



laboratorio dell'immaginario

issn 1826-6118

rivista elettronica

http://cav.unibg.it/elephant_castle

DOVE VA IL MUSEO

a cura di Sara Invernizzi, Arnauld Maillet, Giovanni C. F. Villa

dicembre 2019

CAV - Centro Arti Visive
Università degli Studi di Bergamo

EMANUELA GUARCELLO, SARA NOSARI

I musei del futuro e la narrazione: l'esperienza museale come pratica di pretesto

La narrazione fa parte dell'esperienza museale. Ne fa parte in diversi modi. In particolare, ne fa parte come "implicito", dal momento che il museo è sempre e comunque *storia raccontata* che, percorsa, viene rivissuta dagli stessi visitatori. Attraverso la trama narrativa del museo, infatti, i visitatori hanno la straordinaria occasione di sentirsi parte di una "grande" narrazione, una narrazione che – attraverso trame diverse – *com*-prende qualsiasi "cosa" (reperto, documento, gesto, immagine, ...) all'interno di un cambiamento segnato da un ordine e da una direzione.

Questa occasione è vitale per l'uomo contemporaneo, la cui esistenza è profondamente segnata da un'accelerazione che rende difficile comporre i diversi traguardi raggiunti in una prospettiva di *senso unitario*. Questa stessa occasione diventa strategica per il futuro dell'uomo contemporaneo nel momento in cui si riconosce che è proprio dalla possibilità di "frequentare narrazioni" che dipende la possibilità di costruire una cittadinanza *attiva*, attenta e critica: la frequentazione che il museo occasiona infatti può essere compresa – se debitamente condotta – tra quelle esperienze educative che non mettono in relazione con un mondo formale e astratto, distante ed estraneo, fondamentalmente "finto" e quindi incapace di mettere alla prova, ma fanno incontrare un mondo concreto, provato e vissuto, un mondo "pratico" nel quale agire. In questione non c'è semplicemente un'esperienza di comunicazione e di conoscenza. La frequentazione aperta dal museo può contribuire a suscitare l'interesse per quella possibilità di partecipazione al cambiamento che permette all'uomo di andare oltre la sola presenza al mondo,

costruendone nuovi corsi.

È dunque indispensabile investire nella capacità narrativa dell'esperienza museale, per potenziarne la portata trasformativa. Tale investimento può trovare valida ed efficace risorsa nelle *pratiche di pre-testo educativo*, pratiche che coinvolgono coloro che vi partecipano in un "esercizio" di attenzione e di ascolto che invita (e che, con quella *forzatura* propria dell'azione educativa, richiama) a soffermarsi sul percorso di narrazione e a valutarne, attraverso il confronto, l'azione di con-tenimento.

1. L'esistenza come narrazione

Il cambiamento, nell'esperienza che ne fa l'essere umano, non si esaurisce in una successione di avvenimenti. Il cambiamento è infatti vissuto come uno spazio nel quale l'uomo dà prova delle capacità con cui trasforma quell'ordine di successione, fondamentalmente caratterizzato da un prima e da un dopo, in un ordine di senso. Il corso del cambiamento sarebbe e soprattutto rimarrebbe la mera cronaca di una successione indiscriminata di singoli cambiamenti (giorno e notte, nascita e morte, sonno e veglia, ...), se l'uomo non fosse in grado di partecipare al cambiamento, trasformandolo in un corso "ulteriore", un corso segnato da rivoluzioni, da conflitti e da destinazioni, soprattutto da "Grandi Sogni".¹

Il corso del cambiamento si risolverebbe fondamentalmente in una replica che conserva un ordine già dato, se l'uomo non fosse animato da quella sua (indiscutibile quanto misteriosa) aspirazione ad

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Sara Nosari è autrice dei paragrafi 1, 2; Emanuela Guarcello è autrice dei paragrafi 3, 4. Il paragrafo 5 è stato scritto a quattro mani.

1 I "Grandi Sogni" sono quei sogni – di matrice blochiana – che hanno la portata dell'intero, ossia quella portata per la quale a cambiare non è solo una parte, ma il tutto. Di fatto, solo i sogni che non lasciano fuori qualcosa hanno e danno la forza di agire sul cambiamento. Per l'ambizione che li anima, sono sogni scomodi: scoperti perché non garantiti, senza rete e facili all'insuccesso. Sono, per la stessa ragione, sogni impegnativi che chiedono, oltre alla fatica, un credo che – in quanto tale – non può essere sospeso o alterato.

"aumentare" le possibilità del cambiamento stesso:² in questione, tuttavia, non c'è semplicemente una possibilità che si somma alle altre e a cui è possibile sommarne altre ancora; non si tratta nemmeno della possibilità di aggiungere per correggere. In questione c'è la possibilità di *interpretare* il corso del cambiamento come "esistenza", ossia come spazio compreso in un orizzonte di senso all'interno del quale dare un posto, un ruolo e un compito a ogni cosa: uno spazio mai neutrale, sempre interessato, sempre orientato. Infatti, l'uomo, nel partecipare al cambiamento, "non si rassegna, spera, si proietta verso l'inedito e il non-ancora e progetta, nonostante determinismi e ostacoli di diversa natura" (Rossi 1999: 6).

