per continuare a vivere.

La storia è *intercultura.* Aiuta a non datare l'America da Colombo, a non dire che la filosofia è nata in Grecia (che non è vero nemmeno per la filosofia occidentale), a non parlare di pre-colombiani o pre-socratici. Aiuta, insieme ai cittadini stranieri che vivono il Must, a capire che non esiste *la* cultura ma *le* culture. Aiuta a non ripetere gli errori dell'arroganza: "Si direbbe che l'Europeo sta alle altre razze come l'uomo in generale sta a tutta la natura animata. Quando non può piegarle al suo uso o farle servire indirettamente al suo benessere le distrugge e le fa sparire a poco a poco davanti a sé"[20]. La storia serve a salvaguardare le culture vive di tutti i popoli, facendo in modo però che siano essi stessi a scegliere cosa mantenere vivo e cosa lasciare cadere nell'oblio.

La storia è *multilinguismo.* Il Must restituisce ai bambini e agli adulti tutti i linguaggi che un certo modo di intendere il *logos* ha strappato loro: "Il bambino ha cento lingue /cento mani /cento pensieri/cento modi di pensare /di giocare e di parlare/cento sempre cento/modi di ascoltare /di stupire di amare /cento allegrie /per cantare e capire/cento mondi /da scoprire /cento mondi /da inventare/cento mondi /da sognare. Il bambino ha cento lingue /(e poi cento cento cento) /ma gliene rubano novantanove"[21]. Più lingue vivono nel Must, più codici lo abitano, più integrale è la formazione dell'uomo che vi si attua. La storia serve a non perdere linguaggi, perché dove si perde una lingua prima o poi si perdono gli uomini e le donne. La storia è *fantasia,* che non va a scapito del rigore ma anzi è una delle forme del rigore, liberato però del suo aspetto tetro e obbligante: la fantasia del Must è ancorata all'esattezza della storia, per questo il gioco che si compie al Must è il gioco serio della festa, l'esatta bellezza di un giorno assolato: "gli attimi della fantasia sono i giorni festivi della storia. Come tali, essi appartengono all'epoca liberata della fanciullezza"[22]. La storia serve a comprendere come l'uomo e la donna e il bambino, in mezzo alle sofferenze e ai bisogni della vita quotidiana, non hanno mai smesso di fantasticare e forse proprio per questo si sono salvati dall'estinzione.

La storia è *alfabetizzazione* produce alfabeti e richiede alfabetizzazione, richiede e produce però alfabeti aperti, mai definitivi, mai rigidi, mai pedanti: "il linguaggio chiuso non dimostra e non spiega, bensì comunica decisioni, dettati, comandi (…) stabilisce in modo indiscutibile torti e ragioni e prende un valore per giustificarne un altro. Procede per tautologie, ma le tautologie sono 'sentenze' terribilmente efficaci in quanto esprimono un giudizio in 'forma pregiudicata'; di fatto pronunciano condanne"[23]. Il Must insegna a cogliere il linguaggio dell'arte e della storia come parola precaria, senza arroganza e senza pedanteria, sospesa per un attimo e poi dimenticata se non viene raccolta da un attento testimone. La storia non serve a condannare, a ridere o a detestare ma a capire.

Generazioni di giovinetti che ci sono molto cari attendono da noi un racconto, una storia, una narrazione. Narrare significa salvarsi la vita attraverso la meraviglia: narrando regaliamo al mondo qualcosa di inedito, una parola che questo non ha ancora detto né sentito: come intuì Rilke narrare significa dare nuovi nomi alle cose:

"Anche il viandante dalla china lungo il ciglio del monte
una manciata di terra non reca, a tutti indicibile,
giù nella valle ma una parola da lui conquistata, pura,
la gialla e azzurra genziana.

19 Pier Paolo Pasolini, *I Dialoghi*, Editori Riuniti, 1992, p. 298
20 Alexis de Tocqueville, *Viaggio negli Stati Uniti,* Einaudi, 1990, p. 125
21 Loris Malaguzzi, in *L. Gandini, G. Forman,* I cento linguaggi dei bambini, Edizioni Junior*, 1999, p. 9*
22 Theodor Adorno, *Kierkegaard o la costruzione dell'estetico*, Longanesi, 1970, p. 341
23 Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione,* Einaudi, 1970, p. 113

Siamo qui forse per dire: casa, ponte, fontana, porta, brocca, albero da frutto.
Finestra al più: colonna,torre...ma per dire, comprendilo per dire così come persino le cose intimamente mai credettero d'essere[24]".

Forse il Must è sostanzialmente proprio questo: un modo di narrare, una risposta alla fine della narrazione, uno spazio per l'incrocio di storie, il loro conflitto, il loro permanere, solo per poco, in un mondo che prima o poi scomparirà, a ciò destinato dall'entropia dell'Universo. Ma che prima della sua scomparsa si riesca a sentire il finale della storia non è indifferente; per i nostri giovinetti, e forse anche per noi.

24 Rainer Maria Rilke, *La nona elegia*, in *Poesie II (1908-1926),* Einaudi, 1995, p. 97

MONZA
CONCOREZZO
AGRATE BRIANZA
CAPON
CAMBIAGO
BASIANO

QUADERNI DEL MUST

La collana, di cui state consultando il primo numero, è stata ideata con l'intento di diffondere e rendere fruibili a un pubblico più vasto contenuti e argomenti sui quali il MUST ha prodotto ricerche, studi, interventi.

I *Quaderni* potranno occuparsi di diversi temi inerenti le collezioni museali e il territorio vimercatese, spaziando dalla didattica – come in questo primo numero – alla conservazione, dall'archeologia alla storia dell'arte, dalla storia alla museologia.

La scelta editoriale prevede la pubblicazione di volumi agili, corredati da un significativo apparato iconografico; questo in coerenza con le caratteristiche di tutto il progetto del MUST, che fin dalla sua nascita affianca nelle sue proposte rigore scientifico ad accessibilità per il grande pubblico.

Finito di stampare nel mese di settembre 2018