L'esistenza umana è dunque da riconoscere come una versione extra-ordinaria dell'ordinario corso del cambiamento per il quale le cose sono e diventano unicamente ciò che sono. In questa versione "potenziata",³ il cambiamento è *com-preso* in una riconfigurazione che, fermandone i principali "punti d'appoggio" (Arendt 1998: 73), ne traccia l'ordine e la direzione.

La riconfigurazione che più di ogni altra è capace di una simile *com-prensione* è la narrazione.⁴ L'intreccio narrativo – secondo la definizione ricœuriana – ha una "forza creatrice" che legge e interpreta il corso del cambiamento (le deviazioni, le svolte, i rallentamenti così come le accelerazioni) riconfigurandolo in un racconto: in questo lavoro di riconfigurazione, "la messa in racconto" non è né finzione né continuità forzata, ma costruzione di raccordi di significato che trasformano passato, presente e futuro in una storia

2 "La capacità di aspirare è leggibile come una passione proprio nella sua capacità di installare un programma narrativo [...]. Non è solo una competenza da acquisire come condizione dell'agire, ma è una 'meta-competenza'" (Cattapan 2012: 91).

3 Il potenziamento è conseguenza della capacità che l'uomo ha, *prima di tutto*, di andare oltre la percezione immediata (che lo vincolerebbe al dato meramente sensibile); *poi* di anticipare il cambiamento *pre-vedendolo*; *infine*, di *pro-gettare* nello spazio aperto dalla previsione.

4 La configurazione narrativa è espressione di una delle principali e fondamentali capacità dell'essere umano. Ne dà solida argomentazione Paul Ricœur che, nella fenomenologia con cui ricostruisce "l'uomo capace", riconosce tre possibili figure dell'*io posso*: io posso dire, io posso fare, io posso raccontare e raccontarmi. Io sono quindi capace di parlare, di agire e di narrare (Ricœur 2014: 107-126).

(Martini 2007: 153-170).

Questa capacità di narrare segna l'atteggiamento progettuale che l'uomo ha nei confronti del cambiamento, facendone un atteggiamento di attenzione e di cura: nel narrare l'attenzione si sofferma sulla situazione, ritornando su dettagli e sfumature, dando prova del senso di responsabilità verso un séguito che non è lasciato a una possibilità qualsiasi; nello stesso tempo, nel narrare, un sentimento di cura contrasta l'indifferenza, creando e alimentando quella fitta trama di relazioni dalla quale dipende il modo specificatamente umano di stare al mondo.

La narrazione è dunque in grado di "deneutralizzare" il corso del cambiamento agendo sul cambiamento stesso non solo come legame, ma soprattutto come *giudizio*. La configurazione narrativa non si limita a intrecciare quello che è già stato. La sua azione, di fatto, lavora a un con-tenimento: un con-tenimento che spinge oltre, perché muove il cambiamento verso una revisione che non sia la semplice replica delle cose come sono; un con-tenimento che respinge perché, nello spingere oltre, valuta e seleziona le diverse possibilità; un con-tenimento che dà senso, perché – nel tenere insieme – marca priorità e confini.

Tuttavia, se è vero che da questa capacità di *com*-prenzione narrativa dipendono le possibilità di riconfigurare il cambiamento in esistenza, è altrettanto vero che al possesso di questa capacità non corrisponde un esercizio immediato o scontato.

A narrare, infatti, *bisogna essere richiamati ed educati*. La capacità di narrare, per l'implicita capacità di aspirare, può – parafrasando Arjun Appadurai – fiorire e sopravvivere soltanto se ripetutamente praticata (Appadurai 2004: 69).

La pratica in questione non va però confusa con il semplice esercizio. Affinché il cambiamento si riconfiguri in una narrazione, è indispensabile fare pratica delle possibilità di senso implicite nel cambiamento, è cioè indispensabile "rendere l'uomo momentaneamente inquieto, insoddisfatto, apparentemente inadatto" (Ducci 1967: 4) per fare esperienza di quelle domande che introducono alla dimensione di senso.

Di conseguenza, affinché il cambiamento venga vissuto realmente

e pienamente come spazio di senso umano, è indispensabile "fare pratica di narrazioni". Tuttavia, "spesso l'esperienza è unicamente abbozzata" (Dewey 2004: 61). Si fa esperienza di cose, condizioni e situazioni diverse, ma non qualsiasi esperienza costituisce e restituisce l'intero narrativo.

Primarie quanto prioritarie diventano allora quelle esperienze che consentono di frequentare, in modo particolarmente rappresentativo, l'intreccio narrativo dell'ordine dell'esistenza. Tra le esperienze narrative più significative e feconde, c'è di certo quella museale.

2. La narrazione del museo

L'esperienza museale può essere riconosciuta (e ricercata) quale esperienza di narrazione. "Ogni oggetto esposto, o l'insieme di oggetti esposti è artefice di una narrazione che va oltre la singola presenza e caratteristica; l'oggetto prescelto ad essere esposto in un percorso museale diventa rappresentativo di un'intera storia" (Marani, Pavoni 2006: 25).

L'esperienza museale può però essere "narrativa" a diverso titolo e in risposta a diverse esigenze.

In primo luogo, il carattere narrativo segna l'esperienza del museo con funzione e significato strumentali. La scelta di raccontare il contenuto museale risponde a un'esigenza precisa: quella di raggiungere il maggior numero di visitatori e di coinvolgerli in una partecipazione attiva. La narrazione corrisponde quindi a una strategia volta a migliorare la comunicazione, potenziandone tanto il raggio d'azione quanto l'efficacia (Hooper-Greenhill 2000). È strategia economica laddove sia impiegata quale tecnica di veicolazione e strumento per l'ottimizzazione dell'offerta al pubblico; è strategia sociale laddove sia ricercata per agevolare la comprensione del patrimonio museale facilitandone la fruizione da parte di un pubblico il più vasto e variegato possibile. In tutti e due i casi, il carattere narrativo è proposto quale modalità di presentazione e di esposizione a servizio del museo e del suo patrimonio. Di conseguenza, l'esperienza museale può essere considerata narrativa per il modo in cui vengono esposti i contenuti: la narrazione è espediente impiegato con l'interesse di

innovare e di rinnovare.

In secondo luogo, la narrazione può avere funzione di rispecchiamento. Nella tessitura narrativa, i diversi contenuti (oggetti, documenti, opere, eventi, personaggi, ...) assumono ulteriori significati che li trasformano in un'inesauribile risorsa di senso, a cui il visitatore può attingere in un continuo confronto "alla pari". La narrazione non si contrappone né si sostituisce al sapere esperto, ma riporta tale sapere alla storia (o alle storie) di vita di cui è parte, avvicinando e incrociando le storie di coloro che, nell'assistere alla narrazione, vi partecipano. Il carattere narrativo agisce e vale, in questa accezione, per la sua capacità di creare prossimità, una prossimità che – attraverso il rispecchiamento nell'esperienza narrata – è rivolta al riconoscimento di sé. "L'approccio narrativo offre ai visitatori la possibilità di entrare nella rete dei significati propri della narrazione e di costruirne di nuovi ricollocando quell'esperienza nella propria rete di esperienze-conoscenze-significati" (Brunelli 2014: 248). In quanto tale, la narrazione si configura come un sofisticato dispositivo delle tecnologie del sé, di foucaultiana memoria, che "sa far vibrare la storia di noi" (Mascheroni 2016: 26). Di conseguenza, il museo si scopre e si propone quale suggestivo spazio per una pratica di riconoscimento affidata (meglio, *lasciata*) all'interesse del singolo.

Al carattere narrativo dell'esperienza museale possono inoltre essere riconosciuti una funzione e un significato ulteriori, la cui ulteriorità è declinata esplicitamente in senso educativo. In quest'ultima accezione, la narrazione vale come un "implicito" dell'esperienza museale per il fatto stesso che tale esperienza è implicata nella "messa in scena" di una storia, ossia di un ordine la cui successione accade o è accaduta per scelta e decisione dell'uomo. In quanto tale, la narrazione è espressione di un giudizio che la segna nei traguardi e nella direzione. È, allo stesso tempo, esposizione che denuncia e resiste: un'esposizione – cioè – che prende posizione per affermare e difendere l'esistenza umana e il suo modo di guardare al mondo. Quello che il museo presenta, attraverso quest'ultima accezione di narrazione, è un percorso pensato e proposto come percorso *da (ri)vivere* e *da (ri)comprendere*. Della narrazione museale, infatti, fa necessariamente parte un'intenzionalità educativa che direziona l'e-

sperienza della storia raccontata affinché sia *ascoltata e proseguita*: la frequentazione dello spazio museale non è né può essere lasciata a una fruizione qualsiasi. Al contrario, essa è "ordinata" affinché costituisca per il visitatore una continua occasione di richiamo di fronte al quale lo stesso visitatore, anche in assenza di vincoli (non ci sono verifiche "formali" al museo!), "si senta in obbligo" di rispondere, riconoscendo (all'interno del museo) e testimoniando (al di fuori) la portata di senso della storia raccontata e (ri)vissuta nel percorso fatto.

Se è vero che la narrazione dell'esperienza museale può presentarsi nei termini di una dichiarazione a favore di una particolare versione dell'umano e se è vero che, come tale, la narrazione fa da lezione che attende una risposta, è altrettanto vero che la trama narrativa può anche restare senza risposta. L'occasione di frequentare – attraverso i contenuti museali – una narrazione può non avere séguito, laddove non riesca a portare il visitatore "dentro la narrazione".

Quali possono allora essere i "pretesti" in grado di portare il visitatore dentro la narrazione? Come è possibile trasformare il visitatore da spettatore a protagonista capace di agire nella storia raccontata, "proseguendola" secondo la propria presa di posizione?

Come è possibile far sì che la narrazione museale diventi una mediazione educativa reale e concreta, ossia una mediazione educativa realmente vissuta?

Tra le vie possibili, una particolarmente feconda può essere suggerita dalle *pratiche di pretesto educativo*. Attraverso queste pratiche, l'esperienza della narrazione museale incontra la possibilità di "trattenere" i visitatori fino a portarli a farsi carico del senso contenuto nella narrazione stessa e del suo possibile séguito.

Proprio nel *pretesto* è infatti possibile riconoscere quel particolare "congegno educativo" che permette di ritornare sulla narrazione e di far pratica dei suoi legami di con-tenimento (Nosari, Guarcello 2019a): un congegno educativo che, occupando quello spazio di confine tra educazione formale ed educazione informale, coinvolge in un "esercizio" di attenzione e di ascolto che invita (e che, con quella *forzatura* propria dell'azione educativa, richiama) a soffermarsi (Gadamer 2000).

3. La pratica del pretesto

In ragione della portata narrativa che sorregge l'idea stessa di "forma museale", l'esperienza di narrazione che il museo offre ha la possibilità di impegnare i visitatori in un lavoro di *ri-costruzione personale*, necessaria non tanto per acquisire nuove conoscenze quanto piuttosto per appropriarsi di quella narrazione e, quindi, per portarne il senso fin dentro la vita personale e la comunità di appartenenza. Il percorso che il museo apre è, pertanto, un percorso di riflessione e di comprensione, ma anche di condivisione e di partecipazione. Affinché il lavoro di ri-costruzione si compia, i visitatori vanno accompagnati in questo processo attraverso pratiche formative capaci di *triangolare*, sul modello della triangolazione pedagogica "pratica-teoria-pratica" (Baldacci, Colicchi 2016), fra tre "elementi" in gioco: la *narrazione* – nelle sue diverse declinazioni (storica, archeologica, artistica, scientifica, antropologica, ...) – di cui il museo è esperienza; il *senso umano* di cui la narrazione è espressione nonché prova; e il *cambiamento* del visitatore che, così accompagnato all'interno della narrazione, diviene "disponibile" a farsi trasformare.

La proposta formativa basata sulla *pratica di pretesto educativo* si presta ad avviare e ad alimentare questa triangolazione.

La pratica di pretesto è una *pratica narrativa di tipo testuale* i cui confini di originalità, rispetto ad altre proposte narrative anche in ambito museale, possono essere tracciati a partire dalle particolarità della forma, delle questioni e della direzione.

Per quanto riguarda la particolarità della forma, il pretesto non è un genere narrativo a sé, ma assume la forma del "genere letterario" del dialogo (Calvi 1996: 107; Comparini 2018: 41) poiché si sviluppa attraverso un breve scambio dialogico che mette in scena una conversazione tra alcuni protagonisti.⁵ Lo scambio conversazionale è scritto dal formatore stesso e trae ispirazione dal nucleo tematico

5 I dialoghi dei pretesti, pur traendo iniziale ispirazione da modalità riconducibili alla scrittura "filosofica" propria della *Philosophy for Children* e della *Philosophy for Community* (Cosentino 2006; Cosentino, Oliverio 2012; Lipman 2003; Santi, Oliverio 2013; Striano 1997; Striano, Melacarne, Oliverio 2018; Striano, Cosentino, Oliverio 2011), presentano specificità loro proprie in relazione alla forma, agli oggetti e alle situazioni che li caratterizzano.

(scientifico, naturalistico, artistico, ...) di cui lo specifico museo si fa esperienza narrativa.

Il dialogo contraddistingue il pretesto non solo e non tanto sotto l'aspetto conversazionale quanto piuttosto in relazione al ruolo dell'interlocutore e alla tensione dialettica che il pretesto stesso esprime e promuove.

In primo luogo, il dialogo del pretesto fa dell'interlocutore un "ermeneuta" (Bertazzoli 2018: IV). La conversazione non è volta infatti a spiegare i fatti, a delineare i personaggi o ad approfondire i dettagli, ma ad aprire uno spazio interpretativo all'interno del quale sia possibile penetrare il dialogo di pretesto, decodificarlo e ricostruirne un significato personale.

In secondo luogo, la "tensione dialettica" che il dialogo esprime e promuove (ibidem) si gioca su due diversi piani: tra i *punti di vista* dei soggetti coinvolti e tra il testo narrato e l'*esistenza* dell'interlocutore. Sul primo piano, il pretesto mette in scena uno scambio tra due o più soggetti in uno scivolamento di piani giocato tra tesi e antitesi. Il pretesto crea così un "agone dialettico" tra i partecipanti che permette di illuminare diversi punti di vista e di attivare una "ricerca" (Gatti 2007) rispetto ai possibili significati della questione messa in scena dal pretesto stesso. Sul secondo piano, il pretesto si fa spunto rispetto al quale ognuno può immedesimarsi, mettendo in questione e arricchendo la propria esperienza personale.

Nonostante si giochi tra questi due piani, il pretesto non si configura come una narrazione "in chiave autobiografica" (Bodo, Mascheroni, Panigada 2016), in quanto non è elaborato né a partire da un racconto personale del formatore, dei visitatori o degli esperti museali né al fine di sollecitare una successiva narrazione di sé. Piuttosto, in quanto pretesto, si offre come opportunità (spunto, suggerimento, ...) per riflettere, attraverso la "messa in scena" del dialogo, sui possibili significati che la particolare narrazione museale – sia essa storica, artistica, scientifica, ... – può assumere, giudicandone il senso per la vita umana e, in particolare, per la propria esistenza.

La seconda particolarità che contraddistingue il pretesto è legata all'oggetto del pretesto, che non è costituito da contenuti di conoscenza da trasmettere (evidenze scientifiche, regole, dottrine o

informazioni), ma da *questioni*, ossia concetti che sollevano domande e dubbi sul proprio significato. Questi concetti, da un lato, sono “semplici” (Arendt 2009: 263) poiché originari e quindi pervasivi dell’esperienza umana ma, dall’altro lato, sono misteriosi poiché non possono essere esaustivamente compresi bensì “soltanto” interrogati. Essi esprimono questioni attorno al senso dell’esistenza – quali ad esempio la bellezza, il coraggio, la giustizia, l’amore, la fiducia, la responsabilità, la libertà, la necessità, ... – che percorrono trasversalmente e segnano profondamente la narrazione museale sia essa di genere storico-archeologico-antropologico, artistico, scientifico-tecnologico o di scienze naturali.

Infine, è possibile riconoscere l’originalità del pretesto nella particolarità della sua direzione. Se è vero che le pratiche di pretesto costruiscono uno spazio per “disfare” e “disgelare” concetti, “virtù e ‘valori’” (ivi: 269), uno spazio cioè dove le persone coinvolte mettono alla prova la propria capacità di interrogare generando inquietudine e incertezza, è altrettanto vero che lo stesso spazio è aperto dal pretesto come spazio di ricerca: ricerca che, pur nella consapevolezza delle differenze personali, lavora per una possibile “convergenza” (Ricœur 1997: 15).

La direzione della convergenza è la scommessa con cui le pratiche di pretesto mettono a confronto e misurano i partecipanti: una scommessa incoraggiata e sostenuta dalla “vocazione umana alla progettualità, alla creatività, al nuovo” (Favole 2018: 15); una scommessa che impegna nella *ri*-costruzione dell’esperienza fatta attraverso il percorso narrativo in un’esperienza nuova e comune: nuova nella prospettiva di significato per la vita concreta; comune in quanto prova di partecipazione. Una scommessa, infine, che invita i partecipanti a esporsi e a proporre il proprio giudizio.

È in ragione di queste particolarità che le pratiche di pretesto possono accompagnare i visitatori dentro la narrazione dell’esperienza museale, facendola vivere come occasione di formazione.

4. L’esperienza museale come esperienza di pretesto: una possibile proposta

L’esperienza museale ha nella pratica di pretesto la possibilità di portare i visitatori sia a riflettere su di sé – e così potersi forse trasformare – sia a interrogarsi sul significato del mondo in cui vivono – e così poterlo forse migliorare (Weibel 2018: 49).⁶

È dunque non solo possibile, ma anche auspicabile lavorare a delle proposte che comincino a far frequentare le narrazioni museali attraverso pretesti educativi. All’interno di questa visione, si intende così avanzare una proposta di pratica di pretesto, pensata e progettata per una realtà museale a tema cinematografico.

Se la narrazione costituisce l’elemento essenziale (originario e necessario) di ogni esperienza museale, i temi cinematografici si offrono infatti come esemplificazione dell’implicito narrativo e come spazio di pensiero a partire dal quale le *questioni* che il pretesto solleva possono trovare un terreno “di coltura” eccezionalmente fertile: “L’opera cinematografica rappresenta un modo per estendere il possibile, per creare e contaminare le mappe interpretative della realtà, per costruire nuovi paradigmi ma anche per individuarne o distruggerne di antichi” (Caltabiano 2011: 9).

A titolo esemplificativo, si potrebbe proporre un’esperienza di pretesto dal titolo *Persone e valori 2020-2040. Il pretesto per gustare il cinema*. L’iniziativa potrebbe presentare e offrire un percorso di riflessione, organizzato in cinque incontri e rivolto alla scuola primaria con particolare riguardo alle bambine e ai bambini nella fascia d’età compresa tra i nove e gli undici anni. L’articolazione progettuale dell’esperienza, elaborata sulla base dei pregressi studi sulla pratica del pretesto (Nosari, Guarcello 2019b; 2019c), permetterebbe di chiarire la particolare declinazione operativa che la questione, la forma e la direzione proprie del pretesto possono assumere in ri-

6 “Il museo del futuro diventerà un laboratorio che permetterà al cittadino di esplorare nuovi mondi. Il museo classico era una porta sul passato, ma la conoscenza del passato gli era inaccessibile. Il museo del futuro aprirà la porta della saggezza e della conoscenza del passato. E soprattutto aiuterà il cittadino a comprendere il mondo, dentro e fuori dalla sua vita” (Weibel 2018: 49, traduzione mia).

ferimento al museo.

La narrazione cinematografica è esemplare rispetto alla capacità di interrogare le questioni originarie dell'umano. Infatti l'opera filmica, nell'intreccio della sua trama e nella testimonianza dei personaggi che la animano, pone a confronto non solo con i "fatti" narrati, ma soprattutto con le "cause" in nome delle quali l'uomo agisce nel mondo in quel particolare modo e in vista di quella specifica direzione. Queste cause in nome delle quali si agisce sono le forze vitali, ossia i valori a partire dai quali l'uomo si orienta e verso i quali dirige la propria esistenza affinché sia sensata e significativa.⁷

La capacità del museo di accompagnare le nuove generazioni dentro le trame narrative che pongono la questione valoriale non può che essere allora prioritaria. A sua volta, la capacità dell'esperienza museale di lavorare sulla dimensione valoriale rappresenta una priorità non solo per via delle criticità del presente ma soprattutto per la portata che questa stessa crisi contemporanea può assumere se proiettata nell'esistenza futura, quell'esistenza in cui l'uomo rischia di frammentarsi al punto da perdere la propria integrità (Filograsso 2012: 9).

È per questa ragione che occorre lavorare oggi, nel 2020, per formare quelle bambine e quei bambini che nel 2040 saranno le donne e gli uomini del futuro. Ed è per la stessa ragione che occorre fare esperienza, oggi, di pratiche narrative capaci di dare inizio a quel museo-del-futuro che potrà, sperimentandosi e consolidandosi, contribuire in modo significativo alla tutela e alla promozione della pienezza e dell'autenticità dell'esistenza umana.

Se i valori rappresentano la questione – il *focus* – attorno a cui il pretesto si articola, il dialogo rappresenta la *forma* attraverso la quale la questione dei valori viene messa in scena nel pretesto e quindi discussa con le bambine e i bambini all'interno di ogni incontro. Nella particolare esperienza che ne potrebbe fare un museo

7 I valori possono essere definiti, con Ricœur, come "esigenze sovraperpersonali" (Ricœur 1990: 77) ossia dimensioni che presentano per la vita umana un'esigenza irrinunciabile e imprescindibile e un'esigenza sovraperpersonali e universale, tale i riferimenti sulla base dei quali ordinare e giudicare le proprie scelte e la propria condotta (Santelli Beccegato 1991; Reboul 1995; Xodo 2001).

come quello del cinema, il dialogo del pretesto sarebbe scritto dal formatore a partire dagli stimoli offerti dalla narrazione filmica con riferimento non a un intero film o a parti di esso, ma a un montaggio che ricostruisca *ad hoc*, da una o più opere cinematografiche, il profilo di un personaggio (primario o secondario) particolarmente interessante per una riflessione critica sulle cause-per-le-quali l'uomo agisce.

Purprendendo spunto dalla "storia" di un personaggio cinematografico, il dialogo di pretesto in nessun modo riprodurrebbe, descriverebbe, sintetizzerebbe o accennerebbe espressamente a quanto visto nel materiale filmico. Al contrario, il dialogo si dovrebbe presentare sempre in modo conciso e non dettagliato, mettendo in scena un breve scambio di battute tra due o tre soggetti che, a partire da uno spunto riconducibile alla narrazione filmica, avrebbe lo scopo di problematizzarlo illuminando punti di vista diversi sulla questione valoriale.

All'interno di ogni incontro, realizzato per una durata di due ore con non più di quindici bambini di età omogenea, il formatore avrebbe il compito di dare avvio all'attività attraverso la visione della suggestione filmica centrata, di volta in volta, su un personaggio diverso. Terminata la visione, si aprirebbe la discussione e il gruppo avrebbe modo di confrontarsi sulle reazioni spontanee e immediate connesse al proprio "gusto" in relazione al personaggio presentato (piacere-dispiacere, bellezza-disgusto, bontà-cattiveria, dolcezza-amarezza, ...).⁸

A seguito di questo breve confronto, il formatore chiederebbe al gruppo di leggere il dialogo del pretesto e, a partire dai diversi punti di vista che esso mette in scena, di esplorare domande e dubbi sollevati sulla questione valoriale richiamata dal filmato e riconfi-

8 Nel solco del pensiero arendtiano, il gusto opera una prima valutazione dell'esperienza attraverso un'iniziale istintiva selezione sulla base di ciò che soggettivamente "colpisce" nel senso del mi-piace oppure del non-mi-piace (Arendt 1990: 101): "nel gusto il mi-piace o non-mi-piace impone irresistibilmente la sua presenza. È immediato, non-mediato da nessun pensiero, riflessione" (ivi: 558). Questa prima valutazione operata dal gusto, se sottoposta al vaglio del pensiero, è il "veicolo" del giudizio ossia è la porta d'accesso a partire dalla quale si avvia il processo di selezione e misurazione e discriminazione.

gurata dal pretesto. A questa fase di interrogazione (che “disfa” e mette in discussione il proprio gusto iniziale e le proprie convinzioni pregresse sull’argomento) seguirebbe la fase di ricostruzione di risposte provvisorie (euristiche) attraverso le quali bambine e bambini avrebbero la possibilità di lavorare alla definizione del proprio giudizio in merito alla questione trattata.

La particolare declinazione attraverso la quale questione e forma del pretesto si articolano all’interno di questa possibile proposta è pensata per fare della pratica del pretesto una riconfigurazione narrativa che direziona i bambini in un lavoro che lega assieme revisione (del gusto im-mediato e delle opinioni irriflesse), selezione (di risposte coerenti e significative) e quindi definizione delle priorità e dei confini – giudizio – rispetto a chi vuole essere e diventare (direzione di senso).

È in questa prospettiva che il pretesto può fare del cinema un’occasione per esercitare il gusto del bambino fino a trasformarlo in un giudizio. Al contempo è sempre in questa prospettiva che il pretesto può fare del bambino un futuro adulto che saprà gustare il cinema, e i suoi musei, poiché ha avuto esperienza della sua straordinaria capacità di “far entrare” in una *grande narrazione*, all’interno della quale crescere divenendo “più umani”.

5. Il museo del pretesto

Le pratiche di pretesto si offrono, dunque, quali marcatori delle potenzialità trasformative della narrazione messa in scena dal e nel museo. Sarebbe riduttivo, però, riconoscere in questa marcatura unicamente la possibilità di aumentare l’efficacia formativa dell’azione museale. Ripensare l’esperienza narrativa del museo alla luce del congegno educativo del pretesto significa, infatti, considerare l’istituzione museale a tutti gli effetti parte attiva di un progetto volto a costruire la cittadinanza futura, una cittadinanza a cui sarà richiesto – sempre più – di esercitare la capacità di giudizio per decidere in situazione e dare un orientamento al cambiamento.

Il museo del futuro dovrà allora offrire la possibilità di esercitare tale capacità nell’esercizio di comprensione delle esperienze narrative

messe in scena. Dovrà, nello stesso tempo, proporsi quale punto di riferimento per la tutela e la promozione di una soggettività titolare e promotrice di senso (Filograsso 2012: 9).⁹ Non dovrà, allo stesso modo, arrendersi alla sempre più consolidata idea per la quale

i musei sono oggi chiamati a legittimare la propria esistenza, molto spesso in termini brutalmente economici. Ci si chiede infatti quale ruolo i musei possano giocare nel benessere di un paese e della sua società; quale contributo essi possano dare alla generazione di ricchezza nazionale o locale; quale impatto essi possano esercitare in termini di occupazione, di istruzione o di solidarietà sociale (Hopper Greenhill 2000: 4).

Di conseguenza, il museo del futuro dovrà “resistere” e potrà farlo trasformandosi in un “museo del pretesto”, un museo che – nell’esporre – si espone prendendo una chiara posizione, proprio attraverso i suoi pretesti, sull’idea di uomo, di società e di cittadinanza a cui orientare.

9 “L’ampliamento del campo del possibile ottenuto dalle innovazioni tecnologiche non si accompagna a un analogo allargamento della capacità di compiere esperienze, ma ad una sua contrazione. [...] L’incapacità attuale di fare esperienze determina [...] la distruzione del soggetto come totalità interna: non solo viene meno la capacità di esperire la singola situazione, ma soprattutto di allineare i vissuti in una biografia coerente e dotata di senso” (Filograsso 2012: 9).

BIBLIOGRAFIA

- APPADURAI A. (2004), "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in RAO V., WALTON M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford, pp. 59-84.
- ARENDT H. (1990), *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Il Nuovo Melangolo, Genova.
- Ead. (1998), *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?*, Jaca Book, Milano.
- Ead. (2009), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna.
- BALDACCI M., COLICCHI E. (2016), *Teoria e pratica in pedagogica. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma.
- BERTAZZOLI R. (2018), "Introduzione", in COMPARINI A., *Un genere letterario in diacronia. Forme e metamorfosi del dialogo nel Novecento*, Fiorini, Verona.
- BODO S., MASCHERONI S., PANIGADA M. G. (2016), *Un patrimonio di storie: la narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Mimesis, Milano.
- BRUNELLI M. (2014), *Heritage interpretation: un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata.
- CALOGERO G. (2015), "Il problema", in *Filosofia del dialogo*, Morcelliana, Brescia, pp. 13-17.
- CALTABIANO P.S. (2011), "Prefazione", in Id., *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo*, Franco Angeli, Milano, pp. 9-14.
- CALVI M.V. (1996), "Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche", in *AISPI. Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del convegno di Roma (15-16 marzo 1995), Bulzoni, Roma, pp. 107-117.
- CATTAPAN N. (2012), *La capacità d'aspirare come passione politica: l'analisi di un caso a partire da un saggio di Appadurai*, in MANGANO D., TERRACCIANO B. (a cura di), *Passioni collettive. Politiche, Cultura, Società*, Nuova Cultura, Roma 2012, pp. 90-93.
- COMPARINI A. (2018), *Un genere letterario in diacronia. Forme e metamorfosi del dialogo nel Novecento*, Fiorini, Verona.
- COSENTINO A. (a cura di) (2006), *Pratica filosofica e professionalità*

- riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori, Napoli.
- COSENTINO A., OLIVERIO S. (2012), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli.
- DEWEY J. (2007), *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Palermo.
- DUCCI E. (1967), "Paideia e Metexis", in *Rassegna di Scienze Filosofiche*, n. 4, pp. 3-31.
- FAVOLE A. (2018), *Vie di fuga: otto passi per uscire dalla propria cultura*, UTET, Torino.
- FILOGRASSO I. (2012), "Per una teoria della promozione", in FILOGRASSO I., VIOLA T. V., *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*, Armando, Roma, pp. 7-50.
- FOUCAULT M. (1992), *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- GADAMER H. G. (2000), *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, Vita e Pensiero, Milano.
- GATTI N. (2007), *Perché il piccolo diventi fratello: la pedagogia del dialogo nel cap. 18 di Matteo*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma.
- HOOVER-GREENHILL E. (2000), "Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte", in BODO S. (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni della Fondazione Giovali Agnelli, Torino, pp. 1-40.
- LIPMAN M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MARANI P. C., PAVONI R. (2006), *Musei: trasformazioni di un'istituzione dall'età moderna al contemporaneo*, Marsilio, Verona.
- MARTINI G. (2007), "Conversazioni sulla psicoanalisi. Intervista a Paul Ricœur", in JERVOLINO D. e MARTINI G. (a cura di), *Paul Ricœur e la psicoanalisi. Testi scelti*, Milano, Franco Angeli, pp. 153-170.
- MASCHERONI S. (2016), "Il museo narrativo; un laboratorio di vita", in BODO S., MASCHERONI S., PANIGADA M. G., *Un patrimonio di storie: la narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Mimesis, Milano, pp. 25-32.
- NOSARI S., GUARCELLO E. (2019a), "'To be born' as a professional.

A practice proposal for the care work formation", in *Togetherness and its discontents*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1-11.

NOSARI S., GUARCELLO E. (2019b), "Educare alla sensibilità attraverso il domandare. Necessità e possibilità di una metodologia del pretesto", in *Pedagogia e vita*, 2, pp. 3-10.

NOSARI S., GUARCELLO E. (2019c), "La sofferenza come marcatore di senso. L'esperienza dell'immedesimazione", in *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (1), pp. 195-211.

REBOUL O. (1995), *Apprendimento, insegnamento, competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma.

RICŒUR P. (2004), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano.

Id. (1997), "Muore il personalismo, rinasce la persona", in Id., *La persona*, Morcelliana, Brescia.

Id. (1990), *Filosofia della volontà*, Marietti, Genova.

ROSSI B. (1999), *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia.

SANTELLI BECCEGATO L. (2001), *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.

SANTI M., OLIVERIO S. (2013), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli.

SHARP A. M. (2006), "Educare un giudizio migliore", in SANTI M. (a cura di) *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli.

STRIANO M. (1997), "Una didattica dei processi di pensiero. Modelli teorici e indirizzi operativi", in SARRACINO V. (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce.

STRIANO M., MELACARNE C., OLIVERIO S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia.

WEIBEL P. (2018), "Manifesto for a New Museum", in BAST G., CARAYANNIS E. G., CAMPBELL D. F. J., *The Future of Museums*, Springer, Cham, pp. 49-52.

XODO C. (2001), *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia.