



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO
“CARLO BO”
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL’UOMO
Corso di dottorato di ricerca in Pedagogia della cognizione
Ciclo XXVIII

UN MODELLO PER LA TRASPOSIZIONE
DIDATTICA MUSEALE

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE M-PED/01

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa
BERTA MARTINI

Dottorando:
ANGELO CATRICALÀ

ANNO ACCADEMICO 2014/2015

Indice

Introduzione	p. 2
1. Il triangolo semantico. Uno schema per la trasposizione didattica museale	p. 5
1.1. L'esperienza della fruizione: tre possibilità di confronto.....	p. 5
1.2. Lo schema del triangolo semantico dal punto di vista dell'utente.....	p. 8
1.3. Lo schema del triangolo semantico dal punto di vista dell'istituzione museale.....	p. 13
2. Le incognite della fruizione secondo il punto di vista soggettivo	p. 21
2.1. Analisi della fruizione secondo il punto di vista soggettivo.....	p. 21
2.2. Le variabili della fruizione soggettiva in merito alla conoscenza.....	p. 26
2.3. Privatezza e autoreferenzialità della fruizione soggettiva.....	p. 38
3. La fruizione del sapere a partire dall'opera d'arte	p. 41
3.1. L'opera d'arte come mediatrice ontologica.....	p. 43
3.2. L'opera d'arte mediatrice di sapere. I quattro principi costitutivi dell'opera d'arte.....	p. 49
3.2.1. Schematizzazione dei principi costitutivi del sapere mediati dall'opera d'arte.....	p. 53
4. Criteri generali per la trasposizione didattica espositiva dell'opera d'arte	p. 58
4.1. Quattro paradigmi costitutivi come variabili della trasposizione didattica dell'opera d'arte.....	p. 64
4.1.1. Schematizzazione e visualizzazione dei paradigmi costitutivi del modello della trasposizione didattica museale.....	p. 68
4.2. Analisi della trasposizione nel codice linguistico e nel codice iconografico dei progetti didattico espositivi.....	p. 72
Conclusioni	p. 82
Appendice	p.84
Bibliografia	p. 96

Introduzione

Il progetto di ricerca intende promuovere e sviluppare la valorizzazione dei Beni Culturali (BBCC) e la formazione degli utenti attraverso la creazione di un modello per la trasposizione didattica museale funzionale alla fruizione del sapere implicito nelle opere d'arte. L'attuale processo di tecnologicizzazione della comunicazione e dell'informazione applicata alle opere d'arte e in generale al patrimonio artistico (*Information Communication Technology*, ICT) ha posto al mondo della formazione l'esigenza di guidare la gestione della conoscenza dei saperi trasposti in opera e la gestione della conoscenza offerta dall'analisi derivante dalla nuova strumentazione tecnologica.

La responsabilità della pedagogia nei confronti della trasmissione del sapere implicato nella fruizione dei BBCC, lasciato da un lato alla pianificazione delle sole istituzioni museali e dall'altro lato allo sviluppo del processo di ICT stabilito dalla volontà e dalle prerogative dei nuovi dispositivi tecnologici di prima e seconda generazione, richiede, ai fini dello sviluppo di fruizioni intenzionalmente formative alla conoscenza offerta dagli oggetti culturali, di una schematizzazione metodologica in grado di proporre una piattaforma propedeutica funzionale alla progettazione di possibili percorsi didattici e didattico espositivi.

La sfida attorno alla quale si gioca il ruolo contemporaneo delle istituzioni museali, a seguito dell'avvento dei nuovi media, è quella di rispondere all'esigenza educativa, nei confronti dei soggetti fruitori, di moltiplicare e diversificare l'offerta formativa, al di là delle tradizionali funzioni istituzionali legate alla semplice ostensione, alla conservazione e alla tutela degli oggetti culturali, valorizzando la trasmissione delle forme del sapere trasposte nelle opere durante la creazione e valorizzando le forme della conoscenza esposte dalle stesse al termine del procedimento poetico.

Il compito di questa ricerca, attraverso lo sviluppo di una modellizzazione della trasposizione didattica delle opere d'arte, consiste quindi nel supportare da un lato le istituzioni museali in questa fase di potenziamento delle mansioni formative, ancora oggi incentrato sul valore ostensivo e autoreferenziale delle opere e dall'altro di favorire lo sviluppo delle implicazioni pedagogiche dei processi di ICT guidando, sempre in chiave formativa, lo sviluppo ermeneutico già avanzato dall'utilizzo della nuova strumentazione tecnologica.

L'obiettivo di trasformare la fruizione dei beni culturali in una esperienza formativa volta alla conoscenza dei saperi posti alla base della creazione di un'opera d'arte e alla conoscenza dei saperi che l'opera restituisce come punto di osservazione dal quale guardare l'esistenza richiede quindi la costituzione di un modello che sia in grado di indicare in primo luogo i principi costitutivi in base ai quali la conoscenza si è posta in opera, in secondo luogo di indicare i paradigmi costitutivi capaci di guidare la didattica espositiva museale alla trasposizione e alla trasmissione delle conoscenze poste in opera e in terzo luogo di indicare le variabili dell'esperienza percettiva, cognitiva ed affettiva, derivanti dalla fruizione individuale dei soggetti fruitori.

La ricerca delle condizioni necessarie allo sviluppo di esperienze fruibili complete in grado di rappresentare e trasmettere la complessità della rete di conoscenze convergenti nelle opere d'arte, da esse non articolate, ma potenzialmente spiegabili ed organizzabili in base alla sovrapposizione dei codici di trasmissione concessa dalla strumentazione tecnologica, necessita quindi di un supporto pedagogico capace di rilegare i BBCC e il patrimonio conoscitivo in essi cristallizzato, alle possibilità di apprendimento dei soggetti fruitori posti alla salvaguardia di tali conoscenze.

La costituzione di un modello per la trasposizione didattica museale intende quindi concentrare l'ambito della ricerca attorno all'opera d'arte come forma di sapere mediatrice di nuova conoscenza suggerendo modalità di indagine e modalità rappresentative per organizzare, secondo strategie intenzionali, le scomposizioni e le composizioni percorse dal sapere stesso durante la messa in opera del medesimo. La concentrazione dell'analisi su questo ambito dell'istituzione museale, non indagato dalle scienze della formazione, elude volontariamente l'argomentazione riguardante il ruolo formativo dell'istituzione museale secondo le prerogative dell'istituzione scolastica. L'accrescimento scientifico della proposta educativa derivante dallo sviluppo dei contesti istituzionali che si avvalgono degli oggetti culturali appartenenti ai BBCC, costituendo una alternativa specifica, ma relazionabile alle strategie educative appartenenti al curriculum scolastico, in virtù della loro rilevanza nella gestione e nella divulgazione del sapere contribuirebbe, a partire da tale indipendenza, al comune obiettivo di una formazione plurale agevolando, grazie all'apertura di tale sistema formativo, soprattutto la formazione appartenente all'ambito scolastico.

La creazione di una modellizzazione della didattica museale vuole quindi offrire una schematizzazione generale che istituisca una serie di collegamenti razionali tra le differenti esigenze e le variabili emergenti dalla relazione fra gli attori del contesto museale che funga da sostrato propedeutico allo sviluppo di percorsi didattici o situazioni didattiche espositive. In tal senso le indicazioni offerte dall'analisi appartenente al modello non costituiranno le forme di una didattica prestabilita, ma andranno ad indicare le possibilità di articolazione sulle quali poter costruire esperienze di fruizione fittizie funzionali all'apprendimento.

Relativamente agli argomenti trattati nelle singole parti della ricerca il primo capitolo espone il problema della differenza fra le molteplici possibilità di fruizione delle opere d'arte e la comprensione dei contenuti in esse espressi. Al fine di modellizzare l'ambito museale e le possibilità di rapporto fra i soggetti coinvolti viene argomentato, sulla base delle regole fondamentali della semantica, uno schema generale in grado di visualizzare la situazione didattico espositiva dal punto di vista istituzionale e dal punto di vista dei soggetti fruitori. Il secondo capitolo affronta il tema della accessibilità alle conoscenze generali e specifiche implicite alle opere d'arte secondo le incognite della fruizione individuale, indagando le variabili fenomenologiche, logico semantiche, cognitive e affettive, pratiche e educative dipendenti dal soggetto fruitore. Il terzo capitolo argomenta le funzioni dell'opera d'arte come oggetto della mediazione ontologica e come oggetto della mediazione

della conoscenza attraverso l'esposizione dei principi costitutivi fondamentali dell'opera d'arte. Il quarto capitolo argomenta i criteri generali per la trasposizione didattica dell'opera d'arte indicando i paradigmi costitutivi e le variabili attraverso le quali sviluppare possibili progetti didattico espositivi e le modalità di utilizzo dei codici di trasmissione funzionali alla rappresentazione dei progetti stessi. In Appendice viene riportato il contenuto relativo all'esposizione di un modello per la trasposizione didattica del colore tratto dai contenuti appartenenti ai primi due capitoli di questa ricerca.

1. Il triangolo semantico.

Uno schema per la trasposizione didattica museale

1.1. L'esperienza della fruizione: tre possibilità di confronto

La fruizione e la comprensione di un'opera d'arte non equivalgono alla semplice presenza dell'opera stessa. Rapportarsi a un'opera nell'esperienza, conoscerne i contenuti, le tecniche realizzative, il significato espressivo ed estetico è cosa differente dalla sua mera osservazione materiale¹.

Prendendo ad esempio tre modalità di fruizione con le quali un individuo può rapportarsi agli oggetti culturali del mondo dell'arte, dalle caratteristiche completamente differenti, si potrà notare come la complessità dei modi con i quali un utente può comprendere ed attribuire un significato agli stessi non dipenda da regole stabilite dalla presenza di un'opera in sé.

Consideriamo in un primo esempio la fruizione di un'opera d'arte classica come un tempio greco, ad esempio l'osservazione diretta del Partenone nell'acropoli di Atene (v. fig. 1) o del tempio di Poseidone di Capo Sunio. Il rapporto fra opera e fruitore è diretto, avviene attraverso l'esperienza. Un tempio greco non raffigura nulla, ma senza dubbio rappresenta qualcosa. Il visitatore può comprendere il significato dell'opera arrivando in prossimità dell'edificio avvertendo il rapporto fra natura e opera dovendo prima salire il fondamento roccioso sul quale è posto il basamento di pietra bianca. Camminando lungo il peripato l'alternarsi fra il pieno e il vuoto delle colonne rende visibile l'aria e l'estensione del cielo. Si avverte che il tempio è la delimitazione di una regione sacra, non solamente un'architettura concepita per racchiudere una statua. A partire dal tempio infatti la divinità si presenta legando a sé le vie, le strade che conducono all'acropoli e il destino di un mondo storico, la visione sulle azioni quotidiane della vita sottostante. Camminando nel tempio ci si accorge che tutto ciò che ad esso si relaziona assume una nuova forma percepibile².

Diversa è la conoscenza dell'edificio da un punto di vista storico e artistico. La conoscenza manualistica ci informa sul ruolo dell'architettura nella civiltà di appartenenza, sulle tecniche e sui materiali di costruzione, sull'organizzazione geometrica degli spazi e le proporzioni fra le parti, sugli ordini architettonici, sul rapporto fra architettura, scultura e decorazione. Infine una ricerca più approfondita permetterà di conoscere il contesto storico, la politica di cui l'opera è celebrazione e la mitologia di cui è testimonianza.

In questo primo caso si può quindi vedere come l'utente sia in grado di gestire e attribuire un significato alla fruizione grazie all'esperienza diretta con l'opera e allo

¹ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2009, pp. 61-79.

² M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id. *Sentieri interrotti*, La nuova Italia, Firenze 1997, p. 27.

studio personale dedicato alla stessa. La conoscenza e la fruizione dell'oggetto culturale derivano dunque, in questo primo esempio, dall'esperienza vissuta e dalla preparazione individuale del fruitore.

Come secondo esempio, opposto al precedente, consideriamo la fruizione di un'opera d'arte contemporanea, *Souffle de feuilles*, di Giuseppe Penone (v. fig. 2). La performance, del 1979, consiste nella preparazione di un grande mucchio di foglie secche al centro del quale si può notare l'impronta della sagoma lasciata dal corpo dell'autore disteso. La visione di quest'opera è possibile grazie all'utilizzo di internet, navigando tra gli archivi fotografici indicati dai link di Wikipedia³. La performance e l'opera che da essa deriva, essendo concepita per una esposizione temporanea non è più esistente. Oltre alla visualizzazione ottenuta da internet l'utilizzo di riviste specializzate consente di conoscere la vita e la poetica dell'autore, la sua produzione artistica, il suo percorso formativo, i contenuti essenziali della corrente artistica alla quale l'autore appartiene, la diffusione della sua opera e la critica che ne ha permesso la divulgazione.

In questo secondo caso di fruizione l'utente sarà in grado di acquisire il significato dell'opera associando le informazioni ottenute da una ricerca individuale con la visualizzazione dell'opera ricavata dalla navigazione su internet. L'opera *Souffle de feuilles*, attraverso questa associazione, coerentemente alla poetica dell'autore, mostra così quale sia la misura destinata ad ogni essere umano, grazie alla quale, secondo l'ordine del tempo, ad ogni individuo è data la possibilità di esserci.

Come terzo e ultimo esempio di fruizione di un oggetto culturale artistico consideriamo l'utilizzo del disegno di Leonardo da Vinci l'*Uomo vitruviano* (v. fig. 3). L'opera è conservata presso il Gabinetto dei Disegni e delle Stampe delle Gallerie dell'Accademia di Venezia, l'esposizione al pubblico avviene per motivi di sicurezza e di conservazione ogni cinque anni.

Come per le precedenti fruizioni, un utente può acquisire una conoscenza generale dell'opera attraverso lo studio di libri, manuali o riviste specializzate. Attraverso questi mediatori si potranno conoscere la storia dell'opera, una descrizione dettagliata, le fonti di ispirazione che ne hanno consentito il concepimento, il valore simbolico della figura umana rispetto alle figure geometriche con le quali la prima si relaziona, lo studio dell'anatomia e i rapporti fra le singole parti con l'unità del corpo, il valore simbolico e ideologico dell'opera nella cultura rinascimentale, la fama e l'utilizzo iconografico nel corso della storia dell'arte.

La comprensione del significato dell'*Uomo vitruviano* di Leonardo è avvenuta però attraverso la fruizione di un percorso virtuale ad esso dedicato nel quale erano presenti in particolar modo una proiezione tridimensionale del disegno, una acquisizione digitale in alta definizione (v. fig. 3) e un gioco interattivo finalizzato

³ Consultare l'indirizzo <http://www.alfabeta2.it>.

alla misurazione del corpo dell'osservatore rispetto al canone vitruviano-leonardesco⁴.

L'alta definizione dell'opera fronte retro ha permesso l'osservazione del tratto di Leonardo indicando l'effettiva pressione recata dal maestro sulla carta sia nei tratti a matita che in quelli ad inchiostro. Sono visibili, attraverso questa tecnologia, sia il foro provocato dall'utilizzo del compasso, sia i ripensamenti dell'autore, impossibili da notare secondo un'osservazione ad occhio nudo dell'opera. Inoltre l'acquisizione digitale del disegno ha consentito una fruizione personalizzata della raffigurazione di Leonardo tale da simulare un utilizzo autentico del cartaceo, impossibile da effettuare con l'originale.

Il percorso virtuale termina in una sala dove, posizionando il proprio corpo in una pedana interattiva posta di fronte all'immagine ingrandita dell'*Uomo vitruviano* si può confrontare la propria figura con quella ideale rappresentata da Leonardo (v. fig. 4). L'esperienza di misurarsi con le proporzioni dell'*Uomo vitruviano* leonardesco, attraverso l'interazione della propria figura tesa nelle due pose ad imitazione del disegno, ha consentito di comprendere come le proporzioni del proprio corpo siano effettivamente il primo strumento con il quale ci rapportiamo alla realtà. Il gioco virtuale ha così reso tangibile il significato che l'opera di Leonardo indica secondo una raffigurazione simbolica. Le proporzioni ideali dell'essere umano divengono simbolicamente il canone di riferimento fra uomo e universo. Il corpo fisico dell'essere umano diviene in questo modo lo strumento mediatore attraverso il quale è reso possibile un rapporto fra la vita dell'individuo e quella della natura.

In questo terzo e ultimo caso di fruizione si può quindi osservare come la comprensione del significato dell'opera, oltre alla consueta documentazione testuale, sia stata raggiunta dall'utente grazie all'esperienza della fruizione mediata dall'utilizzo dei processi di informazione e comunicazione tecnologica (ICT, Information Communication Technology) quali l'alta definizione, la realtà virtuale e un gioco interattivo.

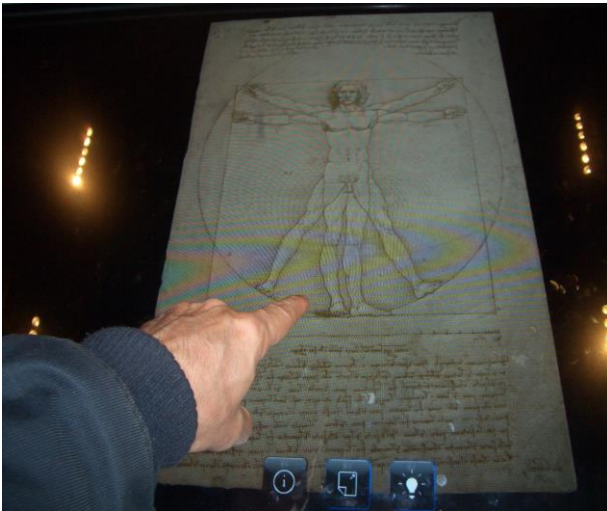


1. Partenone, V sec. a.C., Acropoli di Atene.



2. Giuseppe Penone, *Souffle de feuilles*, 1976, Performance, grandezza naturale.

⁴ *Perfecto e Virtuale. L'Uomo vitruviano di Leonardo*. 24 ottobre- 16 novembre, Chiesa di S. Michele, Arco di Augusto, Fano.



3. Utente che usufruisce dell'immagine ad alta definizione (HD) dell'Uomo vitruviano di Leonardo da Vinci.



4. Utente che usufruisce della Pedana interattiva dedicata alla fruizione dell'Uomo vitruviano di Leonardo da Vinci.

1.2. Lo schema del triangolo semantico dal punto di vista dell'utente

Le differenti possibilità di rapportarsi a un'opera d'arte, sopra elencate, dimostrano come la conoscenza del patrimonio artistico e culturale, la trasmissione del sapere legato ad esso e la formazione personale che deriva dal rapporto con esso, siano fortemente dipendenti da modalità di fruizione individuali. Attualmente tali possibilità di relazione, mediante le quali si gioca la trasmissione di valori, conoscenza ed educazione legate alla valorizzazione e alla comprensione dei Beni Culturali, dipendono dalle istituzioni che hanno il compito di tutelare, catalogare ed esporre le opere d'arte, in particolar modo dalle istituzioni museali⁵.

La dinamica della fruizione che consente la formazione e la trasmissione del sapere costituita dal rapporto fra l'istituzione museale, l'oggetto culturale e il soggetto fruitore⁶, non si avvale però di un sistema di trasposizione didattica istituzionale che si assuma da un punto di vista intenzionale la gestione di questi rapporti. La possibilità di supportare da un punto di vista pedagogico il processo di trasposizione del sapere in ambito museale necessiterebbe quindi di una analisi volta ad una organizzazione di queste molteplici possibilità di fruizione al fine di regolamentarne i principi essenziali.

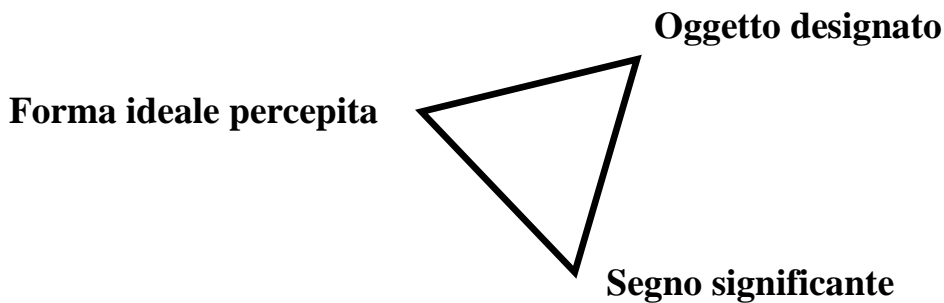
Mantenendo l'impostazione triangolare del sistema formativo museale costituito dai tre attori fra i quali si gioca il processo di fruizione istituzionale, il museo, l'utente e l'opera d'arte⁷, le molteplici possibilità con le quali si gioca tale processo di acquisizione possono essere visualizzate e successivamente organizzate seguendo lo schema suggerito dalla dottrina semantica costituito anch'esso da tre

⁵ B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 165-166, 169-175.

⁶ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 47-48, 57.

⁷ *Ibidem*.

elementi costituenti un triangolo: l'oggetto designato, il segno significante, la forma ideale percepita⁸. Vedi lo schema seguente:



Secondo questa ipotesi ogni possibilità di fruizione con la quale un individuo si relaziona a un'opera d'arte può essere letta e analizzata assegnando un soggetto ad ognuno dei tre vertici che governano il funzionamento del processo semantico. Dal punto di vista dell'utente infatti ogni tipologia di fruizione è schematizzabile nei tre vertici del triangolo semantico costituiti, come detto, da un oggetto designato, uno o più segni significanti e almeno una o più forme ideali percepibili.

Partendo da una situazione ontologica che fonda ogni situazione dell'esserci come luogo unitario indistinto, la condizione che la filosofia spiega come unità di essere e nulla⁹, la fruizione di un'opera d'arte in un ambito istituzionale museale e non, si presenta, considerando la presenza di un individuo e di un'opera, come una derivazione situazionale originata dalla schisi di questo momento ontologico unitario in due entità paradigmatiche, un soggetto percipiente e un oggetto percepito¹⁰.

Come avviene per ogni situazione ambientale e quindi, nello specifico, anche nella relazione con l'opera d'arte, la possibilità di percepire e interagire con un oggetto culturale si sviluppa inesorabilmente fra un soggetto agente e un oggetto utilizzabile. L'accettazione di tale presupposto è la condizione che permette di assumere, come criterio teorico e organizzativo di ogni dinamica percettiva e cinestetica, lo schema determinato dalla tripartizione semantica. In questo triangolo, utilizzato per raffigurare il rapporto fra utente e oggetto culturale, l'opera d'arte diviene così l'oggetto designato, la totalità delle entità mentali sussistenti derivate dalla fruizione divengono le forme ideali percepite, mentre la totalità delle entità fisiche destinate all'indicazione dell'opera divengono segni significanti della stessa.

Analizzando una situazione tipica di un grande museo italiano come la Galleria degli Uffizi di Firenze si può notare, ad esempio, come la fruizione di un'opera d'arte, dal punto di vista dell'utente, si possa schematizzare, seguendo la tripartizione suggerita: come oggetto designato, il *Tondo Doni* di Michelangelo (v. fig. 5),

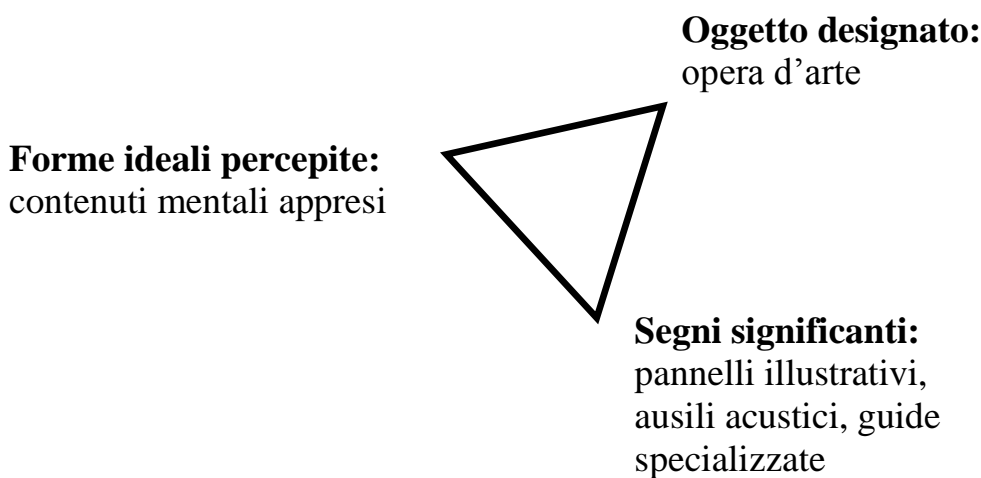
⁸ Per questa ipotesi seguiamo la semantica sviluppata da G. Frege, *Senso e significato*, in Id. *Senso, funzione e concetto*, Laterza, Bari 2005, pp. 32-38. Vedi anche A. Argenton, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 200.

⁹ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, Aracne, Roma 2009, p.15.

¹⁰ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, op. cit., pp. 11-13.

piuttosto che la *Testa di giovinetto* di Lorenzo Lotto o la *Madonna col Bambino e angeli* di Filippo Lippi; come forme ideali percepite una quantità indeterminata di immagini sussistenti relative ai dipinti, le sensazioni suscitate dal rapporto empatico con le opere e i giudizi derivati dall'osservazione delle stesse¹¹; infine come segni significanti, una quantità determinata di pannelli illustrativi, ausili acustici o guide specializzate.

La fruizione tipica di un contesto museale può essere quindi schematizzata dalla figura di un triangolo avente nei tre vertici un'opera d'arte come oggetto designato, una molteplicità di segni significanti come indicatori di informazione e una molteplicità di forme ideali percepite come contenuti mentali appresi. Vedi lo schema seguente:

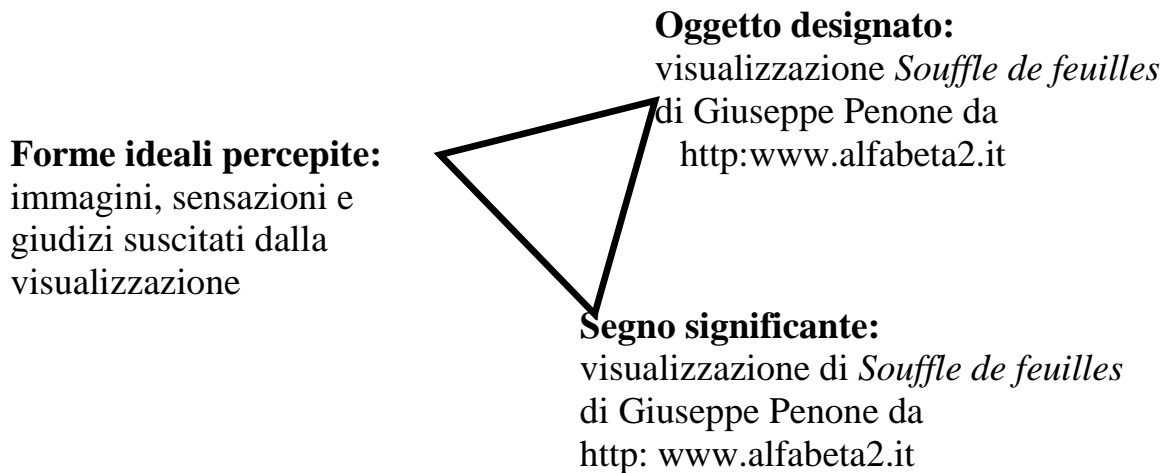


Il triangolo semantico assunto come schema del rapporto fra utente e opera si dimostra efficace anche nell'analisi di fruizioni complesse come quelle precedentemente affrontate. Nel caso della dell'installazione di Giuseppe Penone, *Souffle de feuilles*, l'assenza dell'opera nella dinamica di fruizione permette almeno due possibilità di lettura. Nel primo vertice del triangolo semantico relativo all'oggetto designato si può non mettere nulla, essendo l'opera originale non più presente; nel secondo vertice del triangolo semantico relativo ai segni significanti si possono collocare la visualizzazione dell'opera ricavata dal link di Wikipedia (v. fig. 2) e le informazioni derivate dalle riviste specializzate; nel terzo vertice del triangolo relativo alle forme ideali percepite colloquiamo le immagini sussistenti, le sensazioni suscitate e i giudizi derivati dall'interpretazione dei segni significanti.

Una seconda possibilità di lettura, più approfondita, della stessa dinamica di fruizione, collocherebbe nel primo vertice del triangolo semantico relativo all'oggetto designato (precedentemente non assegnato) nuovamente la visualizzazione dell'opera *Souffle de feuilles* ricavata dal link di Wikipedia (v. fig. 2). L'immagine della

¹¹ Per quanto riguarda le forme ideali percepite attraverso le quali un oggetto può essere intenzionato ci riferiamo alla tipologia degli atti psichici indicati da Brentano: immagini sussistenti, affetti, giudizi. Vedi L. Albertazzi, *Introduzione a Brentano*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 52.

performance che appare attraverso la visualizzazione informatica assumerebbe in questo caso sia il ruolo di oggetto designato, sia quello di segno significante, essendo ormai l'opera fruibile solamente attraverso il segno che ne testimonia l'esistenza passata. Vedi lo schema seguente:



La possibilità che un segno significante sia nello stesso tempo un oggetto designato e viceversa, è del resto tipica dell'interpretazione semantica nel mondo dell'arte¹², sia per quanto riguarda l'analisi relativa alla produzione di un oggetto culturale, sia in per quanto riguarda l'analisi della sua trasposizione didattica in ambito scolastico¹³.

Lo schema del triangolo semantico oggetto-segno-forma si rivela utile anche nell'analisi di fruizioni complesse e articolate come quelle istituite dai processi di comunicazione e informazione tecnologica (ICT) ai quali sono sottoposti in modo sempre più assiduo gli oggetti culturali del nostro patrimonio artistico.

Volendo applicare lo schema suggerito dal triangolo semantico, dal punto di vista dell'utente, alla fruizione virtuale dell'*Uomo vitruviano* di Leonardo precedentemente indicata, si giungerebbe, anche in questo caso, ad almeno due possibilità di interpretazione. In un primo caso nel vertice del triangolo relativo all'oggetto designato si può collocare il disegno originale conservato nel Gabinetto dei Disegni e delle Stampe delle Gallerie dell'Accademia di Venezia; nel vertice relativo ai segni significanti si possono collocare le acquisizioni digitali in alta definizione del disegno leonardesco, la riproduzione virtuale dell'opera e il gioco interattivo, avendo la totalità di questi segni la funzione di trasmettere contenuti informativi sull'opera; nel vertice relativo alle forme ideali percepite si possono

¹² F. Antinucci, *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 5.

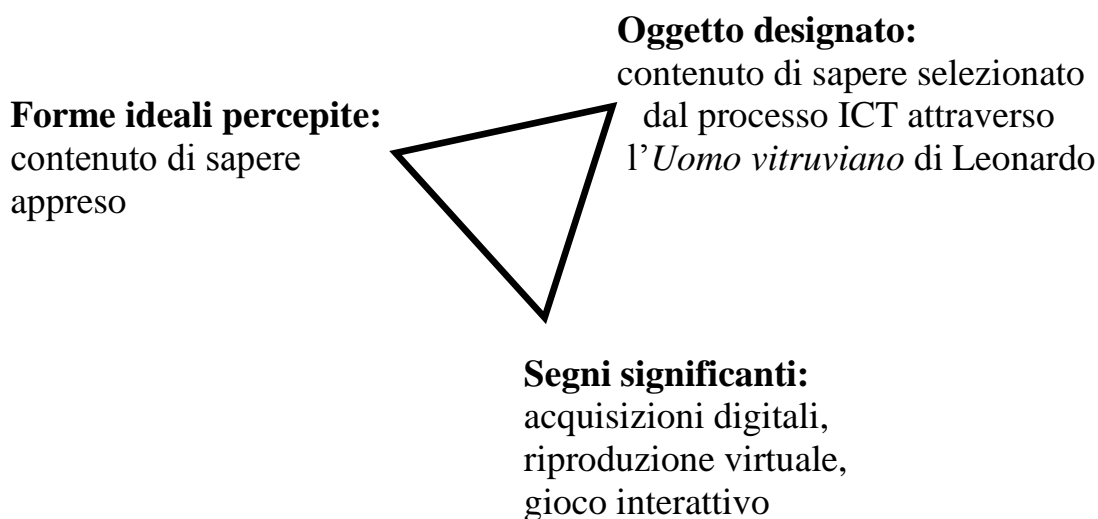
¹³ Il duplice aspetto di un'opera d'arte, come oggetto designato in quanto autoreferenziale e come segno significante in quanto autosignificante, è ben espresso ad esempio dal dipinto di Magritte del 1928 *Ceci n'est pas une pipe*. Per quanto riguarda la didattica dell'arte e della storia dell'arte in ambito scolastico va sottolineato che le immagini di testo utilizzate come segni significanti delle opere vengono comunemente concepite, nell'impossibilità di usufruire delle opere dal vero, come oggetti designati al posto degli originali.

collocare le immagini sussistenti, le sensazioni e i giudizi relativi all'esperienza vissuta durante la fruizione.

In un secondo caso, relativo all'interpretazione della fruizione diretta della riproduzione virtuale dell'*Uomo vitruviano* di Leonardo come soggetto di una esposizione museale e quindi come oggetto culturale indipendente dalla presenza del cartaceo originale, si giungerebbe a questa schematizzazione: nel vertice del triangolo semantico relativo all'oggetto designato e nel vertice relativo ai segni significanti andrebbero collocate le stesse acquisizioni digitali dell'*Uomo vitruviano*, la riproduzione virtuale e il gioco interattivo, essendo come detto i prodotti relativi al processo di comunicazione e informazione tecnologica contemporaneamente gli oggetti culturali e i segni significanti mediatori dell'evento espositivo; nel vertice relativo alle forme ideali percepite rimarrebbero collocate le immagini sussistenti, le sensazioni e i giudizi relativi all'esperienza vissuta.

Bisogna specificare a questo punto dell'analisi che i prodotti derivati dai processi di comunicazione e informazione tecnologica assunti come oggetti culturali autonomi e quindi come oggetti designati da un'esposizione museale, rappresentano nell'esempio specifico dell'*Uomo vitruviano* virtuale un caso limite di una fruizione dipendente esclusivamente dal rapporto fra utente e opera d'arte.

Volendo comunque considerare in modo più approfondito l'ultimo caso analizzato si dovrebbe coerentemente concludere che la concomitanza di un prodotto derivato dal processo di tecnologicizzazione (ICT) di un oggetto culturale artistico come oggetto designato e come segno significativo in ambito museale non implica una mera tautologia. Si può allora concludere, utilizzando con estrema efficacia nuovamente lo schema del triangolo semantico fin qui utilizzato, che l'oggetto designato dalle acquisizioni digitali, dalla riproduzione virtuale e dal gioco interattivo dedicati all'opera di Leonardo, sia in realtà il contenuto di sapere mediato dalle tecniche di tecnologicizzazione del disegno cartaceo, che i prodotti derivati dal processo di tecnologicizzazione applicati all'arte siano mediatori di sapere e quindi, nuovamente, i segni significanti di tale contenuto, e infine che le forme ideali percepite dalla dinamica della fruizione siano, per l'utente, i contenuti di sapere appreso. Vedi lo schema seguente:



Implicando quest'ultima analisi l'utilizzo della semantica, non solo in riferimento alla rappresentazione paradigmatica delle possibili relazioni fra un utente e un'opera d'arte, ma anche in riferimento alle responsabilità istituzionali museali nella determinazione di tale rapporto, bisogna ora distinguere secondo quali differenze logiche lo schema del triangolo semantico rimanga uno strumento valido nella rappresentazione delle possibili modalità di fruizione dei Beni Culturali, non più dal punto di vista dell'utente, bensì da quello dell'istituzione.



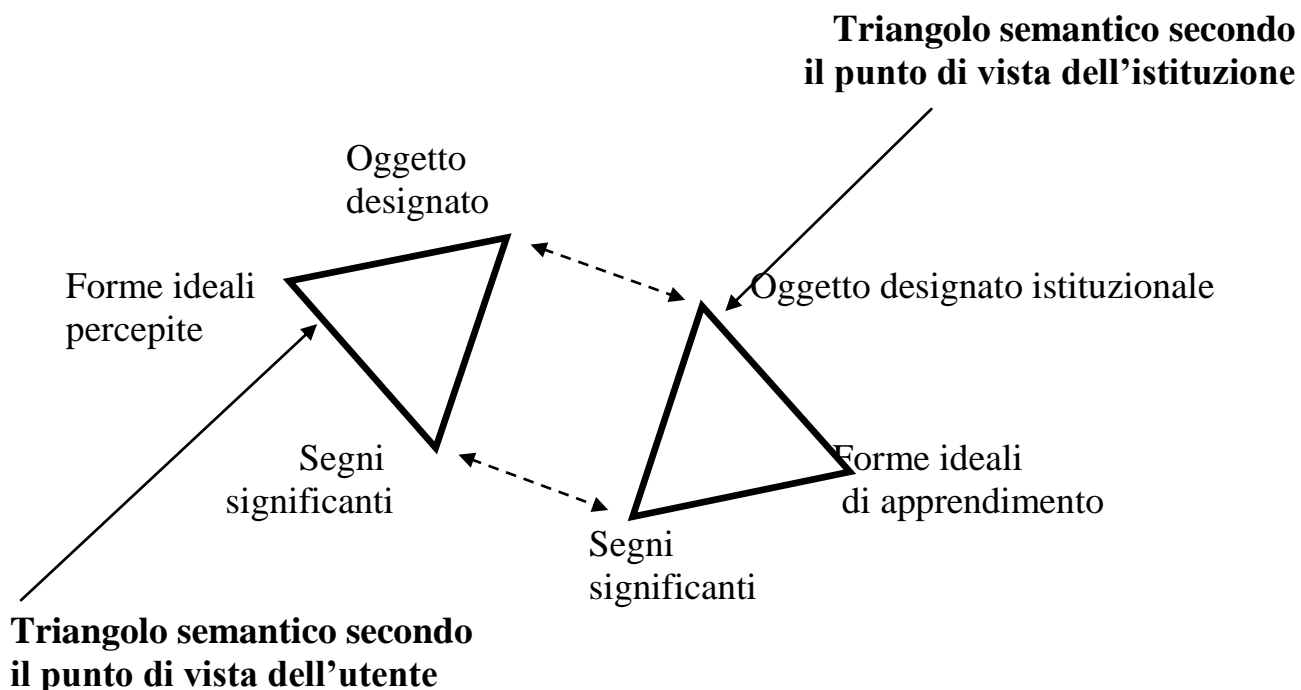
5. Utenti che osservano il *Tondo Doni* di Michelangelo, Galleria Nazionale degli Uffizi, Firenze.

1.3. Lo schema del triangolo semantico dal punto di vista dell'istituzione museale

Dopo aver esposto, a titolo esemplificativo, tre modalità di fruizione dei Beni Culturali come l'esperienza diretta, la ricerca attraverso internet e l'acquisizione di un'opera mediante i processi di comunicazione e informazione tecnologica (ICT), e dopo aver applicato a tali possibilità di fruizione, dal punto di vista dell'utente, lo schema del triangolo derivato dalla semantica, cerchiamo ora di considerare come l'utilizzo del medesimo criterio mantenga la sua efficacia anche nella schematizzazione di modalità di fruizione dal punto di vista dell'istituzione museale.

Applicare uno schema a posteriori, in riferimento ad esperienze di fruizione già avvenute, analizzando le differenti situazioni secondo l'ottica dell'individuo fruitore, non equivale infatti, dal punto di vista logico, all'applicazione di uno schema a priori in riferimento ad esperienze di fruizione non ancora determinate secondo il punto di vista dell'istituzione museale. In questo senso bisogna necessariamente sottolineare che lo schema applicabile da un'istituzione non sarà né coincidente, né sovrapponibile a quello utilizzato per la raffigurazione dello schema riferito all'utente che si appresta alla fruizione di un'opera. Se l'utente che visita il museo può usufruire infatti delle opere esposte secondo una dinamica schematizzabile dal triangolo oggetto-segno-forma di cui abbiamo già parlato, l'istituzione museale risponde, o dovrebbe rispondere, alle attese e alle prassi consolidate dall'utente, organizzando delle dinamiche di fruizione stabilite su principi e finalità specifiche e verificabili. Se

l'oggetto designato di una esposizione può infatti determinare il punto di incontro nell'esperienza della fruizione, il senso¹⁴ attraverso il quale tale oggetto verrà raggiunto non sarà, almeno in un primo momento, per l'utente e per l'istituzione, il medesimo¹⁵. Vedi lo schema seguente:



Per dimostrare quindi come l'utilizzo della semantica sia utile come principio costitutivo nella determinazione di prassi efficaci per una didattica della fruizione delle opere d'arte in ambito istituzionale museale e non si limiti all'indicazione di un criterio d'analisi, cercheremo di argomentare secondo quali possibilità la figura del triangolo semantico sia di aiuto anche per l'organizzazione di possibili dinamiche di fruizione.

Mantenendo l'assunto che ogni tipologia di fruizione sia raffigurabile secondo lo schema costituito da un oggetto designato, un segno significante e una forma ideale sussistente, bisogna altresì considerare, dovendo utilizzare questo criterio come principio costitutivo per l'istituzione di pratiche di fruizione non ancora in atto, che i vertici del triangolo semantico devono ora essere considerati come tre gruppi, in rapporto fra loro, all'interno dei quali possono appartenere più elementi.

Nel gruppo del triangolo semantico istituzionale corrispondente alla voce "oggetto designato" di una possibile esposizione museale possono appartenere ad esempio opere d'arte fisicamente osservabili, ma anche opere d'arte non più esistenti o non esponibili rappresentate da elementi sostitutivi, possono appartenere oggetti

¹⁴ Per la differenziazione in logica fra i concetti di senso e significato vedi G. Frege, *Senso e significato*, in Id., *Senso, funzione e concetto*, op. cit., pp. 33-36.

¹⁵ G. Sensevy, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, de boeck, Bruxelles 2011, p. 62.

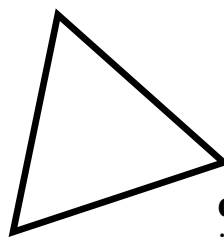
culturali materiali come ad esempio manufatti artigianali o opere d'arte applicata, oggetti culturali immateriali come i valori tradizionali di una popolazione o il folclore di un determinato gruppo sociale, fino a contenuti di carattere disciplinare come un sapere di carattere storico, letterario, scientifico o tecnologico. Al gruppo “oggetto designato” appartengono in sintesi la totalità degli enti fisici o concettuali che un'istituzione museale decide di valorizzare in un ambito espositivo.

Allo stesso modo, nel gruppo del triangolo semantico istituzionale corrispondente alla voce “segno significante”, possono appartenere semplici pannelli informativi, ausili audiovisivi di supporto alla fruizione, ausili informatici o tecnologici (ICT), fino alle stesse opere d'arte, qualora le medesime vengano utilizzate per la significazione di altri oggetti designati¹⁶. Al gruppo “segno significante” appartengono quindi la totalità degli enti fisici che stanno per altro, ovvero la totalità dei supporti alla fruizione che hanno la funzione di indicare ciò che è diverso da sé, ossia l'oggetto designato.

Infine nel gruppo del triangolo semantico istituzionale corrispondente alla voce “forma ideale di apprendimento”¹⁷, appartengono la totalità degli enti psichici, affettivi e cognitivi che un'istituzione museale intende trasmettere attraverso la fruizione di un oggetto designato e dalla mediazione dei segni significanti. In questo gruppo appartengono ad esempio le immagini percepibili, le sensazioni ipotizzabili o i concetti da apprendere all'interno dell'esperienza vissuta. Vedi lo schema seguente:

Gruppo “Oggetto designato”:

opere d'arte,
oggetti d'arte applicata,
oggetti di artigianato,
valori tradizionali,
contenuti disciplinari, ecc.



Gruppo “forme ideali di apprendimento”:

immagini percepibili,
sensazioni suscetibili,
concetti da apprendere, ecc.

Gruppo “segni significanti”:

pannelli informativi,
ausili informativi,
ausili tecnologici (ICT), ecc.

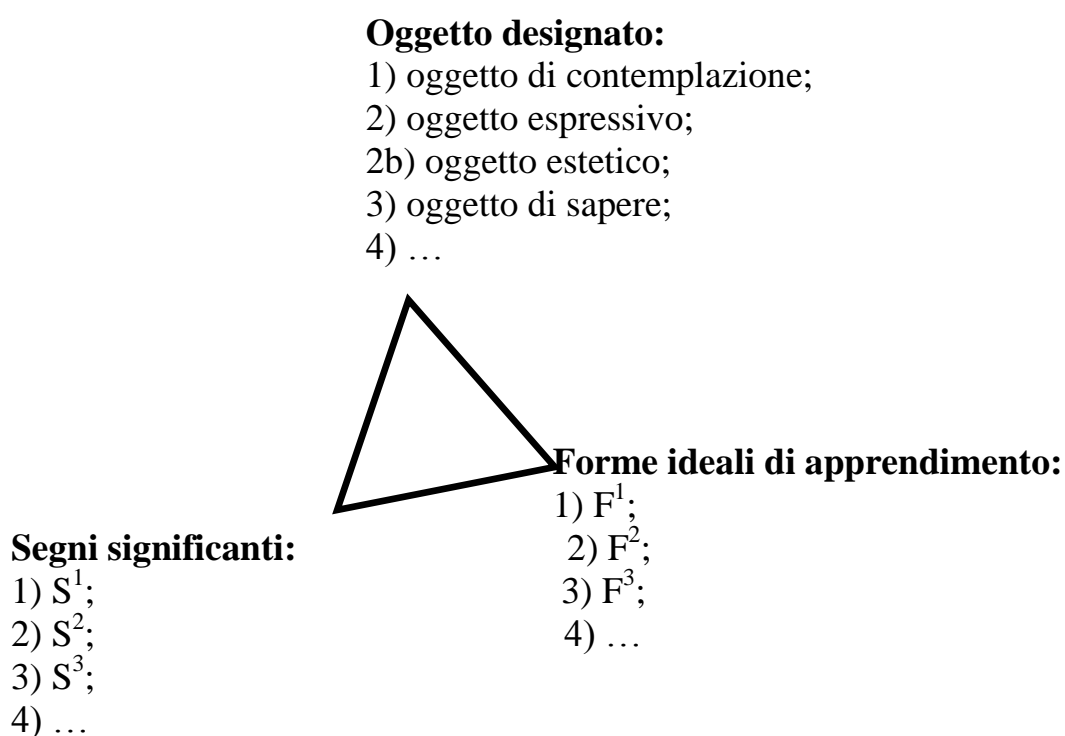
Avendo così verificato, seppur brevemente, l'estendibilità degli elementi dei gruppi relativi al triangolo semantico, secondo il punto di vista dell'istituzione, bisogna ora indicare, al fine di facilitare una didattica della trasposizione museale

¹⁶ Vedi sopra.

¹⁷ La voce “forma ideale di apprendimento” nello schema del triangolo semantico istituzionale sostituisce la voce “forma ideale percepita” nello schema del triangolo semantico che raffigura il punto di vista dell'utente.

basata su principi intenzionali in grado di determinare specifici abiti mentali¹⁸, quali fra essi possano essere selezionati per costituire una possibile dinamica di fruizione. Data la complessità di una analisi globale che risponda di tutte le variabili offerte dalla relazione dei singoli elementi dei tre gruppi del triangolo semantico istituzionale, ci limitiamo ad indicare quali possano essere le principali modalità con le quali un oggetto culturale debba essere considerato in una ipotetica trasposizione didattica istituzionale come oggetto designato.

Un oggetto culturale, un'opera d'arte, ma non solo, può essere designato in una situazione espositiva almeno in tre modi differenti. Si può denotare un oggetto culturale come semplice oggetto di contemplazione, si può denotare un oggetto culturale come un oggetto espressivo, oppure si può denotare un oggetto culturale come un oggetto di sapere portatore di conoscenza. Vedi lo schema seguente:



Nel primo caso va stabilito che l'esposizione di un oggetto culturale posto da un'istituzione di fronte a uno spettatore comporta comunque una trasposizione dello stesso non equivalente ad una sua semplice presenza. Ogni modalità di valorizzazione istituzionale comporta infatti un mutamento nella fruizione in cui l'opera e l'utenza sono necessariamente coinvolti. In questo caso non si vuole determinare una improduttiva distinzione fra un presunto stato originario dell'opera d'arte e una sua successiva collocazione, quanto sottolineare, in vista di una trasposizione didattica istituzionale consapevole, una modificazione dello stato di designazione e in tal senso una sua responsabile considerazione.

¹⁸ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, pp. 215-217.

Un oggetto culturale designato come oggetto di contemplazione è dato alla fruizione come un'entità osservabile, come una designazione che l'utente percepirà attraverso una immagine sussistente. L'opera d'arte, in questo caso, affezionerà l'utente mostrandosi e l'osservatore denoterà l'opera percependone la forma. Le variabili che dovrebbero condizionare la dinamica di fruizione alla luce di una trasposizione didattica del mero aspetto contemplativo, oltre al soddisfacimento dei criteri oggettivi relativi ad una corretta esposizione e illuminazione dell'opera, sono quelle appartenenti al soggetto, come l'età, la cultura di appartenenza o l'educazione. In assenza di segni significanti specifici la semplice esposizione di un'opera d'arte, in virtù della sua autodenotazione, implica comunque il darsi di determinati contenuti, i quali però avranno la possibilità di essere appresi qualora gli stessi vengano trasposti in una omologia condivisa sulle prerogative individuali dell'utenza. In sintesi la mera contemplazione di un'opera d'arte sarà fruttuosa per un utente solo se quest'ultimo avrà nel suo bagaglio culturale quei requisiti sufficienti in grado di stabilire, attraverso la sola contemplazione, un legame di senso.

Un oggetto culturale può essere poi designato come un oggetto espressivo, ovvero come un oggetto denotabile per ciò che esso esprime. In questo secondo caso un'opera d'arte può essere valorizzata in ambito espositivo e denotata da una trasposizione didattica corrispondente, risaltando ad esempio lo stato d'animo espresso dall'autore, oppure denotando la situazione di un determinato ambito sociale o la condizione di un particolare momento storico di cui l'opera è espressione. Ogni oggetto culturale denota infatti una volontà o più esigenze di espressione ma, ai fini di una trasposizione didattica intenzionale, tale prerogativa deve essere espressamente considerata.

Stabilire che l'oggetto designato di una esposizione museale, cioè il significato principale di una fruizione, debba essere il contenuto espressivo di una o più opere d'arte, implica secondo questi requisiti che le opere stesse, assieme alla maggior parte degli ausili informativi presenti nel contesto museale, siano segni significanti del contenuto espressivo selezionato. In questo senso, volendo ad esempio considerare come oggetto designato di una esposizione museale il contenuto espressivo dell'opera *Scudo con testa di Medusa* di Caravaggio (v. fig. 6), ciò implicherebbe che l'istituzione museale, nel caso specifico la galleria degli Uffizi, concepisca e realizzi una parte degli ausili audiovisivi, informatici e tecnologici, in artefatti costruiti in funzione di tale obiettivo.

Un utilizzo dello schema semantico secondo il punto di vista dell'istituzione museale assunto come modello per una trasposizione didattica vedrebbe in questo caso come oggetto designato il valore espressivo della singola opera di Caravaggio o dell'autore stesso; come segni significanti la totalità degli artefatti dedicati alla denotazione del valore espressivo designato e infine, come forme ideali di apprendimento, la totalità delle informazioni, delle sensazioni e dei concetti che l'istituzione andrà a trasporre nella dinamica di fruizione.

La designazione di un oggetto culturale come oggetto espressivo implica inoltre la considerazione necessaria che ogni opera d'arte sia espressione di un determinato contenuto estetico. Ancora una volta va sottolineato che ogni oggetto

culturale è autosignificante tale contenuto, qualora però il valore estetico di un'opera non sia usufruibile dal bagaglio culturale del singolo utente, questo fondamentale contenuto rimarrà, nella mente di chi osserva, inespresso. Rimanendo all'interno degli Uffizi e volendo ancora considerare attraverso lo schema semantico, come oggetto designato dal punto di vista dell'istituzione, il valore estetico del già citato *Tondo Doni* di Michelangelo (v. fig. 5), ciò implicherebbe che parte degli ausili audiovisivi, informatici e tecnologici, siano anche in questo caso artefatti realizzati in funzione di tale obiettivo.

L'utilizzo dello schema semantico assunto da un'istituzione come modello di trasposizione didattica vedrebbe in sintesi, rispetto a quanto detto in merito alla designazione di un oggetto culturale come oggetto espressivo, la sostituzione di quest'ultima designazione con quella di oggetto estetico, rimanendo gli altri due aspetti del triangolo, i segni significanti e le forme ideali di apprendimento, dipendenti dalla designazione.

L'ultimo esempio di fruizione che analizzeremo attraverso la semantica, nel quale un oggetto culturale può divenire un oggetto designato, è quello che potrebbe vedere la trasposizione di un'opera d'arte in un oggetto di sapere portatore di conoscenza. Anche in quest'ultimo caso va specificato che un oggetto culturale è sempre il mediatore di una determinata conoscenza, un sapere, espresso sia dalla presenza fenomenica dell'oggetto stesso, sia dal procedimento poetico, produttivo, che ha condotto l'opera ad essere come appare.

A differenza delle designazioni precedenti, va specificato che il contenuto di sapere che un'opera esprime attraverso il suo apparire o la tecnica e la conoscenza utilizzate dall'autore nella sua realizzazione, spesso non si rivelano alla percezione di chi osserva. Va inoltre specificato che le variabili soggettive riguardanti l'utente in riferimento al bagaglio cognitivo che può condurre all'apprendimento di conoscenze tecniche e concettuali può rivelarsi diversamente attrezzato rispetto a quello sensoriale o empatico legati alle designazioni di carattere estetico o espressivo¹⁹. In altri termini se osservando un'opera d'arte un utente sarà comunque in grado di stabilire un contatto visivo e affettivo con l'opera, magari non quello prospettato dall'istituzione museale, lo stesso utente, con maggiori difficoltà, sarà in grado di stabilire attraverso quali conoscenze l'opera d'arte è stata concepita e quali conoscenze, di conseguenza, essa rappresenta.

Come ultimo esempio possiamo citare un'opera meno pubblicizzata, ma appunto di eguale importanza storica ed artistica rispetto a quelle sopra menzionate, come l'*Annunciazione* di Beato Angelico in San Giovanni Valdarno (v. fig. 7).

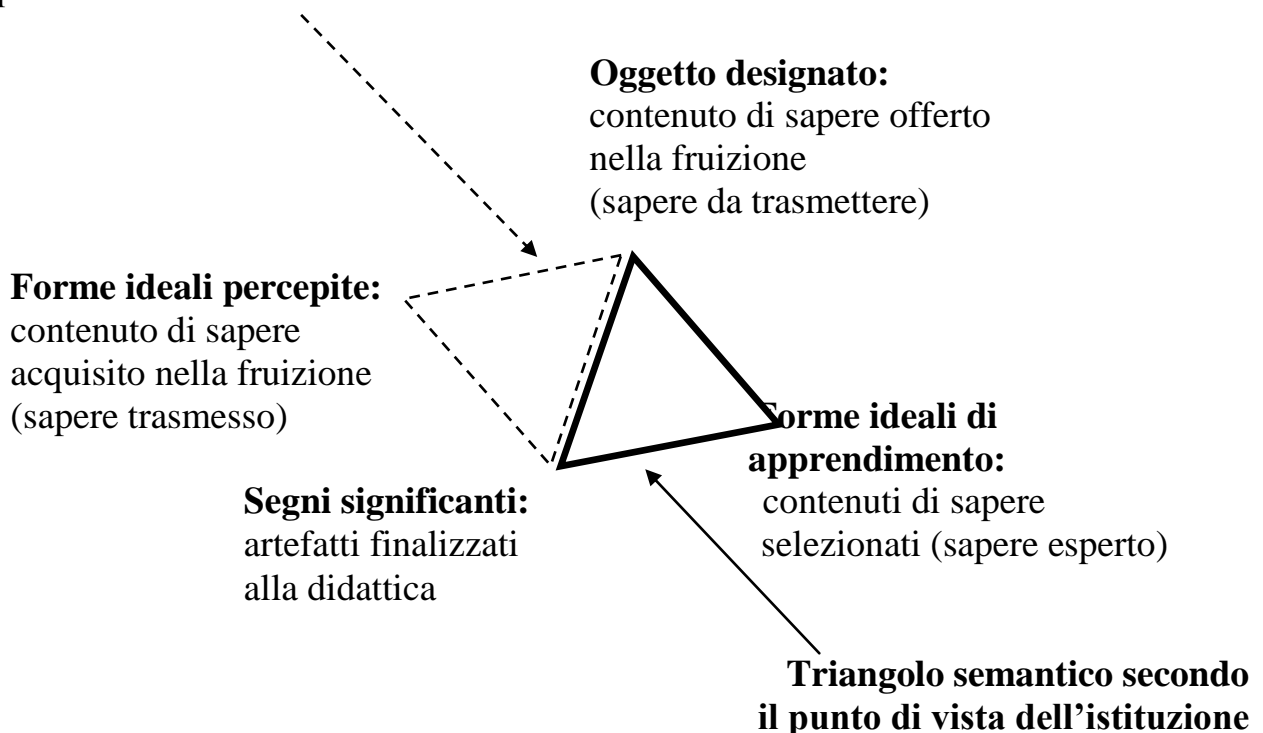
Volendo a titolo esplicativo considerare l'oggetto culturale dell'*Annunciazione* come oggetto designato nella modalità di oggetto di sapere portatore di conoscenza, un'istituzione museale dovrebbe prima di tutto individuare, a tale scopo, quali potrebbero essere le conoscenze principali e il sapere di cui l'opera si fa mediatrice. Contenuti essenziali per la realizzazione e la comprensione di un'opera rinascimentale come il rapporto fra il racconto evangelico e la sua forma simbolica e

¹⁹ H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2010, pp. 27-38.

iconografica, oppure il valore della rappresentazione prospettica nei suoi contenuti estetici e ideologici o la conoscenza dei rapporti geometrici e matematici che governano gli spazi e le superfici visibili dell'opera, sono infatti elementi fondamentali per la valorizzazione istituzionale di un'opera e per la formazione di chi ne usufruisce. In questo caso, come già abbiamo osservato nelle precedenti modalità di designazione, l'istituzione che stabilisce come oggetto designato di una esposizione museale il contenuto di sapere di un oggetto culturale dovrebbe concepire e realizzare una parte degli ausili di supporto all'informazione in artefatti funzionali alla comprensione di tali conoscenze implicite.

Per quanto riguarda quest'ultimo esempio, con il quale si conclude questa argomentazione, si può quindi riassumere che l'utilizzo dello schema semantico come modello di trasposizione didattica secondo il punto di vista di una istituzione museale vedrebbe: come oggetto designato di una esposizione potenziale, il contenuto di sapere relativo ad una o più opere d'arte; come segni significanti, la totalità degli artefatti finalizzati alla didattica e alla trasmissione del sapere; infine come forme ideali di apprendimento, gli specifici contenuti di sapere e le conoscenze selezionate dall'istituzione da trasporre nella dinamica di fruizione. Vedi lo schema seguente:

Triangolo semantico secondo il punto di vista dell'utente



L'utilizzo del triangolo semantico, applicato sia come criterio di analisi e soprattutto come criterio fondativo di una trasposizione didattica istituzionale basata

su principi intenzionali²⁰, si propone in definitiva lo scopo di contribuire all'obiettivo comune delle istituzioni scolastiche e di quelle museali di valorizzazione la conoscenza del nostro patrimonio artistico e di incrementare il livello scientifico di una sua possibile trasmissione.



6. Utenti che osservano la *Testa di Medusa* di Caravaggio, Galleria Nazionale degli Uffizi, Firenze.



7. Beato Angelico, *Annunciazione*, 1440 ca., Tempera, Museo della Basilica di S. Maria della Grazie, S. Giovanni in Valdarno.

²⁰ Qui ipotizzata come criterio generale su una sola delle sue variabili, quella relativa all'argomentazione dei possibili oggetti di designazione con i quali si può denotare un oggetto culturale in differenti ambiti espositivi.

2. Le incognite della fruizione individuale

2.1. Analisi della fruizione secondo il punto di vista soggettivo

Una delle principali possibilità attraverso la quale un utente affronta l'esperienza della fruizione di un'opera d'arte in ambito istituzionale museale dipende da modalità di relazione prettamente soggettive e da variabili di carattere individuale. Secondo questo punto di vista il buon esito della dinamica di fruizione di un oggetto culturale dipende da una serie di incognite dipendenti, da un lato dalla molteplicità dei profili personali dell'utenza, dall'altro dalla privatezza entro la quale tali dinamiche rimangono vincolate.

In riferimento al sistema educativo adottato nel quale l'ambito formativo del museo è rappresentato dal rapporto fra istituzione, soggetto e oggetto culturale, ciò che ora interessa descrivere è la dinamica che dal soggetto fruitore muove in direzione dell'istituzione e soprattutto verso l'opera d'arte (vedi gli schemi seguenti)²¹.

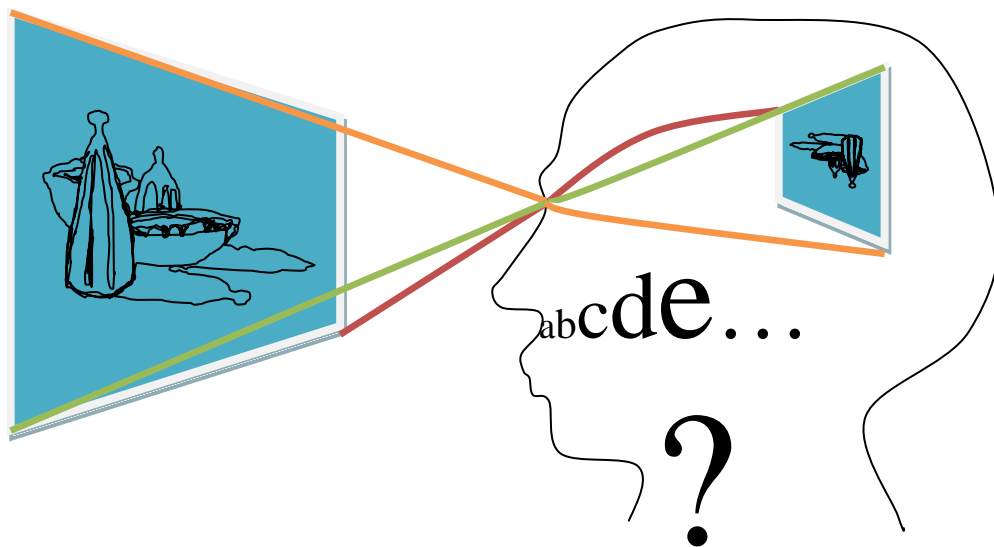


Adottando i principi della fenomenologia di Brentano per ciò che riguarda i modi attraverso i quali un soggetto si direziona nei confronti di un oggetto, possiamo genericamente considerare che un utente affronterà la relazione con l'opera d'arte attraverso la percezione, attraverso determinate sensazioni emotive e attraverso specifici costrutti intellettivi²². Alle immagini percepite, alle emozioni provocate e ai procedimenti intellettivi sviluppati corrispondono, da un punto di vista intenzionale, delle specifiche presentazioni mentali, determinati moti dell'animo e una serie di giudizi altrettanto specifici²³ (vedi lo schema seguente).

²¹ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 47-48.

²² L. Albertazzi, *Introduzione a Brentano*, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 26-27.

²³ Ivi, p. 61.



In questo senso quando un utente si troverà di fronte ad un'opera d'arte, nella sua mente si presenteranno sicuramente determinate immagini sussistenti, saranno certamente attivate determinate sensazioni emotive e si svilupperanno con buona probabilità dei giudizi personali. Secondo questo principio, dinanzi alla percezione di un'opera d'arte, ci sarà nella nostra mente sicuramente qualcosa di essa che è stato percepito, alla generazione di determinate emozioni in corrispondenza dell'opera ci sarà nella nostra mente sicuramente qualcosa che è stato emotivamente provato e all'espressione di determinati giudizi in riferimento alla stessa ci sarà nella nostra mente sicuramente qualcosa che verrà negato o affermato, apprezzato o disprezzato.

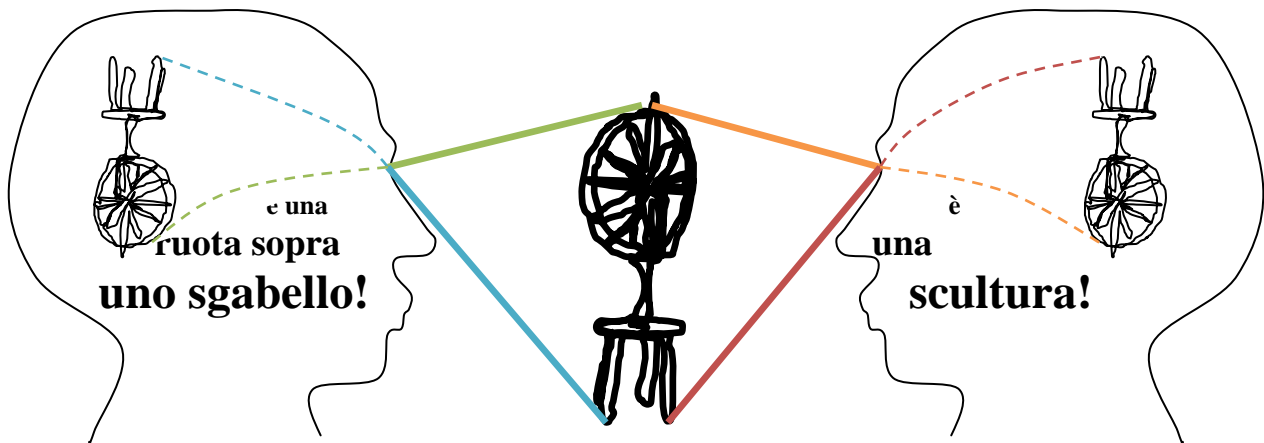
L'aspetto rilevante, in riferimento all'analisi delle incognite della fruizione individuale, consiste nel considerare che ciò che si potrà percepire di un'opera non sarà l'equivalente di ciò che sarà percepito, ciò che si potrà emotivamente provare dinanzi all'opera non sarà l'equivalente di ciò che sarà emotivamente provato e ciò che si potrà esprimere in riferimento all'opera potrebbe non essere l'equivalente di ciò che nella mente corrisponderà a ciò che sarà giudicato. La percezione, l'emozione e l'intellezione, come oggetti mentali, non coincideranno agli atti psichici del percepire, dell'emozionarsi e dell'intelligere²⁴.

Bisogna inoltre considerare in base a quanto detto, che un'opera d'arte, come ogni oggetto percepibile, si darà alla mente di più soggetti fruitori in modalità differenti e a volte divergenti. In questo senso la stessa opera osservata da soggetti diversi, pur essendo l'oggetto della percezione il medesimo e l'immagine percepita simile (non identica), si darà nella mente di più osservatori in modalità dissimili. Il contenuto psichico, il percepito di un medesimo oggetto percepibile, può quindi variare, al di là della forma sussistente, anche a seconda del senso²⁵ con il quale tale oggetto si darà nella mente del fruitore. In tal caso pur essendo l'opera un obiettivo

²⁴ Brentano nomina con il termine 'obietto' l'oggetto percepito, differenziandolo tanto dall'oggetto reale, quanto dall'atto psichico della percezione, anch'esso reale (ivi, pp. 29, 55-57, 91).

²⁵ G. Frege, *Senso e significato*, in Id. *Senso, funzione e concetto*, Laterza, Bari 2005, pp. 33-35.

comune per la percezione di più fruitori, la variabile soggettiva del senso con il quale l'oggetto si darà come possesso individuale, farà sì che la stessa opera sia per soggetti differenti un oggetto mentale dal contenuto differente (vedi lo schema seguente).



In sintesi se tramite i paradigmi di Brentano abbiamo posto la variabile soggettiva della differenza fra il percepire e l'oggetto della percezione, sottolineando come elemento discriminante della cognizione l'aspetto fenomenologico, attraverso i paradigmi di Frege abbiamo posto la variabile soggettiva del senso, sottolineando come elemento discriminante della cognizione l'aspetto logico e semantico dell'interpretazione.

Dopo aver considerato le variabili soggettive relative agli aspetti logici e fenomenologici, fra le incognite individuali della fruizione bisogna inoltre considerare le differenze generate dalla pluridimensionalità del livello emotivo e cognitivo attraverso le quali un soggetto potrà sviluppare la propria dinamica di fruizione²⁶. Dal punto di vista soggettivo infatti, considerando l'operato di una epistemologia personale²⁷, sia per quanto riguarda la dimensione affettiva che quella cognitiva²⁸, bisogna considerare che il soggetto sarà il produttore e il possessore di immagini e conoscenze del tutto personalizzate che da un lato andranno a rafforzare procedimenti epistemologici ingenui, dall'altro, in assenza di variabili alternative, andranno ad accumulare un bagaglio di sapere privato, esclusivo e non accertabile²⁹. Un oggetto, ma ancor più un'opera d'arte, non solo si darà nella mente di un individuo in base alla comprensione personale dello stesso, ma tali interpretazioni costituiranno il contenuto principale sul quale il fruitore elaborerà il significato o i significati, grazie ai quali condurre e concludere una dinamica di fruizione.

Se dal punto di vista soggettivo, come criterio cognitivo generale, possiamo affermare che un individuo sarà naturalmente portato ad attribuire un significato³⁰ a

²⁶ B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 8.

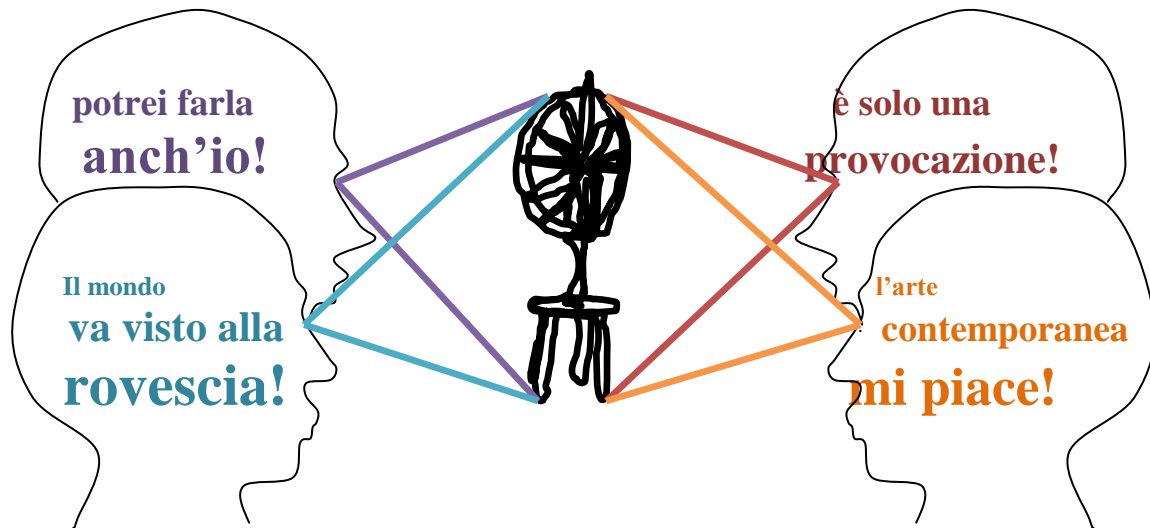
²⁷ Ivi, p. 105.

²⁸ Ivi, p. 106.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ B. Martini, *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 29.

ciò che lo circonda, allora allo stesso modo, in una dinamica di fruizione, la percezione del fruitore sarà condizionata dalla prerogativa di questa connaturata estrazione di senso, vincolata a ciò che per un soggetto raggiungerà la soglia del significato³¹. In tal senso si può affermare che le interpretazioni e i significati soggettivi muteranno l'opera per il fruitore³² moltiplicando potenzialmente i contenuti della stessa in base al numero degli individui presenti di fronte ad essa aprendo però tali possibilità di fruizione sia ad esiti fruttuosi che a conclusioni improduttive o dannose (vedi lo schema seguente).



Oltre alle incognite costituite dalle variabili relative alla percezione e alle epistemologie personali dei soggetti, bisogna considerare, come ulteriore elemento di analisi, quello relativo all'esperienza. Secondo questo aspetto, utilizzando questa volta il paradigma di pensiero del secondo Wittgenstein, dobbiamo considerare che proprio i significati e le interpretazioni di un oggetto e di un contesto sono spesso determinati, oltre che dai costrutti mentali, dai modi in cui gli stessi si determinano nell'esperienza³³. Benché osservazione e comprensione siano dinamiche soggettive generate comunque dall'esperienza della fruizione, in questo caso con tale termine intendiamo considerare la rilevanza che dal punto di vista soggettivo, può assumere l'agire vero e proprio. L'esperienza della fruizione di un'opera d'arte mediata da un'interazione pratica coinvolge infatti variabili cognitive differenti rispetto a quelle meramente percettive e intellettive³⁴. In tal senso l'uso o l'utilizzabilità che regolano il contesto pratico nell'esperienza effettiva della fruizione possono costituire un elemento decisivo nel rapporto che un utente potrà stabilire con l'opera. L'utilizzo che un soggetto potrà attuare, così come la strumentazione attraverso la quale un

³¹ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aestetica, Palermo 2009, p. 77.

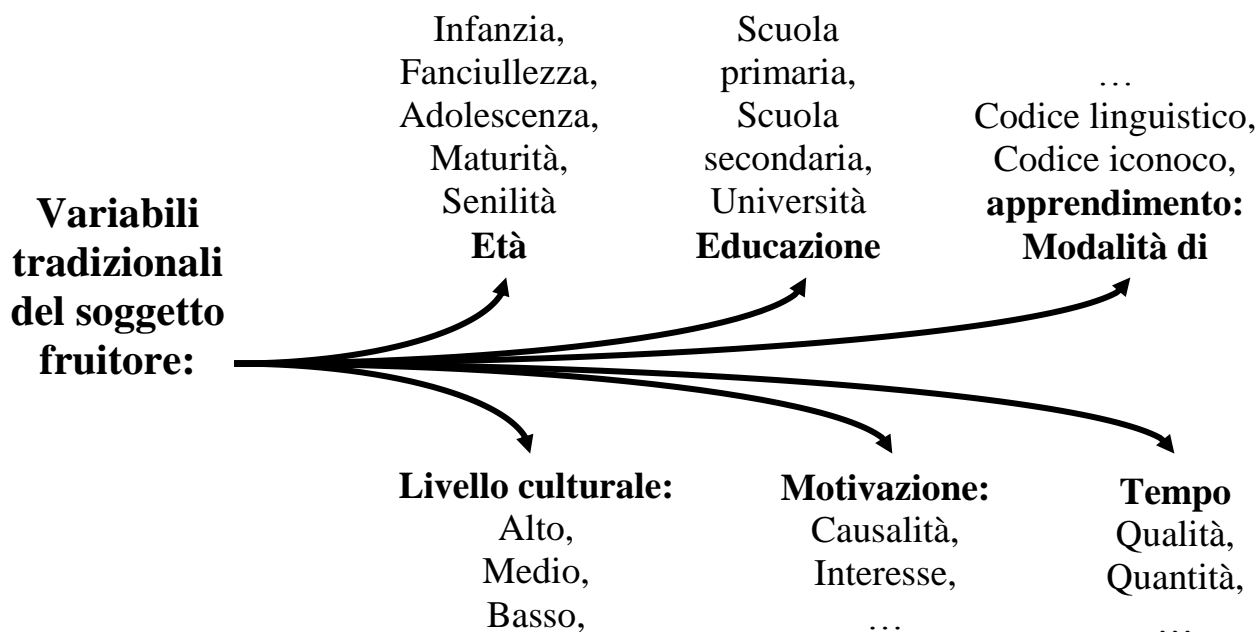
³² *Ibidem*, p. 131.

³³ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2009, p. 25.

³⁴ E. Berti, *Filosofia pratica*, Guida, Napoli 2004, pp. 5-9, 17-36.

individuo potrà avvicinarsi all'opera d'arte e al contesto espositivo, saranno infatti elementi determinanti nel modificare l'esito finale della comprensione. L'adozione di prassi precostituite e strumentazioni specifiche da parte del soggetto nella fruizione di un'opera costituiranno una variabile decisiva nella costituzione di valori e significati individuali. In questo modo l'uso, ovvero le modalità di comportamento e gli strumenti che un soggetto adotterà durante la situazione effettiva della relazione con l'opera, contribuiranno in modo decisivo alla manifestazione di una determinata situazione esistente.

Tra le incognite individuali relative alla fruizione e alla comprensione di un'opera d'arte bisogna infine considerare quelle tradizionalmente legate all'età, all'educazione ricevuta, alle modalità preferenziali di apprendimento, al livello culturale, alle motivazioni e al tempo dedicato alla fruizione (vedi lo schema seguente).



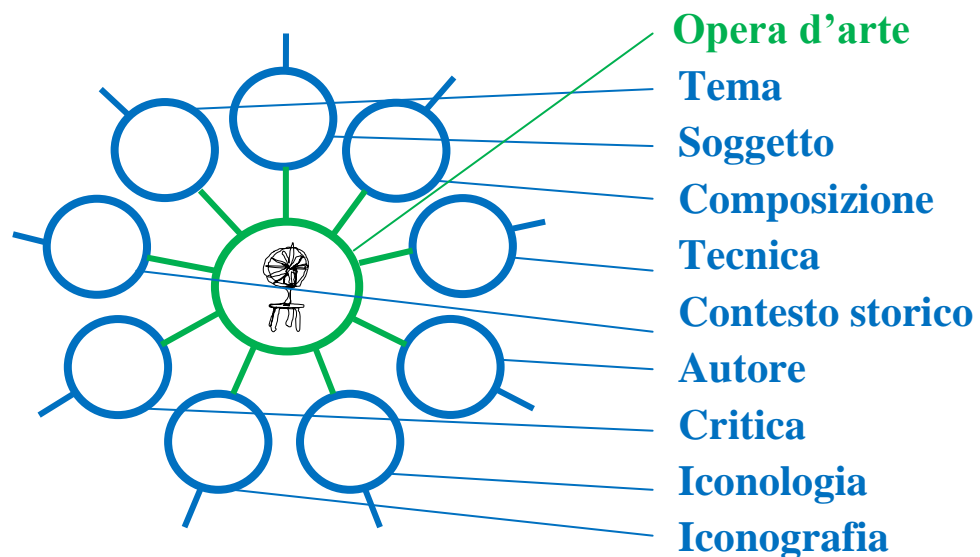
Gli aspetti generali relativi all'intenzionalità fenomenologica, quelli epistemologici e quelli esperienziali del soggetto, saranno infatti ulteriormente condizionati a seconda dell'età del fruitore, dell'educazione ricevuta in relazione all'ambito scolastico, familiare e sociale, dalle variabili preferenziali di apprendimento attraverso le quali una situazione cognitiva potrà essere influenzata, dal livello culturale, influente sulla profondità di analisi personale e dalla quantità di tempo più o meno ampia entro la quale un soggetto potrà sviluppare la sua dinamica di fruizione. Allo stesso modo alcune fra queste variabili potranno modificare il rapporto fra il soggetto e l'opera d'arte in base a correlazioni o antagonismi possibili, aumentando così tanto le incognite relative al percorso della fruizione, quanto la possibilità di una conduzione cosciente da parte del soggetto stesso.

2.2. Le variabili della fruizione soggettiva in merito alla conoscenza

Dopo aver analizzato le incognite della fruizione soggettiva di un'opera d'arte riguardanti l'aspetto fenomenologico intenzionale attraverso il quale un soggetto si dirige verso l'oggetto, l'aspetto relativo al senso attraverso il quale un'opera può essere data nella mente di un fruitore, dopo aver considerato le incognite relative all'aspetto pluridimensionale dell'epistemologia personale nella ricerca dei significati dell'opera, le variabili riguardanti l'aspetto esperienziale dell'utilizzo di un'opera o di un contesto espositivo e le variabili riguardanti l'età, l'educazione, le modalità preferenziali di apprendimento, il livello culturale, le motivazioni e la variabile del tempo di fruizione, bisogna ora considerare l'influenza di tali incognite in relazione ai possibili percorsi di conoscenza che in una fruizione individuale potrebbero essere affrontati. Al fine di descrivere quali possibili conoscenze un soggetto potrebbe acquisire attraverso la fruizione di un oggetto culturale consideriamo, avendo come riferimento l'opera stessa, quali possibili dinamiche un utente potrebbe essere in grado di intraprendere autonomamente, senza l'ausilio di specifici supporti didattici.

In presenza di un'opera d'arte potrebbero svilupparsi fruizioni legate alla conoscenza del tema di un'opera o del soggetto raffigurato, potrebbero svilupparsi fruizioni legate alla conoscenza dell'autore, al contesto storico o alla critica dell'opera, potrebbero emergere fruizioni riguardanti la composizione o la tecnica, come potrebbero emergere fruizioni più articolate legate alla conoscenza iconologica e iconografica (vedi schema seguente).

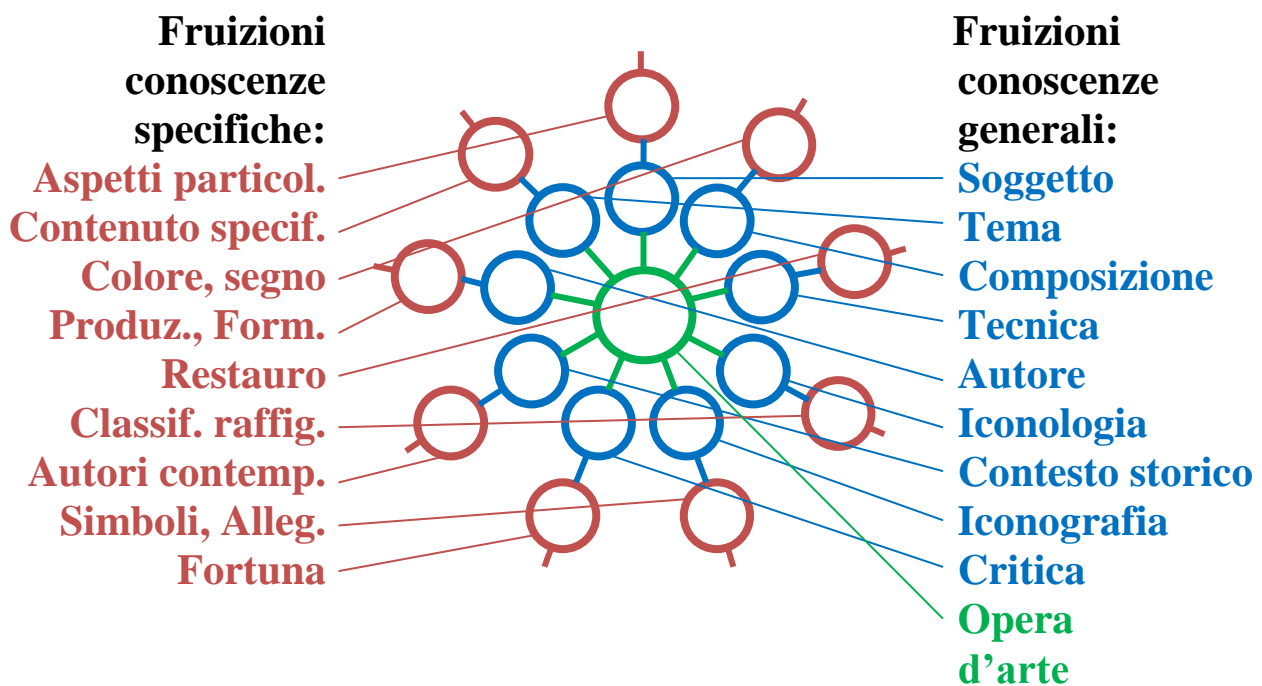
**Conoscenze
generali
accessibili
alla fruizione:**



La conoscenza globale di un'opera d'arte, come per ogni oggetto culturale, deriva dal contributo scientifico disciplinare di più ricercatori specializzati ed è il risultato di un percorso dialettico sviluppatosi nel corso della storia dell'arte. Il singolo fruitore, dal proprio punto di vista, non sarà per questo motivo mai in grado di condurre un'esperienza capace di affrontare in modo compiuto la totalità dei punti

indicati. Questo non dipenderà, per ciò che ora ci interessa, dalla quantità di conoscenze che un soggetto sarà in grado di acquisire e dai modi in cui potrebbe metterle in pratica, bensì dai limiti biologici e ontologici costituenti la natura stessa dell'essere umano. Da un punto di vista antropologico infatti, così come l'artista e il ricercatore hanno contribuito allo sviluppo della cultura articolando percorsi poetici e di ricerca sulla base di esigenze ed interessi individuali, anche un utente che si appresterà ad instaurare un dialogo con l'opera d'arte, affronterà tale situazione da un'ottica ontologicamente determinata e biologicamente condizionata.

Al fine di comprendere secondo quali aspetti e secondo quali contenuti un utente potrà gestire la propria dinamica di fruizione, consideriamo i diversi percorsi di conoscenza individuati (tema dell'opera, soggetto, composizione, tecnica, iconologia, iconografia, conoscenza dell'autore, del contesto storico e della critica) mantenendo come riferimento metodologico il sistema della formazione ai saperi in ambito museale³⁵ e lo schema del triangolo semantico relativo alla visuale del soggetto³⁶ già utilizzati. In base a questi principi, secondo il punto di vista di un soggetto fruitore, l'opera diviene l'epicentro di molteplici percorsi conoscitivi distinguibili in base al contenuto generale e in base allo sviluppo specifico degli stessi³⁷ (vedi schema seguente).



Prendiamo ora come opera d'arte di riferimento l'*Annunciazione* di Leonardo da Vinci, esposta a Firenze, nella Galleria degli Uffizi (v. fig. 1). Considerando nello

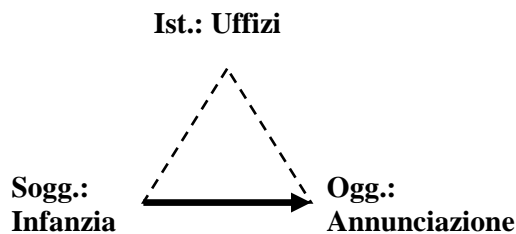
³⁵ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., pp. 47-48.

³⁶ Vedi capitolo 1, paragrafo 1.2..

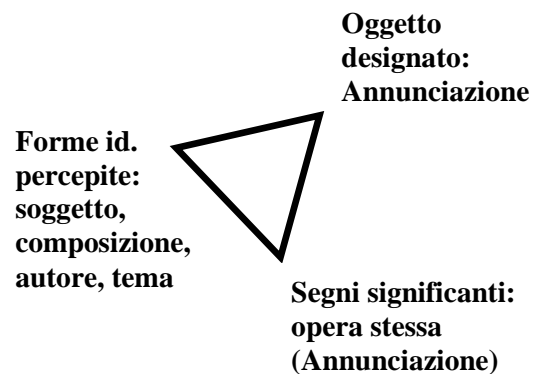
³⁷ La selezione dei contenuti generali e specifici non persegue né intenti fondativi, né criteri deterministici, è indicativa e funzionale allo sviluppo metodologico di una trasposizione didattica istituzionale in ambito museale.

specifico la variabile soggettiva dell'età, suddivisibile a sua volta in età infantile, fanciullezza, adolescenza, maturità e senilità, le possibilità che la fruizione dell'opera verta sugli stessi contenuti per tutte le fasce d'età non sarà certamente realistica. In tal senso un utente che in età infantile si appresterà alla fruizione dell'*Annunciazione* di Leonardo nel Museo degli Uffizi, in assenza di supporti didattici specifici, si concentrerà solamente su alcuni dei contenuti generali individuati, tralasciandone altri. Molto probabilmente, secondo le possibilità indicate, la fruizione di un soggetto nella fascia d'età infantile, indicativamente attorno ai sei anni, avrà accesso agli argomenti relativi al soggetto dell'opera nella sua globalità e ad alcuni aspetti particolari, oppure potrebbe essere incentrata sul tema dell'opera e su alcuni contenuti specifici. Incerta sarà l'accessibilità ad argomenti relativi agli elementi compositivi come ad esempio il colore o su qualche elemento riferito all'autore. Inaccessibili dovrebbero essere invece fruizioni legate ad argomenti relativi alla tecnica, al contesto storico, alla fortuna dell'opera, all'iconografia all'iconologia³⁸ (vedi schema seguente: 1a, Sistema della formazione ai saperi; 1b, Triangolo semantico dal punto di vista dell'utente; 1c, fruizioni legate alla conoscenza).

1a)



1b)

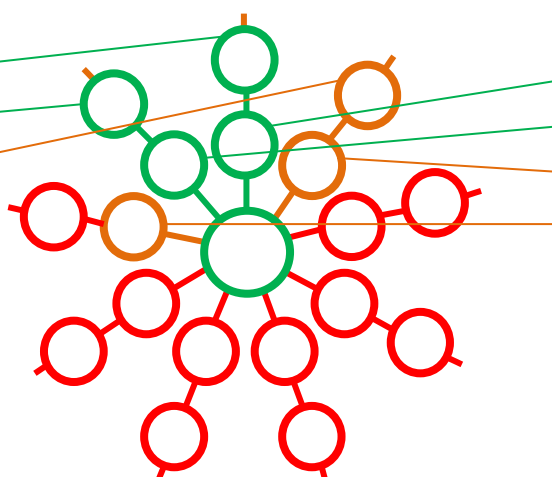


1c) Legenda:

- fruizioni accessibili
- fruizioni di accessibilità incerta
- fruizioni inaccessibili al soggetto

Conoscenze specif.:

- Aspetti particol.
- Contenuto specif.
- Colore, segno
- Produtz., Form.
- Restauro
- Classif. raffig.
- Autori contemp.
- Simboli, Alleg.
- Fortuna



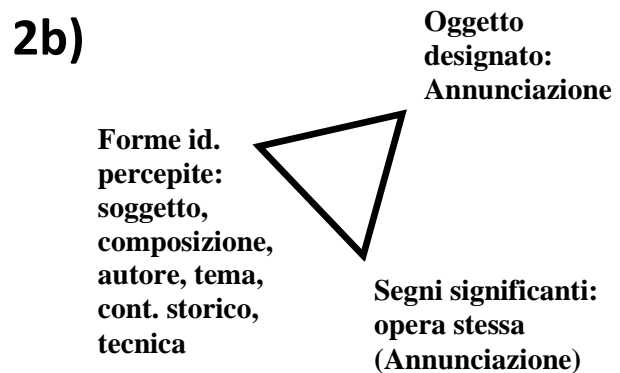
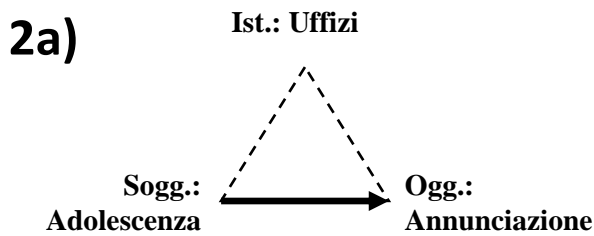
Conoscenze gen.:

- Soggetto
- Tema
- Composizione
- Autore
- Tecnica
- Iconologia
- Contesto storico
- Iconografia
- Critica

³⁸ La selezione dei contenuti, dei criteri di accessibilità alla fruizione e delle motivazioni del soggetto non perseguono né intenti fondativi, né criteri deterministici, ma sono indicative e funzionali allo sviluppo metodologico di una trasposizione didattica istituzionale in ambito museale.

Relativamente all'opera dell'*Annunciazione* di Leonardo, dall'ultima fruizione ipotizzata potrebbero emergere come forme ideali percepite le immagini dei due soggetti rappresentati ed alcuni aspetti particolari, come le ali dell'Angelo e il volto di Maria. Dal riconoscimento dei soggetti potrebbe inoltre emergere il tema dell'opera e il ruolo dei personaggi. Incerte rimarrebbero le fruizioni legate alla conoscenza dell'autore e alla composizione dell'opera, lasciando al colore delle vesti la possibilità di suggerire l'impianto simmetrico.

Variando l'incognita della fruizione soggettiva dall'età infantile a quella dell'adolescenza lo spettro delle conoscenze accessibili durante la fruizione dell'opera si allargherà dai contenuti generali relativi al soggetto e al tema, compresi gli elementi specifici correlati, a quelle riguardanti l'autore, la composizione, la tecnica e il contesto storico. Incerta sarà l'accessibilità di fruizioni legate alla critica dell'opera, alla formazione e alla produzione dell'autore e il paragone con opere di altri artisti contemporanei (vedi schema seguente: 2a; 2b; 2c).

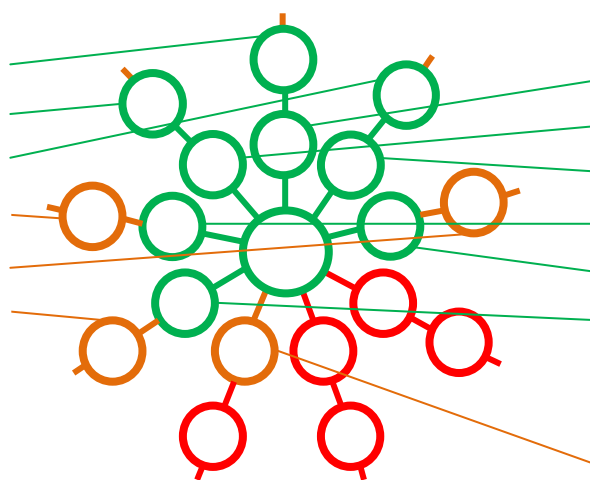


2c) Legenda:

- fruizioni accessibili
- fruizioni di accessibilità incerta
- fruizioni inaccessibili al soggetto

Conoscenze specif.:

- Aspetti particol.
- Contenuto specif.
- Colore, segno
- Produz., Form.
- Restauro
- Autori contemp.
- Classif. raffig.
- Simboli, Alleg.
- Fortuna



Conoscenze gen.:

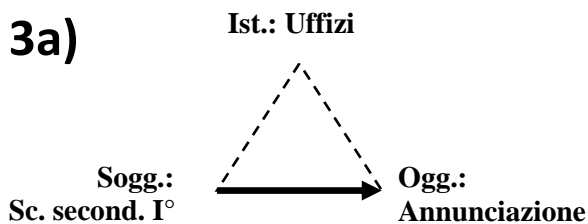
- Soggetto
- Tema
- Composizione
- Autore
- Tecnica
- Contesto storico
- Iconologia
- Iconografia
- Critica

In questo caso, relativamente alla fruizione dell'*Annunciazione* di Leonardo, oltre agli elementi generali precedentemente emersi, tra le forme ideali percepite ve ne saranno di ulteriori, soprattutto fra quelle di carattere specifico. Per quanto

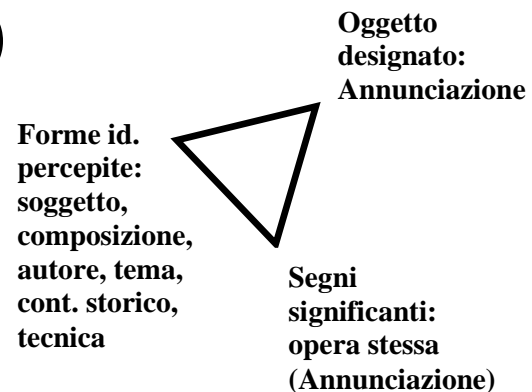
riguarda ad esempio il soggetto dell'opera, oltre ai personaggi principali, saranno fruibili da un adolescente come ulteriori elementi il paesaggio e l'architettura; riguardo al tema dell'opera saranno fruibili aspetti specifici legati alle fonti e al racconto evangelico; saranno accessibili fruizioni specifiche riguardanti la composizione relativamente all'utilizzo della prospettiva negli edifici e all'utilizzo dei colori complementari nelle vesti; emergerà la figura dell'autore relativamente alla sua importanza storica, alla capacità tecnica espressa nella pittura ad olio e il paragone con gli artisti più famosi in ambito fiorentino.

Considerando come variabile soggettiva l'educazione, possiamo legare in questo caso l'accesso delle conoscenze fruibili dall'individuo ai programmi scolastici ed universitari di appartenenza, considerando per entrambe la suddivisione curricolare in discipline e in facoltà. Prendendo in esame la fruizione di un soggetto frequentante la scuola secondaria di primo grado dovremo attenderci l'accessibilità a fruizioni relative ai temi dell'opera e al soggetto, saranno accessibili grazie all'educazione scolastica le fruizioni relative alla composizione, alla tecnica, all'autore e al contesto storico, almeno a livello generale, mentre le corrispettive conoscenze specifiche risulteranno accessibili o incerte in base agli approfondimenti di carattere disciplinare che il soggetto riuscirà a padroneggiare nel suo rapportarsi all'opera (vedi schema seguente: 3a; 3b; 3c).

3a)

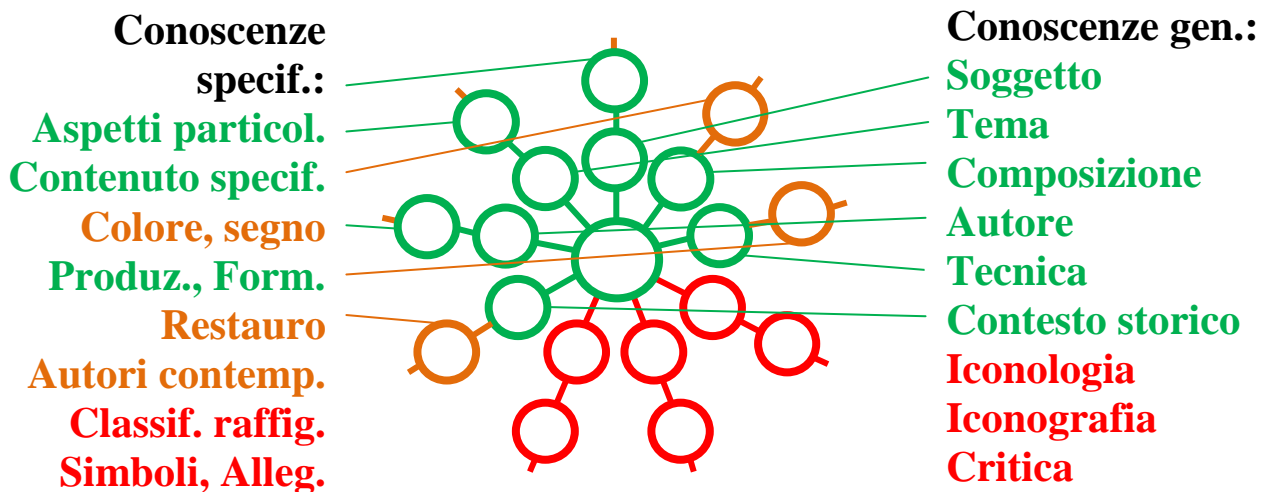


3b)



3c) Legenda:

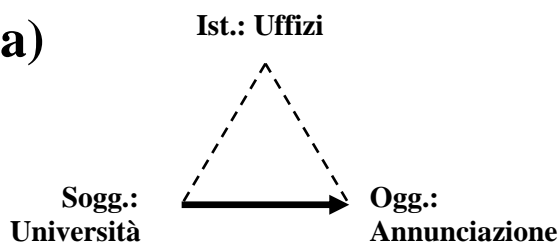
fruizioni accessibili
 fruizioni di accessibilità incerta
 fruizioni inaccessibili al soggetto



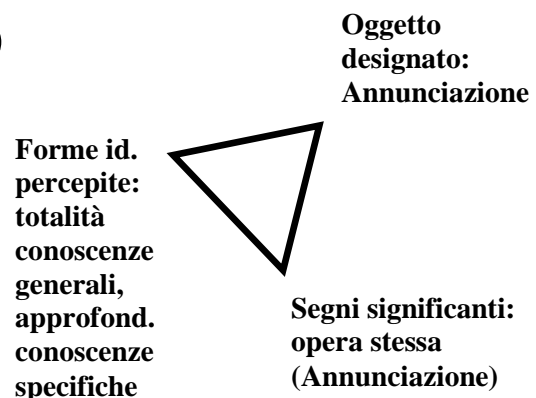
In questo caso, tornando alla fruizione dell'*Annunciazione* di Leonardo, saranno fruibili, oltre agli elementi relativi al tema e al soggetto, gli elementi generali riguardanti la tecnica della pittura ad olio e l'utilizzo del supporto ligneo; saranno fruibili gli elementi specifici riguardanti la composizione come l'utilizzo della prospettiva aerea, dei colori complementari, dello sfumato leonardesco e del segno; accessibili inoltre saranno gli elementi generali relativi all'autore riguardanti la vita o l'autoritratto stesso di Leonardo, come del resto saranno accessibili conoscenze specifiche riguardanti la formazione in ambito fiorentino e la produzione delle opere più famose come il *Cenacolo* e i *Codici* leonardeschi; accessibili saranno infine fruizioni legate a conoscenze generali relative al contesto storico rinascimentale, mentre incerte saranno le fruizioni legate alle conoscenze specifiche riguardanti la committenza e il paragone, durante l'osservazione dell'opera, con autori contemporanei.

Variando l'incognita della fruizione soggettiva dall'educazione riguardante la scuola secondaria di primo grado a quella universitaria, relativamente alla frequenza di facoltà umanistiche affini al mondo dell'arte, come Conservazione dei Beni Culturali, Storia dell'arte e Accademie delle Belle Arti, ci si dovrà attendere che un utente acceda alla piena fruibilità di tutti i contenuti di carattere generale e sviluppi ulteriori fruizioni di carattere specifico (vedi schema seguente: 3a; 3b; 3c).

3a)



3b)

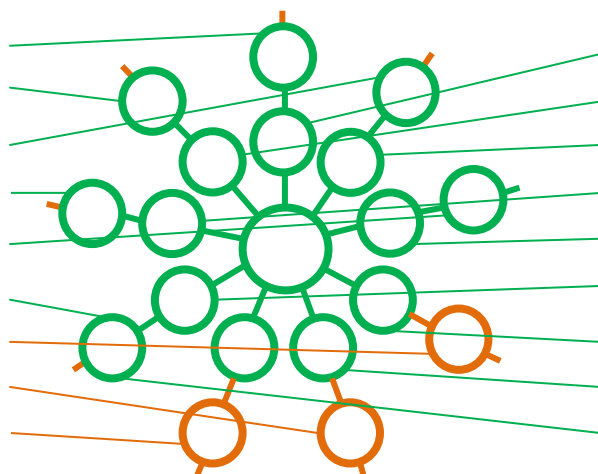


3c) Legenda:

- fruizioni accessibili
- fruizioni di accessibilità incerta
- fruizioni inaccessibili al soggetto

Conoscenze specif.:

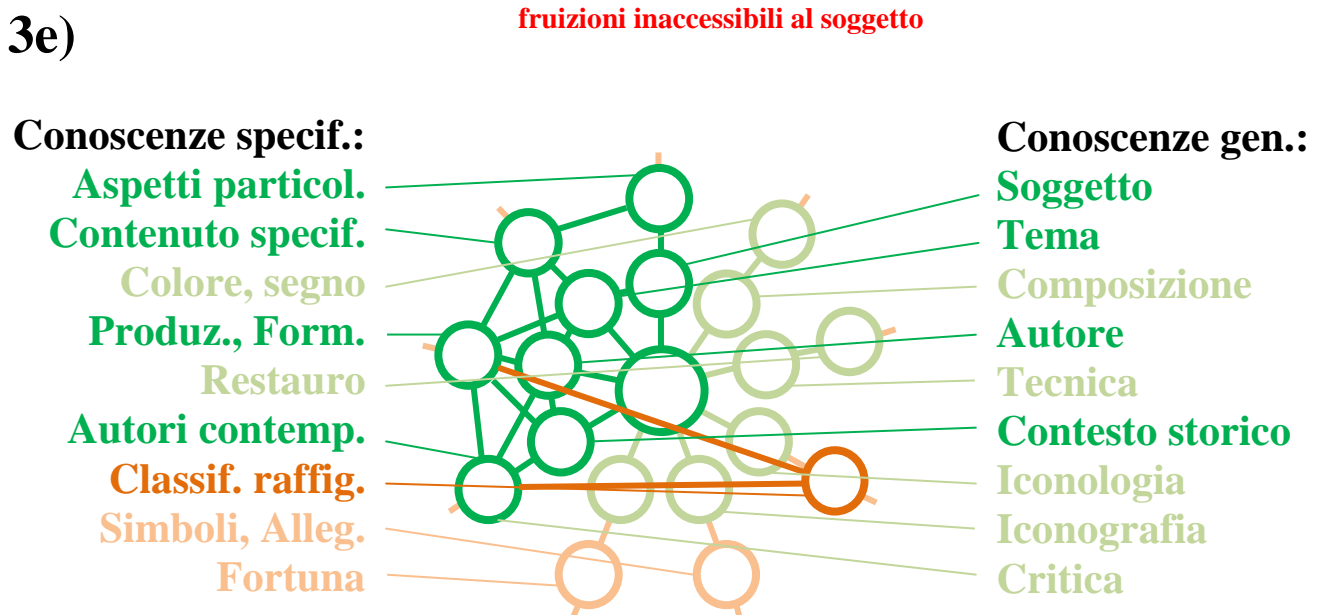
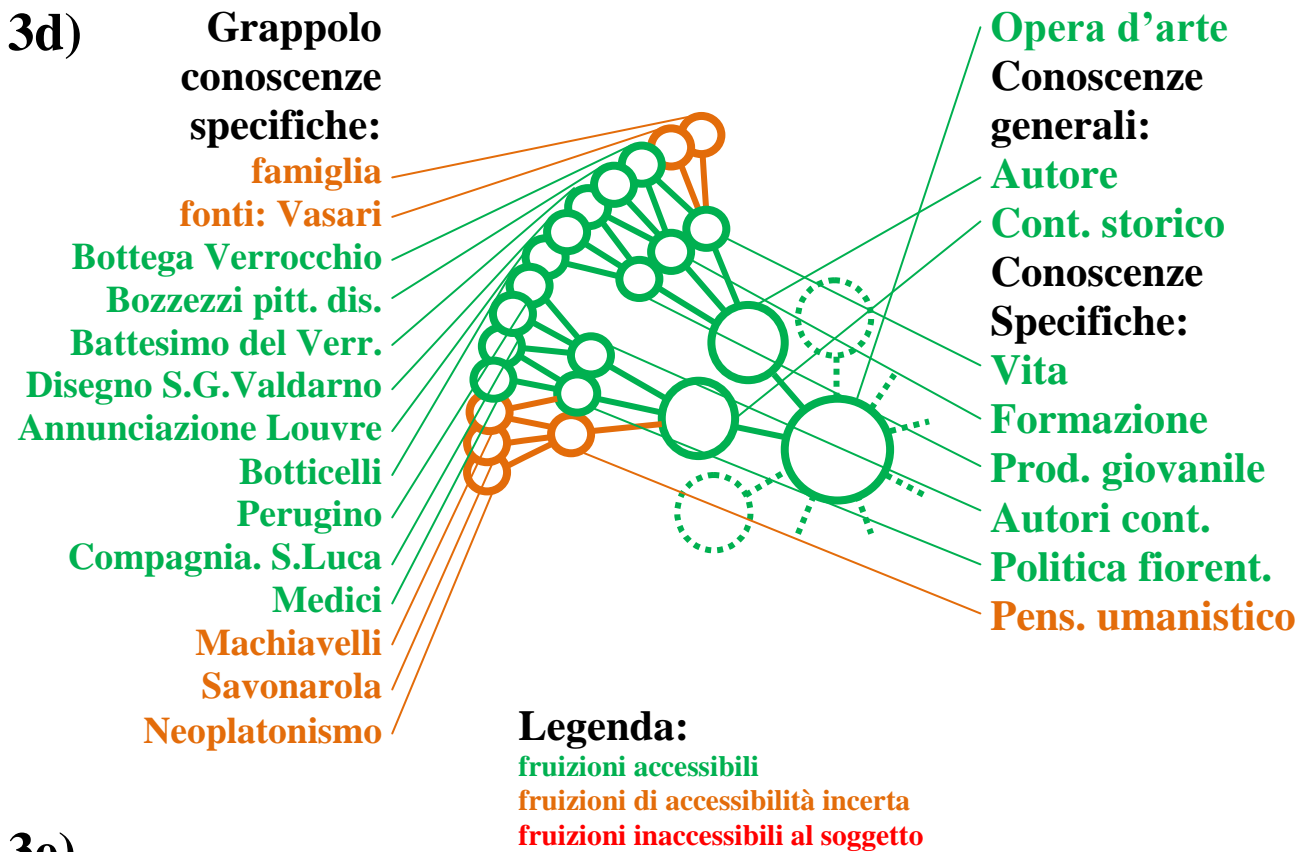
- Aspetti particol.
- Contenuto specif.
- Colore, segno
- Produz., Form.
- Restauro
- Autori contemp.
- Classif. raffig.
- Simboli, Alleg.
- Fortuna



Conoscenze gen.:

- Soggetto
- Tema
- Composizione
- Autore
- Tecnica
- Contesto storico
- Iconologia
- Iconografia
- Critica

Una formazione universitaria umanistica, oltre a permettere al soggetto lo sviluppo e la maturazione del grappolo delle singole conoscenze tematiche, permetterà la generazione di fruizioni trasversali legando aspetti conoscitivi appartenenti a tematiche differenti all'interno della stessa dinamica di fruizione (vedi schema seguente: 3d, Grappolo conoscenze specifiche; 3e, Fruizioni trasversali).



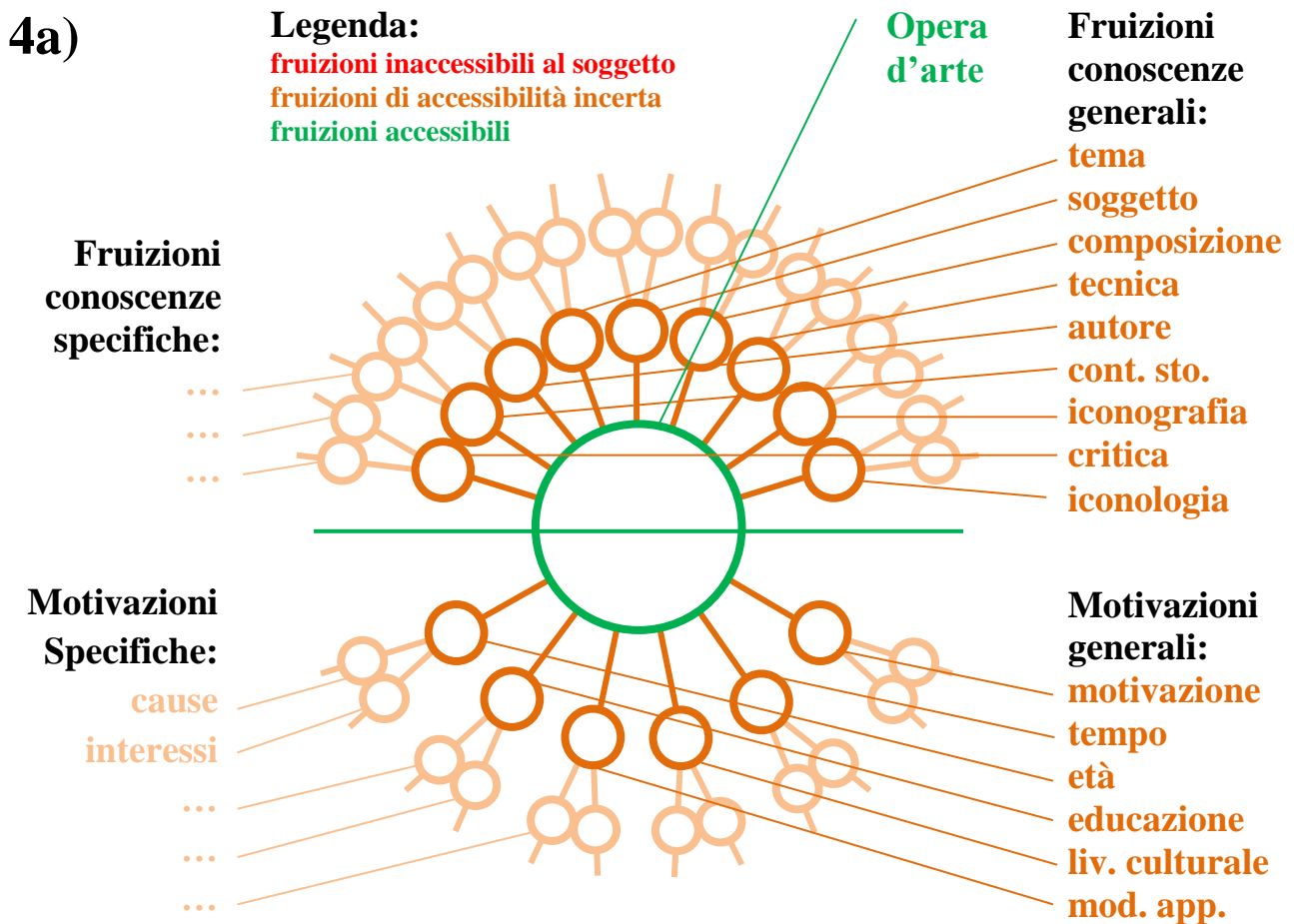
In merito alla fruizione dell'*Annunciazione* di Leonardo saranno quindi fruibili e collegate fra loro conoscenze specifiche generate da più elementi generali, come ad esempio le articolazioni derivanti dalla conoscenza dell'autore e quelle relative al

contesto storico. In tal senso una fruizione mediata da un'educazione universitaria specialistica potrebbe sviluppare, nell'utente che osserva l'opera dell'*Annunciazione*, immagini relative alla produzione giovanile di Leonardo, associando al volto e ai capelli di Maria la figura dell'Angelo di sinistra, attribuita a Leonardo, presente nel *Battesimo di Cristo* del Verrocchio (vedi fig. 2, 3). Associando poi la figura del Verrocchio all'esperienza formativa di Leonardo nella bottega di quest'ultimo, potrebbero emergere, durante la fruizione, le conoscenze relative agli studi sull'ombreggiatura dei panneggi (vedi fig. 4), l'immagine dell'*Annunciazione* esposta al Museo del Louvre (vedi fig. 5) o l'immagine del *Paesaggio della Val d'Arno* (vedi fig. 6) considerato fra i primi disegni originali. Una fruizione soggettiva legata ad un'educazione di livello universitario, in assenza di percorsi didattici prestabiliti, potrebbe inoltre accedere a contenuti specifici riguardanti la famiglia di Leonardo, attraverso la fonte del Vasari, oppure virare su fruizioni legate a conoscenze riguardanti il contesto storico, associando durante l'osservazione dell'*Annunciazione*, la figura del giovane Leonardo a quella di autori contemporanei come Botticelli e Perugino, iscritti entrambi come pittori nella Compagnia di San Luca a Firenze. Allo stesso modo dall'immagine dell'*Annunciazione* degli Uffizi potrebbero essere accessibili fruizioni legate alla conoscenza della politica o del pensiero umanistico fiorentino comprendenti la famiglia de' Medici, Machiavelli, Marsilio Ficino o Savonarola (vedi nuovamente lo schema 3d: Grappolo delle conoscenze specifiche).

Considerando ora come variabile soggettiva il livello culturale, al di là della correlazione di questa variabile con l'età e l'educazione del fruitore, si dovrà considerare in base a quanto detto, che un livello culturale alto rispetto ad uno basso darà accesso alla maggior parte delle conoscenze generali e alla possibilità di sviluppare alcune fruizioni specifiche correlando aspetti fra loro differenti.

Relativamente alla variabile soggettiva delle modalità preferenziali di apprendimento, lasciando alla fase della trasposizione didattica istituzionale il compito di argomentare il rapporto fra le intelligenze multiple e gli stili cognitivi in relazione alle competenze sviluppate, si dovrà considerare che ogni individuo, all'interno di un gruppo di pari età avente lo stesso grado di educazione e un livello di formazione culturale simile, potrebbe dal punto di vista cognitivo conoscere l'opera d'arte privilegiando aspetti legati maggiormente all'esperienza percettivo-ostensiva rispetto ad altri legati maggiormente ad esperienze di carattere logico-analitiche. In questo senso, indicativamente, la prevalenza del soggetto all'interpretazione dell'opera mediante la fruizione di simboli e segni scritti, rispetto alla fruizione mediata da simboli e segni iconici o viceversa, potrebbe favorire dinamiche di fruizione tendenti all'apprendimento di contenuti mediati principalmente da parole, piuttosto che da immagini. Secondo questa variabile bisogna infatti considerare, oltre al fatto che determinati contenuti sono preferibilmente trasponibili da codici linguistici piuttosto che da codici iconici, che il soggetto fruitore, in assenza di supporti didattici mirati, intenzionerà gli oggetti culturali coinvolti nell'esperienza della fruizione, utilizzando dal punto di vista cognitivo, le stesse modalità di apprendimento che abitualmente svilupperebbe in contesti quotidiani differenti.

Infine, oltre alla variabile soggettiva dipendente dal tempo, influente sulla comprensione di un oggetto culturale a seconda del modo in cui qualità e quantità temporali determineranno la durata dell'esperienza di fruizione, importante sarà la variabile dipendente dalla motivazione. Legata chiaramente alle variabili precedentemente trattate, ma caratterizzabile anche come variabile autonoma, la motivazione che induce alla fruizione di opere d'arte è un elemento fondamentale nella determinazione dell'esperienza di fruizione. Le cause effettive e gli interessi specifici dipendenti dall'età, dall'educazione, dalle modalità preferenziali di apprendimento e dal livello culturale di un soggetto, sono infatti variabili che, ancor prima di vivere una situazione espositiva, ne predetermineranno l'esperienza (vedi schema 4a).



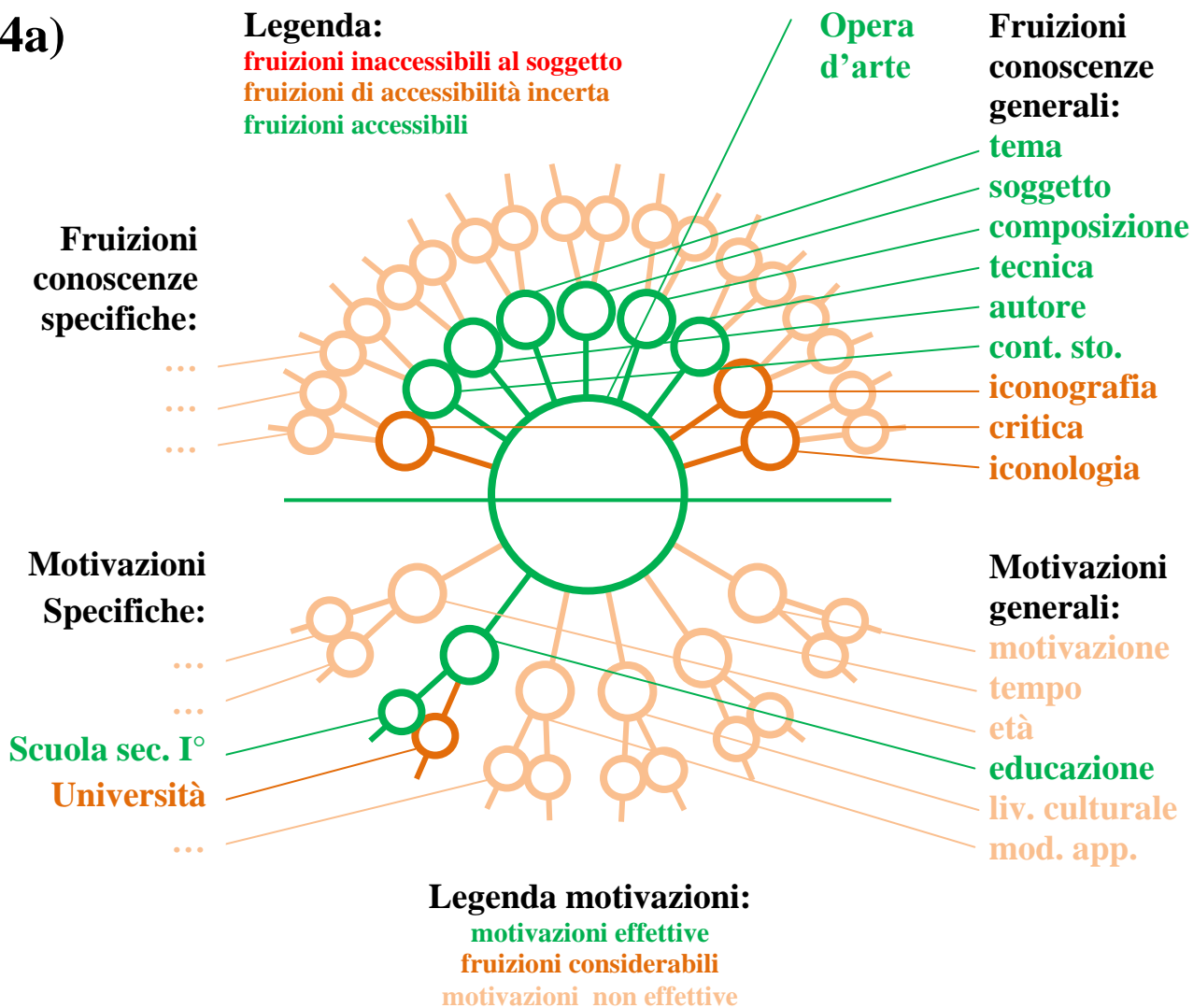
Senza valutare in modo deterministico il rapporto fra cause ed effetti, le motivazioni personali di carattere emozionale e cognitivo³⁹ che indurranno un soggetto alla visita di un museo saranno certamente un elemento determinante nella scelta di opere ed autori da privilegiare rispetto ad altri relegati ai margini della fruizione.

Relativamente alla dinamica di fruizione di una singola opera d'arte potremmo attenderci come esempio indicativo, qualora le motivazioni della fruizione siano

³⁹ B. Martini, *Didattiche disciplinari*, Pitagora, Bologna 2000, pp. 115-116.

legate all'educazione, che un'utente intenzionato alla verifica di contenuti disciplinari appresi nella scuola secondaria di primo grado occuperà una parte rilevante della sua esperienza alla ricerca di tali contenuti, privilegiando fruizioni relative al contesto storico, all'autore, al tema, al soggetto, alla composizione e alla tecnica dell'opera (vedi schema 4a).

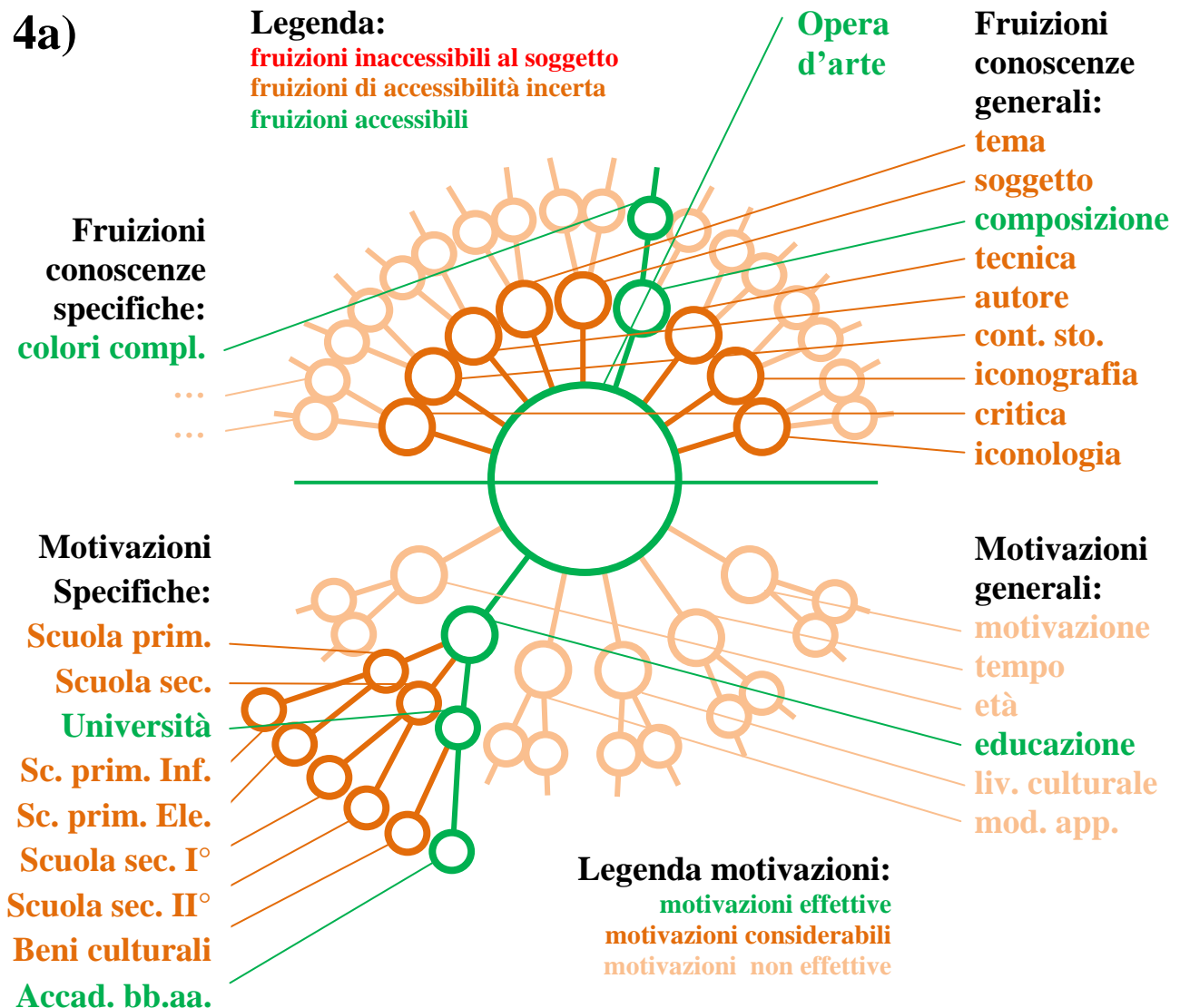
4a)



Allo stesso modo la motivazione legata alla verifica e al confronto di contenuti specifici appartenenti a curricoli di studio universitari già menzionati come Conservazione dei Beni Culturali, Storia dell'Arte o Accademie delle Belle Arti, indurranno l'utente alla ricerca prevalente dei medesimi contenuti, privilegiando fruizioni di carattere storico come la fortuna e la critica dell'opera, l'autore e il contesto storico, oppure fruizioni di carattere simbolico come l'iconologia e l'iconografia o infine fruizioni relative a contenuti di carattere ostensivo e poetico come la composizione e la tecnica.

La motivazione di uno studente dell'Accademia di Belle Arti relativa alla verifica di contenuti specifici riguardanti il proprio curriculum accademico avrà accesso alla fruizione di conoscenze di carattere ostensivo relative alla composizione. Tornando alla fruizione dell'*Annunciazione* di Leonardo potrebbero emergere ad

esempio, attraverso la lettura della logica dei colori complementari, il dialogo iconologico tra le due figure principali dell'opera, l'Angelo e Maria, indicantesi l'un l'altra in base al legame stabilito dalla somma dei colori delle vesti (vedi schema 4a).



In definitiva ciò che si vuole sottolineare è che la variabile della motivazione legata ad altre variabili soggettive, predetermina l'esperienza della fruizione verso specifici percorsi formativi agevolando o pregiudicando l'accesso a determinate possibilità di fruizione, condizionando il rapporto fra soggetto ed opera in base ad esperienze passate. Se da un lato infatti la variabile della motivazione potrà favorire l'accesso a possibilità di fruizione corrispondenti agli interessi del soggetto agevolando l'acquisizione del sapere e la formazione dell'individuo relativamente ai contenuti prestabiliti⁴⁰, dall'altro lato lo stesso soggetto, incapace di osservare da un punto di vista metacognitivo l'andamento della propria esperienza di fruizione e in assenza di un supporto didattico specifico, ripeterà, seguendo i propri preconcetti⁴¹,

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 66.

sempre le stesse dinamiche di fruizione, negando a se stesso fruizioni cognitive e affettivamente accessibili, limitando così la propria esperienza formativa⁴².



1. Leonardo da Vinci, *Annunciazione*, Olio su tavola; cm 104x217 Firenze, Galleria degli Uffizi



2. Verrocchio, *Battesimo di Cristo*, Tempera su tavola; cm 177x151 Firenze, Galleria degli Uffizi



3. Verrocchio, *Battesimo di Cristo*, particolare attribuito a Leonardo



4. Leonardo, *Studio per l'Annunciazione*, Disegno a bistro e lumeggiature di biacca su tela; cm 26x23 Parigi, Museo del Louvre



5. Leonardo, *Annunciazione*, Tempera su tavola, cm 14x59 Parigi, Museo del Louvre



6. Leonardo da Vinci, *Paesaggio della Val d'Arno*, Disegno a penna su carta bianca; cm 19x28 Firenze, Galleria degli Uffizi

⁴² J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2009, p. 208.

2.3. Privatezza e autoreferenzialità della fruizione soggettiva

La collocazione ontologica di un soggetto in un ambito istituzionale museale si è delineata attraverso la fatticità derivata di una situazione determinata in modo duale da due entità, un fruitore e l'opera d'arte⁴³. Entro tale situazione il rapporto fra un soggetto fruitore e un'opera è stato inoltre schematizzato, seguendo le regole della semantica⁴⁴, attraverso la figura di un triangolo avente come vertici un oggetto designato, dei segni significanti e delle forme ideali percepite. Su tali principi la relazione tra il fruitore e l'opera è stata analizzata osservando, da un punto di vista fenomenologico, la dinamica di un soggetto percipiente rispetto ad un oggetto percepito, evidenziando l'intenzionalità psichica del primo nei confronti del secondo⁴⁵. Da questo punto di vista, confermando l'impostazione trascendentale kantiana⁴⁶, si è consolidato il presupposto, empirico ed ermeneutico, che la fruizione e la comprensione di un'opera d'arte, costituiscono per il soggetto, un oggetto trasposto, differente dall'opera semplicemente presente⁴⁷. L'esperienza personale, il fenomeno percepito, la pluridimensionalità cognitiva ed affettiva, l'interpretazione individuale e il senso attraverso il quale un utente connoterà l'oggetto culturale, costituiranno in altre parole, ciò che l'opera d'arte è per il soggetto stesso⁴⁸.

Questo processo ricreativo, ossia la trasposizione personale dell'opera secondo il punto di vista e l'esperienza vissuta del soggetto fruitore, comporterà nella sua stessa costituzione, oltre al sorgere delle variabili indagate, l'incognita maggiore nell'analisi del rapporto fra utente ed opera. La fruizione di un'opera d'arte dal punto di vista soggettivo, in assenza di supporti didattici istituzionali, rimarrà infatti, come ogni procedimento cognitivo, una incognita privata, una dinamica individuale inaccessibile e autoreferenziale.

Dal punto di vista fenomenologico, senza ripetere quanto detto in merito al procedimento intenzionale del soggetto, va sottolineato che proprio la differenza tra l'immagine sussistente derivata dall'oggetto e ciò che appare attraverso l'atto percettivo, in assenza di un confronto di natura didattica, relegherà nell'assoluta segretezza la totalità delle impressioni soggettive e dei dati di senso raccolti dal singolo fruitore⁴⁹.

Considerando infatti l'istante concreto dell'osservazione, l'unico momento effettivo riscontrabile⁵⁰, la derivazione del dato fenomenico e la presenza e la

⁴³ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, La nuova Italia, Firenze 1997, pp. 11-13.

⁴⁴ G. Frege, *Senso e significato*, in Id., *Senso, funzione e concetto*, cit., pp. 32-38; A. Argenton, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 200.

⁴⁵ L. Albertazzi, *Introduzione a Brentano*, cit. pp. 52-61.

⁴⁶ Relativamente all'impostazione generale dell'*Estetica trascendentale* entro la *Dottrina trascendentale degli elementi* (I. Kant, *Critica della ragion pura*, Utet, Torino, 1995, pp. 97-123).

⁴⁷ J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., p. 118.

⁴⁸ Ivi, pp. 171-177.

⁴⁹ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, Einaudi, Torino 2010, p. 4-5

⁵⁰ Ivi, p. 121.

presenza di un immagine percepita rimarrà, dal punto di vista cognitivo, una mera ipotesi⁵¹. Così come il campo visivo e il mondo percettivo dell'individuo rimarranno privi di manifestazione⁵², anche l'aspetto epistemologico, in assenza di una concretizzazione tangibile affidata ad un atto poetico o a degli specifici costrutti didattici, vincolerà la produzione dei significati individuali e la costituzione delle conoscenze personali in una dimensione inaccessibile priva di visibilità⁵³. Immagini sussistenti, saperi personali, processi cognitivi e dinamiche affettive costituenti l'epistemologia personale di ogni individuo⁵⁴, se slegate da un confronto pubblico o istituzionale⁵⁵, rimarranno inutilizzabili per la collettività e nel tempo anche per l'individuo.

L'impossibilità di mediare percezioni e intellezioni personali attraverso un confronto pubblico o interpersonale, impedisce infatti al soggetto di manifestare e di sperimentare quanto è stato, o meglio quanto si presuppone, sia stato acquisito. Percezioni, concetti ed emozioni personali, si manifestano in tal senso in possibili esperienze, qualora le stesse si dimostrino efficaci, utili, congeniali nella prassi quotidiana. L'assenza di una concretizzazione e di una condivisione della sfera privata in ogni relazione interpersonale e ancor più relativamente alla fruizione di un'opera d'arte, impedisce in tal modo al soggetto stesso di emanciparsi da preconcetti⁵⁶, epistemologie emergenti consolidate⁵⁷ e attese abituali che, per quanto funzionali alla costituzione di un primo habitus cognitivo, se riprodotte dogmaticamente, risulteranno improduttive e autoreferenziali.

Un oggetto culturale, in assenza di contributi didattici istituzionali, si offre di fatto alla mente del fruitore in base a interpretazioni soggettive⁵⁸. Ogni individuo posto di fronte a un'opera d'arte stabilirà personalmente le regole di ingaggio con le quali rapportarsi all'opera⁵⁹. Il rafforzamento di determinate consuetudini percettive⁶⁰, l'affidamento ai propri pensieri dominanti, l'aspettazione legata a tali immagini precostituite e a tali procedimenti cognitivi, favoriranno nel tempo il consolidamento di un unico punto di vista⁶¹, la misconoscenza tecnica dell'oggetto prodotto⁶² e l'oblio dell'opera d'arte⁶³.

Se l'incognita dell'esperienza privata è parte integrante di ogni processo cognitivo⁶⁴ e la variabilità del senso soggettivo è un elemento implicito in ogni

⁵¹ Ivi, pp. 53-71.

⁵² Ivi, pp. 58-59.

⁵³ Ivi, p. 5.

⁵⁴ B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, cit., pp. 105-106.

⁵⁵ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 50.

⁵⁶ Ivi, p. 66.

⁵⁷ Ivi, p. 75.

⁵⁸ B. Martini, *Didattiche disciplinari*, cit., p. 148.

⁵⁹ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 73.

⁶⁰ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 115.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Ivi, p. 104.

⁶³ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 50.

⁶⁴ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. XXV.

denotazione percettiva⁶⁵, la fruizione di un'opera d'arte secondo il punto di vista soggettivo rischia in tal modo di annullare il valore culturale e il bagaglio conoscitivo rappresentato dall'opera, determinando esperienze di fruizione anestetiche⁶⁶, prive di controllo, generate unicamente dalla proiezione di immagini e opinioni personali. L'osservazione, la conoscenza e l'interpretazione di un'opera d'arte dipendente unicamente da criteri soggettivi comporterà così, in eccesso, al consolidamento di opinioni dogmatiche, favorite da processi incontrastati di ipostatizzazione, sublimazione e oggettivizzazione⁶⁷ o, in difetto, ad uno svuotamento dei contenuti posti in opera, anch'esso determinato da una proiezione soggettiva⁶⁸. Nell'uno e nell'altro caso, la fidatezza⁶⁹ nello sviluppo dei medesimi processi cognitivi e l'attuazione degli stessi criteri di utilizzabilità⁷⁰, comporterà non solo il perpetrarsi delle stesse abitudini mentali, quanto la prefigurazione delle situazioni future sul pregiudizio costitutivo di quelle presenti⁷¹.

Essendo l'attribuzione di significato una prerogativa di carattere sia percettivo⁷² che cognitivo⁷³ per un soggetto fruitore, bisogna infine constatare che la dinamica di ogni procedimento ermeneutico avviene proprio sulla base di tali operazioni mentali che, oltre ad essere inaccessibili alla vista di altri individui, lo sarà anche, parzialmente, al controllo del soggetto stesso.

Un soggetto non vede infatti le proprie immagini sussistenti, quelle percepite, allo stesso modo in cui potrà osservare l'apparenza di ciò che sta effettivamente guardando⁷⁴. L'utilizzo delle proprie percezioni e dei propri dati di senso nello sviluppo di una dinamica di fruizione avviene infatti, anche efficacemente, secondo un paradosso non giustificabile⁷⁵. Un soggetto che percepisce l'immagine di un oggetto, che è affetto da determinati stati d'animo e che costruisce i propri percorsi concettuali, pur non avendo di tali contenuti mentali alcuna immagine percepibile, alcuna visione introspettiva e nessuna conoscenza oggettiva determinata⁷⁶, sarà in grado, su tali fondamenta, di esprimere stati d'animo e giudizi personali determinanti, sia nella valutazione di un oggetto culturale, sia per la formazione del proprio atteggiamento⁷⁷.

⁶⁵ G. Frege, *Senso e denotazione*, in Id., *Senso, funzione e concetto*, cit., p. XVI.

⁶⁶ J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., p. 65.

⁶⁷ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. XI.

⁶⁸ M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica*, Il nuovo melangolo, Genova, 1999, pp. 146-152; A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, Aracne, Roma 2009, pp. 47-51.

⁶⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 104.

⁷⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Utet, Torino, 2000, pp. 159-167.

⁷¹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 106; J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., pp. 107, 113-117.

⁷² Ivi, p. 77.

⁷³ B. Martini, *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 29.

⁷⁴ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 20

⁷⁵ Ivi, p. 4.

⁷⁶ Ivi, p. 5-15, 22, 84, 174.

⁷⁷ I contenuti del I e del II capitolo di questa tesi sono stati presentati e testati mediante la partecipazione alla XI Color Conference tenutasi all'Università di Milano, Politecnico,

3. La fruizione del sapere a partire dall'opera d'arte

Ogni opera d'arte, come del resto ogni oggetto culturale, rivela e nello stesso tempo occulta, la dinamica del rapporto tra uomo e natura⁷⁸. L'opera, da questo punto di vista, dimostra con la sua presenza di testimoniare e nello stesso tempo di manifestare sia le modalità con le quali l'essere umano si colloca nell'ambiente che egli stesso abita, sia le modalità attraverso le quali, sempre l'essere umano, dal punto di vista cognitivo, si indirizza verso la natura per conoscerne i significati e per sviluppare le proprie forme di espressione culturale. Le opere d'arte sono quindi portatrici di sapere in quanto indicatrici della collocazione dell'uomo nel mondo e in quanto rivelatrici delle forme culturali e scientifiche delle menti e delle società che le hanno prodotte⁷⁹.

Questi oggetti implicano in tal modo la mediazione di uno o più significati, di forme specifiche e rappresentazioni determinate⁸⁰. Essendo prodotti artificiali, le opere d'arte, facenti parte di un insieme più ampio di prodotti culturali, progettano⁸¹, ovvero gettano innanzi a disposizione della percezione del fruitore, la conoscenza entrata nella cosa durante la produzione⁸². Dal punto di vista analitico però, l'opera d'arte, nei panni di oggetto culturale portatore e mediatore di sapere⁸³, diviene equiparabile agli oggetti comuni dell'insieme di cui fa parte, diventando uno fra i tanti prodotti elaborati dall'uomo.

Anche dal punto di vista pedagogico l'opera d'arte, proprio in qualità di oggetto culturale, diviene uno tra i possibili oggetti funzionali al processo di formazione sia in ambito scolastico che extrascolastico. Secondo quest'ottica l'opera, a seconda degli obiettivi e delle strategie imposte dalla programmazione e dalla didattica, viene spesso ridotta ad un oggetto mediatore adatto alla trasmissione di contenuti derivati da determinati percorsi progettuali, modulari o curricolari. L'opera d'arte, in altri termini, diviene abitualmente, nella sua totalità o in alcuni dei suoi aspetti, uno strumento all'occorrenza delle specifiche finalità educative prestabilite in funzione della formazione scolastica disciplinare.

Benché le opere d'arte non siano ancora oggetto di una apposita trasposizione didattica in ambito istituzionale museale funzionale alla considerazione delle stesse come specifici oggetti di sapere, bisogna considerare, prima di stabilire secondo quali criteri sia possibile organizzare una modellizzazione dei contenuti espressi da un'opera, secondo quale principio l'arte e gli oggetti di cui essa dispone, siano da

Dipartimento di Design, 10/11 settembre 2015, attraverso la presentazione dell'articolo *Un modello per la trasposizione didattica del colore* riportato integralmente in Appendice.

⁷⁸ B. Martini, *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 14.

⁷⁹ Ivi, p. 104.

⁸⁰ A. Argenton, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 200.

⁸¹ B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 94.

⁸² J. Dewey, *Arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica, 2010, p. 279.

⁸³ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli, 2012, pp. 38, 43, 51.

sempre considerati come un patrimonio culturale non equiparabile agli oggetti di uso comune, indipendentemente dall'interesse ad essi rivolto dal mondo pedagogico.

La costruzione di una modellizzazione della trasposizione didattica delle opere d'arte che qui si sta delineando dal punto di vista dell'opera, deve quindi considerare come fattore preliminare di ogni schematizzazione, per non fraintendere da principio l'oggetto di riferimento di questo capitolo ed evitare la riduzione dello stesso ad altri oggetti mediatori, secondo quale aspetto l'opera d'arte si differenzi dai restanti oggetti prodotti dall'uomo.

Funzionale a questo proposito sarà la riconsiderazione dell'interpretazione ontologica dell'opera d'arte sviluppata da Martin Heidegger a cavallo fra il 1935 e il 1936⁸⁴. L'individuazione della specificità dell'opera d'arte come oggetto mediatore della conoscenza ontologica permetterà infatti da un lato il riconoscimento in tali oggetti di un determinato valore nella formazione dell'essere umano, dall'altro lato, legando dal punto di vista formale gli schemi appartenenti alla modellizzazione alla visione generale determinata dalla lettura ontologica, di individuare e organizzare attorno a questo nucleo fondativo le principali caratteristiche costitutive appartenenti agli oggetti dell'arte in vista di una possibile trasposizione didattica⁸⁵.

L'analisi di Heidegger, tesa alla chiarificazione della funzione mediatrice delle opere d'arte per una trasmissione della conoscenza dell'essere in quanto tale (a differenza della conoscenza dell'essere delle cose appartenenti all'esistenza)⁸⁶ individuerà, grazie alla decostruzione delle quattro principali concezioni costitutive dell'opera d'arte, derivate dai quattro modi principali secondo i quali la storia della filosofia ha concepito l'ente⁸⁷, cosa differenzi l'oggetto artistico rispetto ad altri oggetti costruiti dall'uomo. In tal senso, ai fini di una costituzione di carattere scientifico delle prerogative costitutive dell'opera d'arte, come uno dei tre elementi di questa trasposizione didattica istituzionale⁸⁸, l'aspetto ontologico, considerato da Heidegger come elemento originario ed essenziale per la creazione e la fruizione

⁸⁴ Nello specifico verranno utilizzati i contenuti presenti in *Der Ursprung des Kunstwerkes* presenti in *Holzwege* (M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, a cura di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze, 1968) costituiti dalla redazione degli argomenti trattati da Heidegger nelle conferenze del 13 novembre 1935 per la *Kunstwissenschaftliche Gesellschaft* di Friburgo e le conferenze del 17 novembre, 24 novembre e del 4 dicembre 1936 per il *Freies Deutsches Hochstift* di Francoforte sul Meno.

⁸⁵ Va specificato che il carattere fondativo presentato dall'ontologia heideggeriana, qui considerato come elemento iniziale per la considerazione dei principi costitutivi dell'opera d'arte, non è finalizzato alla costituzione di un ambito preliminare alla teoretica, ma è indirizzato al riconoscimento di una collocazione situazionale preliminare all'esistenza dell'essere umano e alle sue possibili attività.

⁸⁶ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, pp. 25-42.

⁸⁷ Ivi, pp. 6-25.

⁸⁸ Ricordiamo il riferimento generale al triangolo del Sistema della formazione ai saperi nel quale la molteplicità delle situazioni didattiche in ambito istituzionale viene schematizzata dal rapporto reciproco esistente tra un Istituzione (Scuola, Museo), un soggetto (fruitore) e un oggetto (l'opera d'arte). B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli, 2012, pp. 47-48.

dell'opera d'arte, verrà considerato come il principio limite a partire dal quale questa modellizzazione guarderà per costituire i presupposti in merito ai quali interpretare l'opera, mentre le quattro concezioni derivate dell'ente, secondo le quali nel corso della storia l'essere umano ha concepito e costruito le opere d'arte, fraintendendo secondo Heidegger il messaggio ontologico dei propri artefatti, costituiranno, proprio in virtù della loro importanza storica, filosofica ed artistica, la base concettuale secondo la quale organizzare i quattro principi costitutivi delle opere d'arte attraverso i quali spiegare le possibili concezioni delle opere in qualità di oggetti di sapere⁸⁹.

Bisogna inoltre sottolineare che la divisione del contesto didattico istituzionale adottata, stabilita dal Sistema della formazione ai saperi⁹⁰ tra istituzione, soggetto e oggetto, nello specifico tra museo, fruitore e opera d'arte, essendo funzionale ad una prima schematizzazione per una modellizzazione della trasposizione didattica istituzionale, individua l'opera d'arte come un determinato oggetto di sapere attribuendo a tale artefatto culturale contenuti di conoscenza trasposti comunque dall'uomo nell'opera.

In tal senso il sapere mediato dall'opera d'arte, tanto nel Sistema, quanto nella modellizzazione, considerato come un patrimonio convenzionalmente appartenente all'opera e disponibile alla fruizione attraverso le dinamiche di apprendimento del soggetto, non verrà mai considerato secondo un aspetto fondativo come un contenuto di conoscenza appartenente all'oggetto in sé indipendentemente dal contributo poetico e cognitivo dipendente dall'uomo.

Proprio per questo motivo l'argomentazione del concetto limite dell'opera d'arte come mediatore ontologico consentirà comunque all'analisi pedagogica il riconoscimento di un valore fondativo specifico dell'opera d'arte fra gli oggetti di natura artificiale, ma nello stesso tempo consentirà la costruzione di una modellizzazione della trasposizione didattica seguendo un criterio puramente formativo⁹¹, utilizzando in modo consapevole e intenzionale concezioni e principi costitutivi delle opere d'arte in modo funzionale al modello per una schematizzazione rivolta ad una organizzazione delle possibili trasposizioni in chiave didattica.

A tal fine i quattro principi costitutivi dell'opera d'arte individuati in questo punto della ricerca costituiranno, nella fase dedicata alla trasposizione didattica, i quattro paradigmi in base ai quali sarà possibile organizzare le variabili didattiche del modello adatte alla trasmissione del sapere espresso dalle opere.

3.1. L'opera d'arte come mediatore ontologico.

L'opera d'arte, come ogni oggetto creato dall'uomo, può essere costituita almeno secondo quattro possibilità relative a quattro concezioni in base alle quali la

⁸⁹ M. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., 2010, pp. 38, 51.

⁹⁰ Ivi, pp. 47-48.

⁹¹ M. Martini, *La didattica delle discipline*, in Baldacci M. (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, 2012, p. 22.

storia e la filosofia hanno prodotto e concepito gli enti, ossia le cose in quanto tali. I quattro principi secondo cui un ente può essere pensato, costruito e analizzato corrispondono sinteticamente alla considerazione della mera cosa dotata di un significato simbolico⁹², di una sostanza denotabile da determinate caratteristiche specifiche⁹³, di un aggregato di dati sensibili relativi a ciò che può essere percepito attraverso le sensazioni⁹⁴ e infine come una unità di materia e forma⁹⁵.

L'opera d'arte, pur essendo alla luce di questi quattro principi analizzabile in ogni sua caratteristica fisica e concettuale, non si dimostrerebbe in tal modo differente da un qualsiasi altro oggetto prodotto dall'uomo, essendo, come detto, tali concezioni elaborate allo scopo di raggiungere la definizione costitutiva degli enti e quindi delle semplici cose. Per questo motivo l'argomentazione dei quattro principi costitutivi necessita, prima di approfondirne la costituzione le modalità di utilizzo, dell'individuazione di un elemento fondamentale, appartenente ovviamente all'opera d'arte, in grado di legare gli stessi principi e di evidenziare, contemporaneamente, la specificità di tali oggetti. Al fine di prestabilire tale differenza, utile al modello della trasposizione didattica e al pensiero pedagogico per la fissazione di un concetto limite sul quale poggiare gli schemi del modello e per giustificare l'assunzione delle opere al di là della semplice strumentalizzazione didattica, evidenzieremo brevemente la funzione dell'opera d'arte come oggetto della mediazione ontologica.

Secondo lo studio di Heidegger⁹⁶, l'opera d'arte, tra gli enti fabbricati dall'uomo, riuscirebbe con particolare efficacia a mostrare l'essere come unico evento⁹⁷. Secondo un linguaggio differente, filtrato dall'esegesi religiosa, comunque appartenente al pensiero del filosofo tedesco, l'opera d'arte mostrerebbe in altri termini ai suoi fruitori la manifestazione unitaria della vita⁹⁸.

Secondo questa ipotesi nell'opera d'arte sarebbe in opera un apertura⁹⁹, indicata dalla presenza dell'oggetto stesso, verso la considerazione unitaria e globale del mostrarsi della vita. Un manufatto artistico, oltre a palesare se stesso nella sua semplice presenza, favorirebbe quindi l'avvertimento della verità dell'esistenza, ossia la visibilità istantanea sulla fatticità del vivere presente. Heidegger indica questa possibilità, al di là del rapporto con l'opera d'arte, seguendo l'interpretazione letterale del termine greco ἀλήθεια, indicante appunto la verità come il non essere nascosto di ciò che si mostra alla vista¹⁰⁰.

In altre parole lo storicizzarsi di un'opera¹⁰¹, ovvero il presentarsi dell'opera nel suo esser presente, riporterebbe alla presenza dello sguardo dell'essere umano

⁹² M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id. *Sentieri interrotti*, cit., p. 5.

⁹³ Ivi, pp. 8-9.

⁹⁴ Ivi, p. 11.

⁹⁵ Ivi, p. 12.

⁹⁶ Vedi nota 7.

⁹⁷ Ivi, p. 25.

⁹⁸ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, Aracne, Roma, 2009, p. 14.

⁹⁹ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 21.

¹⁰⁰ Ivi, p. 36.

¹⁰¹ Ivi, p. 27.

l'effettività della vita attraverso lo svelamento della stessa come unico evento nel quale esserci¹⁰². L'opera d'arte quindi, portando se stessa alla presenza per il semplice fatto di esistere, porterebbe avanti con sé, ovvero mostrerebbe, il tutto dell'esistenza nel quale essa stessa si colloca e nella quale è collocato anche l'uomo, spostando l'attenzione dal proprio essere ostensivo a quello più ampio della situazione che sta accogliendo entrambi nella quale, dal punto di vista percettivo, sia l'oggetto che il soggetto andrebbero ora ad annullarsi¹⁰³.

Per chiarire l'assunto che vede nell'opera d'arte un mediatore ontologico, difficilmente argomentabile nella forma del linguaggio scritto, istituito proprio sulla delimitazione di elementi oggettivi stabiliti dalla grammatica, riproponiamo due esempi, fra quelli riportati da Heidegger, relativi all'esperienza della fruizione dell'opera d'arte architettonica e all'esperienza della fruizione dell'opera d'arte poetica.

Nel primo esempio, relativo alla descrizione della fruizione di un tempio greco, Heidegger evidenzia come l'opera mostri, oltre se stessa, il mondo, sia come ambito nel quale l'architettura si colloca, sia come ambiente culturale in grado di concepire l'opera¹⁰⁴. La manifestazione ontologica dell'appartenenza a un mondo si paleserebbe in virtù della collocazione dell'edificio, posto solitamente al vertice delle vie entro le quali si svolgono le vicende degli esseri umani¹⁰⁵. L'indicazione della collocazione dell'edificio in riferimento al contesto sociale non esprime una concezione meramente teorica, bensì un'indicazione prettamente fenomenica. Il tempio greco, posto sulla sommità dell'acropoli diviene infatti, al di là del significato simbolico, il fulcro effettivo del contesto percettivo degli abitanti essendo, questa volta dal punto di vista fenomenologico contemporaneamente presente sia agli sguardi di coloro che abitano le vie ad esso rivolto sia l'elemento che a tali sguardi è corrispettivamente rivolto. L'apertura ontologica extra oggettuale offerta dalla presenza dell'opera d'arte consisterebbe in questo caso nell'avvertimento estatico unitario del legame che avviene tra chi osserva e chi si presta all'osservazione, ma ancor più, nell'avvertimento della situazione estatica che dispone per entrambi la possibilità di fronteggiarsi.

Sempre in riferimento al tempio greco, Heidegger motiva la funzione mediatrice dell'opera per la conoscenza ontologica attraverso l'articolazione di un secondo aspetto ancor più decisivo legato al rapporto fra l'opera stessa e le cose non prodotte dall'uomo. L'edificio, anche in questo caso, assumerebbe una valenza ontologica relativamente alla sua semplice collocazione indicando la differenza tra sé e gli elementi che lo circondano. La pietra dell'architettura ad esempio farebbe emergere la roccia che le fa da supporto evidenziando nello stesso tempo ciò che da sempre è saldo rispetto alla costruzione e ciò che non è stato costruito rispetto a ciò

¹⁰² Ivi, p. 25.

¹⁰³ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, cit., pp. 27, 57-60.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

che è stato operato¹⁰⁶. Stando nel posto in cui è stato eretto il tempio evidenzerebbe l'aria ponendo il biancore della pietra entro l'azzurro del cielo evidenziando poi il sole dal quale l'architettura stessa deriva la propria illuminazione¹⁰⁷. Come nella modalità precedentemente, questa volta però posta in relazione con le cose appartenenti alla natura, l'architettura del tempio greco diventerebbe un indicatore ontologico assumendo la funzione di elemento catalizzatore di tutto ciò che ad esso è rivolto, indicando in tal senso, oltre alla presenza degli elementi nominati, la totalità della situazione esposta unitariamente alla presenza ed evidenziata nella sua totalità come unico ricettacolo¹⁰⁸.

L'opera d'arte architettonica assume in definitiva, nei casi indicati, un ruolo di mediatore ontologico fungendo da vero e proprio indicatore metafisico. La presenza dell'opera non si riduce infatti alla mera indicazione di se stessa, né al semplice rapportarsi delle singole cose che ad essa si accostano, bensì indica l'inabituale appartenenza alla vita ponendosi davanti ad essa e dentro di essa mostrandone la totalità, al di là della sua semplice costituzione fisica di oggetto artefatto.

I concetti di Mondo e Terra¹⁰⁹ che Heidegger espone per argomentare l'analisi ontologica dell'opera architettonica, sono infatti utilizzati, forzando i limiti del linguaggio, per indicare la differenza ontologica tra le cose che il nostro intelletto può governare e la nostra percezione può avvertire, rispetto al sentirsi collocati entro la vita, l'essere del linguaggio heideggeriano, nella quale siamo fin dalla nascita¹¹⁰. Sentire l'appartenenza ontologica alla vita significa, secondo questa prospettiva di carattere intenzionalmente fondativo, vivere la totalità delle cose presenti, non equivalente alla somma delle stesse, partecipando alla presenza dell'opera e di ciò che essa indica evitando sia la definizione linguistica, sia la circoscrizione del nostro comportamento entro le prerogative di una dinamica cognitiva volta all'abituale organizzazione dei dati provenienti dai sensi.

Da questo punto di vista, il trattarsi con l'opera negli attimi in cui l'intelletto non cerca volontariamente la cosa e la percezione non denota l'oggetto, manifesterebbe l'esserci nella natura (Φύσις) corrispondente, al di là di ciò che il linguaggio sta qui circoscrivendo, all'esser presenti assieme al tutto nell'unità di ciò che sta fuori e si vede¹¹¹, solitamente nascosto nella sua unitarietà dall'appercezione delle forme percepite dai sensi e dalle selezioni derivate dalla cognizione intellettuale con le quali operiamo nella quotidianità¹¹².

Il secondo esempio che riportiamo, più volte utilizzato da Heidegger a supporto o in alternativa al pensiero filosofico, riguarda l'analisi dell'esperienza della fruizione del linguaggio poetico. La poesia, in qualità di oggetto culturale concepito dall'uomo mediante l'utilizzo del linguaggio, assume la funzione, secondo l'ottica già avanzata

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ *Ibidem.*

¹⁰⁸ M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano, 1972, p. 30.

¹⁰⁹ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., pp. 28-30, 33-34.

¹¹⁰ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, cit., pp. 14-15, 22, 104-106, 109-113.

¹¹¹ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 27.

¹¹² A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, cit. p. 91.

precedentemente nei riguardi dell'architettura, di un indicatore ontologico rivolto alla manifestazione e alla comprensione del rapporto tra uomo ed essere¹¹³. L'essenza del linguaggio poetico non sarebbe riducibile solamente alla mera attestazione delle sue funzioni tecniche quali il nominare, il comunicare o l'essere espressione del nostro pensiero e della nostra emotività, bensì, ad un livello preliminare, tramite l'ascolto e l'osservazione della parola in quanto fenomeno, indicante la presenza estatica del suono delle parole, sarebbe quella di palesare nuovamente l'affermazione dell'essere come unico evento¹¹⁴.

L'esperienza dell'ascolto della poesia, così come l'esperienza del dialogo,² presuppone infatti, nella fatticità della discussione, la partecipazione a un evento¹¹⁵ non riducibile alla somma degli elementi e delle persone semplicemente presenti durante una lettura o una recitazione. L'espressione poetica trasmessa fisicamente dalla vibrazione del suono emesso dalla voce mantiene infatti legata a sé l'intenzione di colui che sta parlando e l'ascolto di coloro che stanno ricevendo la parola in virtù della libera disposizione dei partecipanti ad una esistenza già presente per l'accoglimento del suono emesso e dei corrispettivi dialoganti¹¹⁶.

Da questo punto di vista il linguaggio poetico parlerebbe, ovvero testimonierebbe come entità fenomenica, prima dell'avvenuta ricezione del significato espresso dai versi, della possibilità stessa che la voce e il suono hanno di essere accolti nella situazione che, dal punto di vista estatico, consente loro di essere. L'avvertimento di questa possibilità, prima che la dinamica cognitiva delimiti la fatticità della situazione applicando le regole della grammatica identificando i relativi significati, manifesterebbe in tal modo il piano ontologico fondativo entro il quale la parola poetica ha possibilità di essere per poi, eventualmente, essere considerata e valutata come opera d'arte specifica.

Il dire originario¹¹⁷, di cui l'opera d'arte poetica faciliterebbe la comprensione rispetto ad altre forme del linguaggio, sarebbe quindi un dire volto al di là di sé stesso verso la manifestazione di un vivere effettivo appreso come situazione originaria entro la quale gli attori del contesto linguistico possono essere posti in colloquio¹¹⁸, discutere¹¹⁹ o chiacchierare¹²⁰.

Secondo questa prospettiva, non equiparabile dal punto di vista logico ad altre, in quanto tesa al recupero di un legame fondativo attraverso il quale l'essere umano dovrebbe accorgersi di vivere nell'esistenza, gli oggetti dell'arte architettonica, così come gli oggetti dell'arte pittorica ai quali si presta lo stesso ragionamento e gli

¹¹³ M. Heidegger, *Da un colloquio nell'ascolto del linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano, 1973, p. 105.

¹¹⁴ Ivi, p. 109.

¹¹⁵ M. Heidegger, *Il linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano, 1973, p. 28.

¹¹⁶ M. Heidegger, *Da un colloquio nell'ascolto del linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, cit., p. 107.

¹¹⁷ Ivi, pp. 118-119.

¹¹⁸ Ivi, p. 109.

¹¹⁹ M. Heidegger, *Il linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, cit., p. 28.

¹²⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Utet, Torino, 2002, pp. 13, 269-272.

oggetti dell'arte poetica o gli oggetti dell'arte musicale, affini, sebbene non equivalenti ai precedenti, faciliterebbero l'apprendimento dell'ontologia, al di là della fisica delle cose, favorendo la sospensione degli abituali riferimenti pratici e cognitivi coinvolgendo l'attenzione del fruitore nella datità (l'esserci heideggeriano) della situazione stessa¹²¹.

L'opera d'arte come oggetto della mediazione ontologica diventerebbe, in altre parole, un indicatore metafisico¹²², facilitando l'apprensione di una totalità esistente, ma non oggettivabile dalla percezione allo stesso modo degli enti. Essendo rivolta all'avvertimento della totalità delle cose, la comprensione ontologica mediata dall'opera andrebbe in tal senso a coinvolgere gli aspetti della cognizione appartenenti alla sfera del sapere pratico relativi ad un sentire effettivo esperienziale. Un sapere di carattere pratico non riducibile alle forme del sapere teoretico codificabili dal linguaggio e dal pensiero logico. Una conoscenza derivata dall'esperienza che anticipa l'organizzazione dei dati di senso in teorie della percezione e in dottrine appartenenti all'estetica.

Relativamente alla manifestazione ontologica della verità dell'essere indicata dalla parola greca ἀλήθεια introdotta precedentemente, significante il non essere nascosto di ciò che si presenta allo sguardo¹²³, l'opera d'arte mostrerebbe in sintesi, come semplice oggetto, al pari di altri costrutti prodotti dall'uomo, tutto ciò che in riferimento ad essa è immediatamente visibile secondo lo schema dell'ente. Come oggetto mediatore in chiave ontologica, l'opera d'arte mostrerebbe invece, con più facilità rispetto ad altri costrutti, ciò che nel significato greco della parola verità indica ciò che si nasconde e rimarrebbe occulto, oltre l'α- privativo del termine ἀλήθεια, ossia l'avvertimento unitario e istantaneo della fatticità della vita,

¹²¹ Bisogna sottolineare che l'utilizzo della speculazione heideggeriana legata alla fruizione dell'opera d'arte, oltre ad analizzare la differenza fenomenologica della temporalità tra lo scorrere del tempo nella quotidianità e la condizione ontologica del tempo (questa argomentazione tornerà utile nell'analisi dei processi cognitivi volti all'apprendimento delle opere d'arte nel capitolo dedicato alla trasposizione didattica come terzo elemento di questa modellizzazione. G. Biondi, *La ricerca di Heidegger sulla temporalità*, Milano, Guerini e Associati, 1998), indica espressamente che l'avvertimento del piano ontologico avviene in determinate situazioni estatiche o in determinate situazioni pratiche. Le prime, corrispondenti alla condizione dell'estasi in riferimento al pensiero mistico e religioso, sono equivalenti, dal punto di vista fenomenologico, al rapimento psichico che può avvenire di fronte all'opera d'arte e si possono verificare durante la mera osservazione della stessa. Le seconde, anch'esse ricavate da Heidegger dall'analisi fenomenologica della vita nel primo cristianesimo (M. Heidegger, *Ontologia. Ermeneutica della fatticità*, Guida, Napoli, 1998), sono equiparabili a quelle situazioni pratiche nelle quali l'attività che si sta compiendo mantiene rivolta a sé la totalità della dinamica psichica della persona non disperdendo al di là della fatticità dell'evento alcun elemento pratico e cognitivo. In entrambe le situazioni il fruitore, durante l'esperienza della contemplazione o durante l'esperienza pratica, vive una parte della propria esistenza senza avere di essa una immediata appercezione, essendo come detto, rapito all'interno della situazione stessa. Quest'ultima possibilità, riconducendo l'argomentazione entro i limiti del pensiero pedagogico, si verifica quotidianamente nella pratica educativa del gioco.

¹²² Violiamo in questo punto l'esegesi del pensiero heideggeriano, nella quale il termine metafisica non viene mai utilizzato come sinonimo del termine ontologia come nel caso su detto.

¹²³ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 36.

abituale dimenticato a seguito dall'attivazione incessante della dinamica percettivo cognitiva dedicata alla comprensione delle singole cose e del loro funzionamento¹²⁴.

Bisogna infine sottolineare che la comprensione ontologica dell'essere nella ricerca di Heidegger non è un elemento esclusivamente appartenente all'ermeneutica della fruizione dell'opera d'arte, benché spetti proprio a tali oggetti favorire tale mediazione. La conoscenza dell'essere in quanto tale sarebbe infatti raggiungibile, accidentalmente, anche attraverso il rapporto con gli oggetti comuni. Mentre questi ultimi sono però intenzionati dall'uomo secondo una dinamica strumentale favorita dall'abitudine all'utilizzo, la caratteristica specifica dell'opera d'arte, qualora la stessa non sia intenzionata con il medesimo approccio, sarebbe proprio quella di favorire la sospensione di uno sviluppo cognitivo deterministico e causale, consentendo al fruitore, proprio attraverso questa interruzione, di ripresentarsi nell'esistenza del momento entro una situazione effettiva non codificata e, in tal senso, temporaneamente non governata da schemi conoscitivi antropocentrici.

3.2. L'opera d'arte mediatrice di sapere. I quattro principi costitutivi dell'opera d'arte

Come anticipato, l'opera d'arte è un prodotto artificiale. L'esistenza di tale oggetto deriva quindi dall'idea di colui che ha concepito l'opera, dalla costruzione effettiva dell'oggetto ottenuta mediante la realizzazione concreta del modello e dalla disposizione pubblica dell'oggetto formato¹²⁵. L'opera d'arte, in qualità di oggetto culturale che si offre alla fruizione attraverso la forma ostensiva¹²⁶ è quindi un ente concepito secondo un senso espressivo, ossia intenzionalmente comunicativo¹²⁷, che nel suo semplice mostrarsi progetta¹²⁸, ovvero proietta innanzi a sé, l'esperienza del creatore stesso¹²⁹ e la conoscenza che ha permesso la realizzazione dell'opera¹³⁰. Essendo quindi un oggetto esemplare dell'attività poetica dell'essere umano, il carattere espositivo dell'opera fa sì che la stessa divenga un prodotto significativo di determinate identità epistemiche¹³¹ e contemporaneamente un prodotto significativo dei valori culturali della società di appartenenza¹³². In tal senso, proprio in virtù del carattere ostensivo di tali oggetti, le opere d'arte divengono, implicitamente, uno strumento di trasmissione volto alla mediazione di tali conoscenze.

¹²⁴ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, cit., p. 91.

¹²⁵ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica, 2010, p. 279.

¹²⁶ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 44.

¹²⁷ Ivi, p. 67.

¹²⁸ B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 94.

¹²⁹ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 67.

¹³⁰ J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., p. 279.

¹³¹ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 38.

¹³² *Ibidem*.

Al fine di elaborare una schematizzazione delle tipologie dei saperi offerti dagli oggetti dell'arte, proseguendo nell'organizzazione di una modellizzazione dedicata espressamente alla trasposizione didattica istituzionale delle opere relativa in questo punto della ricerca al ruolo delle opere stesse, sintetizzeremo le possibili modalità in cui la conoscenza si è storicizzata nel porsi in opera di tali oggetti attraverso l'esposizione dei principi costitutivi fondamentali secondo cui le opere d'arte stesse sono state concepite.

In tal senso le definizioni dei principi costitutivi, di funzione in questa fase alla descrizione del costituirsi della conoscenza nella costruzione dell'opera e in una fase successiva di funzione all'individuazione dei paradigmi necessari alla trasposizione didattica, verranno organizzate, in considerazione della loro efficacia relativamente alla modellizzazione, articolando le quattro concezioni dell'ente riprese dall'interpretazione heideggeriana dell'opera d'arte precedentemente accennate.

Le concezioni costitutive dell'ente che individuano la cosa come oggetto simbolico, come sostanza denotabile da caratteristiche specifiche, come sinolo di materia e forma e come aggregato di dati sensibili ricavate dall'analisi heideggeriana verranno quindi ripensate al fine di organizzare una serie di quattro principi costitutivi sufficienti ad accogliere la totalità delle dinamiche poietiche poste a principio delle opere, mentre i paradigmi appartenenti alla fase didattica finale verranno applicati in base ad una logica induttiva utilizzabile a posteriori nei confronti delle opere costituendo così, sulla traccia individuata dai quattro principi costitutivi dell'opera, il diagramma delle variabili necessarie alla trasposizione del sapere.

Ritornando al punto specifico di questa argomentazione, relativa alla definizione dei principi costitutivi delle opere d'arte, riprendiamo dalla prima modalità costitutiva individuata da Heidegger. Un'opera d'arte può essere inizialmente costituita e analizzata come un semplice oggetto che, in virtù della qualifica di opera, potrebbe essere legato a determinati significati allegorici o simbolici¹³³. Secondo questa prima interpretazione costituente un primo principio costitutivo, l'opera d'arte, concepita nella sua realtà immediata senza preconetti, sarebbe l'esatto corrispettivo di un qualsiasi oggetto appeso ad una parete al quale però spetterebbe, oltre alla qualifica di semplice cosa, la funzione di indicare qualcosa d'altro, divenendo così in questa prima interpretazione un'oggetto allegorico¹³⁴.

In base agli esempi riportati da Heidegger, l'opera d'arte sarebbe in questa prima interpretazione costitutiva, l'esatto corrispettivo di un fucile da caccia appeso alla parete o un cappello, alla quale però si legherebbe dell'altro al di là del semplice esser cosa¹³⁵. L'opera, pur presentandosi materialmente come un prodotto fra i tanti, oltre a presentare se stessa fisicamente, completerebbe il suo operato, limitatamente a questa prima interpretazione, legando il suo aspetto fisico ad uno o più significati

¹³³ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id. *Sentieri interrotti*, cit., p. 5.

¹³⁴ Ivi, pp. 5-6.

¹³⁵ Ivi, p. 5.

aggiuntivi, solitamente ricavabili dalla poetica dell'autore stesso¹³⁶. Essendo quindi l'opera una cosa fabbricata capace di unirsi a qualcos'altro, tale oggetto diviene un simbolo¹³⁷, un ente che oltre a mostrare se stesso ha la capacità di rinviare ad altro.

Il primo principio costitutivo derivato dall'analisi dell'ente come oggetto simbolico concepisce quindi l'opera d'arte come un oggetto al quale si deve legare un attributo necessario al completamento della comprensione del simbolo. La costituzione dell'opera e la fruizione del sapere che in essa è posto deriveranno quindi dalla relazione della conoscenza derivata dalla visibilità dell'oggetto fisicamente presente e dalla conoscenza degli attributi simbolici complementari ad essa necessariamente connessi.

L'idea che un'opera sia essenzialmente concepibile come un ente semplicemente presente al quale si leghi dell'altro induce Heidegger a una seconda considerazione, costituente un secondo principio costitutivo, che vede l'oggetto d'arte essere interpretato e costituito come una cosa attorno alla quale si raccolgono delle proprietà¹³⁸. Secondo tale concezione ogni oggetto sarebbe costituito da un nucleo, considerato come l'elemento fondamentale della cosa, attorno al quale possono aderire determinate caratteristiche. Come noto questa interpretazione dell'ente considera ogni oggetto in considerazione di una sostanza immutabile e di una varietà di accidenti considerati come le caratteristiche della superficie della cosa¹³⁹. In base a questa seconda interpretazione dell'ente l'opera d'arte può essere concepita come una struttura costituita da una sostanza, un nocciolo essenziale, e da determinate caratteristiche apparenti, costituenti della stessa le qualità specifiche.

L'interpretazione aristotelica dell'ente alla quale Heidegger si sta riferendo in questa seconda analisi costitutiva dell'opera, sviluppata in corrispondenza dei concetti appartenenti alla scienza aristotelica di genere e specie, è stata presa in considerazione per il legame esistente con lo sviluppo della grammatica di Aristotele che, a differenza del pensiero metafisico dedicato all'interpretazione dell'ente, costituisce ancora oggi la struttura portante del nostro linguaggio. Da questo punto di vista l'elaborazione del secondo principio costitutivo sul binomio dei concetti di sostanza e accidente come punto di partenza per l'organizzazione delle possibili conoscenze espresse dall'opera d'arte avrà lo scopo di fornire il modello della trasposizione di un principio entro il quale collocare forme di sapere derivanti dagli oggetti dell'arte condizionate dalla struttura cognitiva linguistica che vede nei concetti grammaticali di soggetto e predicato il corrispettivo dei concetti di sostanza e accidente precedentemente affrontati.

Il secondo principio costitutivo, derivato come detto dall'analisi dell'ente come oggetto costituito da una sostanza e più accidenti stabilisce, in funzione delle forme

¹³⁶ Il riferimento a significati o immagini simboliche legate all'opera in quanto cosa non contempla in questo capitolo gli eventuali significati derivanti dall'interpretazione o dall'immaginazione di altri soggetti al di fuori dell'autore stesso, essendo come detto tale punto della ricerca relativo a ciò che proviene unicamente dall'opera d'arte.

¹³⁷ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 6.

¹³⁸ Ivi, p. 8.

¹³⁹ Ivi, p. 8-9.

di sapere dipendenti dalla struttura del linguaggio, la costituzione dell'opera d'arte sul binomio costituito da un contenuto e da un linguaggio utilizzato per la sua espressione.

Un'ulteriore concezione dell'ente utilizzabile come terzo principio costitutivo entro il quale collocare le modalità di espressione del sapere appartenenti all'opera d'arte è quella che concepisce la cosa come unità di materia e forma¹⁴⁰. L'opera d'arte, in questa terza possibilità costitutiva viene quindi considerata, al pari dell'ente, come sinolo di materia e forma. Tale concezione, che interpreta le cose mediante l'unità indissolubile dei due termini compositi vede quindi nello specifico l'opera d'arte come un oggetto di materia formata¹⁴¹. In questo terzo caso va specificato, sempre seguendo il discorso heideggeriano, che essendo tale concezione derivata dall'immediatezza visiva attraverso la quale un oggetto si presenta nel suo aspetto esteriore (motivo per cui tale principio è divenuto dominante nel corso della storia dell'arte) la concezione dell'ente come composto di materia e forma individua nella materia del composto il materiale specifico utilizzato e nella forma l'idea, seguendo la traduzione letterale greca, significante appunto l'aspetto esteriore della cosa (εἶδος)¹⁴².

La comprensione del sapere espresso dall'opera deriverà quindi, in questo terzo caso, dalla conoscenza delle forme o dei modelli che hanno guidato l'autore nell'utilizzo dei materiali necessari alla produzione tecnica dell'opera. Il terzo principio costitutivo si configura quindi, senza alcuna modificazione, come binomio di materia e forma.

La quarta ed ultima concezione dell'ente adottata come principio costitutivo per l'interpretazione dell'opera d'arte vede la cosa come oggetto percepibile (αἰσθητόν), ovvero come ciò che attraverso le sensazioni è percepito dai nostri sensi¹⁴³. In base a questo principio ogni oggetto percepibile diventerebbe un'entità compiuta e connotabile come un aggregato molteplice di dati sensibili¹⁴⁴. La comprensione dell'opera d'arte emergerebbe quindi, ripensando tale concezione in funzione di questa modellizzazione, dalla considerazione oggettiva dei dati di senso acquisiti dalla vista, dal tatto e dall'udito, costituenti l'oggetto percepito¹⁴⁵ durante l'esperienza della fruizione.

Questa quarta concezione dell'opera considera quindi come elemento essenziale nella costituzione dell'oggetto culturale e come principio costitutivo dell'opera d'arte, la conoscenza della relazione fra l'oggetto reale e gli oggetti immanenti da esso derivati, ossia le proiezioni mentali costituite dal fruitore in base ai dati di senso acquisiti durante l'esperienza. Questa ultima concezione dell'ente, ripensata come detto in funzione di questo modello, considera quindi come principio costitutivo dell'opera e del sapere in essa coinvolto, il binomio costruito dalla

¹⁴⁰ Ivi, p. 12.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, cit., p. 11.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

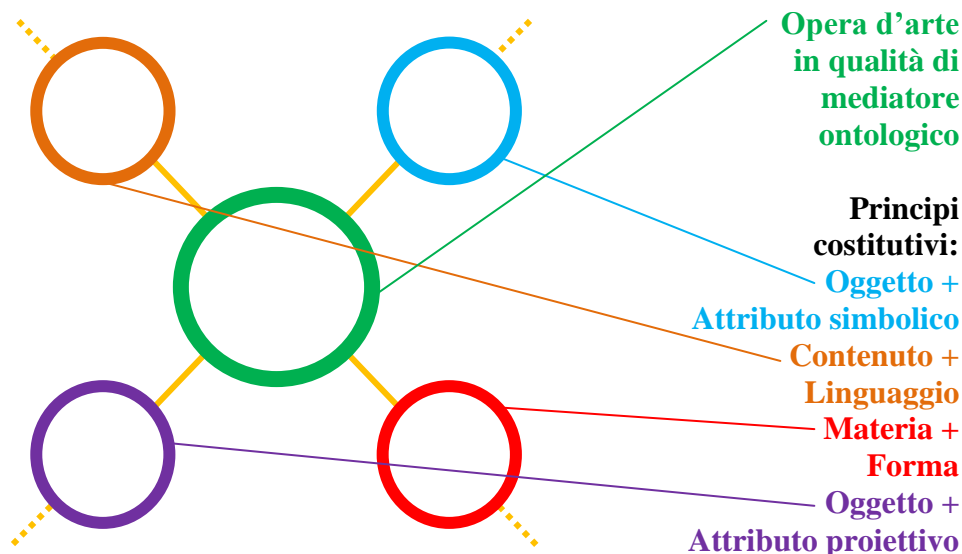
relazione fra l'oggetto e gli attributi proiettivi¹⁴⁶ generati dalla fruizione del medesimo.

Se, in sintesi, l'analisi dell'opera d'arte considerata come oggetto della mediazione ontologica ha manifestato assieme al darsi dell'opera stessa il presentarsi fenomenico dell'esistenza, consentendo l'individuazione di un concetto limite per questa modellizzazione, l'analisi dell'opera d'arte considerata come oggetto della mediazione del sapere ha consentito l'individuazione di quattro principi costitutivi mediante i quali il modello della trasposizione didattica potrà riassumere la totalità dei modi in cui in cui l'essere umano ha introdotto tali conoscenze nella costituzione dei propri oggetti culturali.

3.2.1. Schematizzazione dei principi costitutivi del sapere mediati dall'opera d'arte

Dopo aver individuato il concetto limite dal quale impostare la schematizzazione dei principi costitutivi raffiguranti le principali modalità in cui il sapere si mostra nell'opera d'arte, corrispondente all'esperienza fondativa del sentire la condizione dell'esserci assieme alla totalità di ciò che esiste e dopo aver chiarito le modalità secondo le quali impostare i quattro principi costitutivi del sapere, mostriamo a titolo dimostrativo come le conoscenze appartenenti alle opere possano essere schematizzate entro le quattro possibilità individuate. (Vedi schema **1a**: Schema generale dei principi costitutivi dei saperi mediati dall'opera d'arte).

1a) Schema generale dei principi costitutivi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte



Il primo esempio è quello relativo al sapere mediato dall'opera d'arte secondo il principio costitutivo denominato Oggetto più Attributo simbolico. L'opera in questo caso è concepita come un oggetto semplicemente presente alla quale si legano

¹⁴⁶ M. Della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985. p. 22.

però significati aggiuntivi determinanti la completezza della sua fruizione. L'opera d'arte scelta per rappresentare questa specifica modalità di sapere è una *Bulla* di creta appartenente alla civiltà dei Sumeri.

L'opera, risalente al 3300 a.C., consiste in una palla di argilla cava nella quale sono state impresse delle figure cuneiformi ottenute da pezzi di argilla più piccoli. Una fruizione completa del sapere di cui l'opera è portatrice comporta, entro le prerogative di questo schema, la conoscenza di ciò che può essere acquisito dal dato ostensivo in relazione alla conoscenza derivata dal significato simbolico espresso dai segni riportati sulla superficie. In questo caso quindi l'opera d'arte, in qualità di oggetto simbolico mediatore di sapere, si mostra nella sua totalità portando alla visione, oltre a se stessa, il significato dei segni cuneiformi equivalenti in questo caso a una o più quantità di prodotti agricoli o di animali.

Vedi **fig. 1a)** e schemi **1b)** Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto; **1c)** Schema generale dei principi costitutivi dei saperi mediati dall'opera d'arte.

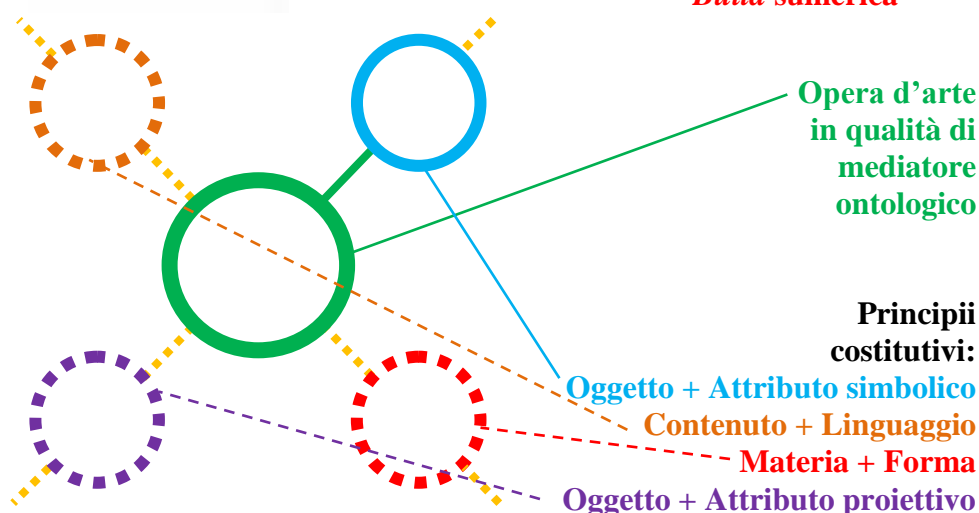
fig.1a) Bulla sumerica



1b) Dinamica della del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto



1c) Schema generale dei principi costitutivi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte



Il secondo esempio è quello relativo al sapere mediato dall'opera d'arte secondo il principio costitutivo denominato Contenuto più Linguaggio. L'opera in questo secondo caso implica per una fruizione completa del sapere in essa coinvolto dell'esplicazione dei contenuti di sapere che essa rappresenta e dell'ausilio della forma linguistica per l'argomentazione dei contenuti non trasmissibili dalla semplice

presenza ostensiva dell'oggetto. L'opera d'arte scelta per rappresentare questa seconda modalità di sapere è *Il Grande Vetro* di Marcel Duchamp del 1915-23 intitolata *La Sposa messa a nudo dai suoi Scapoli, anche*.

Come avviene per la totalità delle opere d'arte anche la comprensione del sapere implicito nell'opera de *Il Grande Vetro* deriva dalla complementarità di più principi costitutivi. In questo caso va specificato che la costituzione del sapere da parte di Duchamp nell'opera è avvenuta sicuramente attraverso i principi da noi denominati Oggetto più Attributo simbolico e Materia più Forma, ma ciò che si vuole ora sottolineare in modo specifico, ai fini di una dimostrazione pratica dell'utilizzo di tali principi, è che l'autore de *Il Grande Vetro* si è certamente avvalso per la realizzazione dell'opera di determinati contenuti di sapere, relativi ad esempio alla conoscenza del pensiero alchemico, considerati per la loro specificità appartenenti al principio costitutivo Contenuto più Linguaggio. Da questo punto di vista una fruizione completa del sapere che ha determinato l'opera dipenderà, oltre che dall'utilizzo complementare dei principi Materia più Forma e Oggetto più Attributo simbolico, anche dall'acquisizione delle conoscenze espresse dai contenuti linguistici posseduti da Duchamp, espressamente utilizzati dall'autore, ma non immediatamente intelligibili dalla semplice ostensione dell'opera.

Vedi **fig. 2a)** e schemi **1b)** Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto; **2c)** Schema generale dei paradigmi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte.

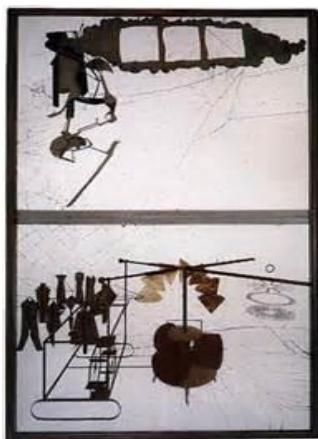
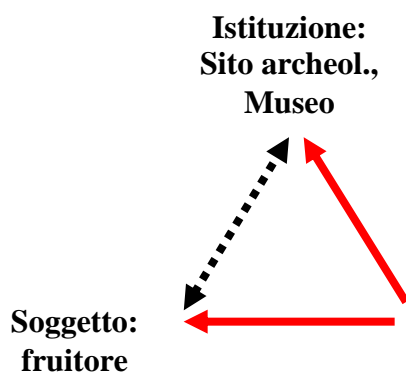
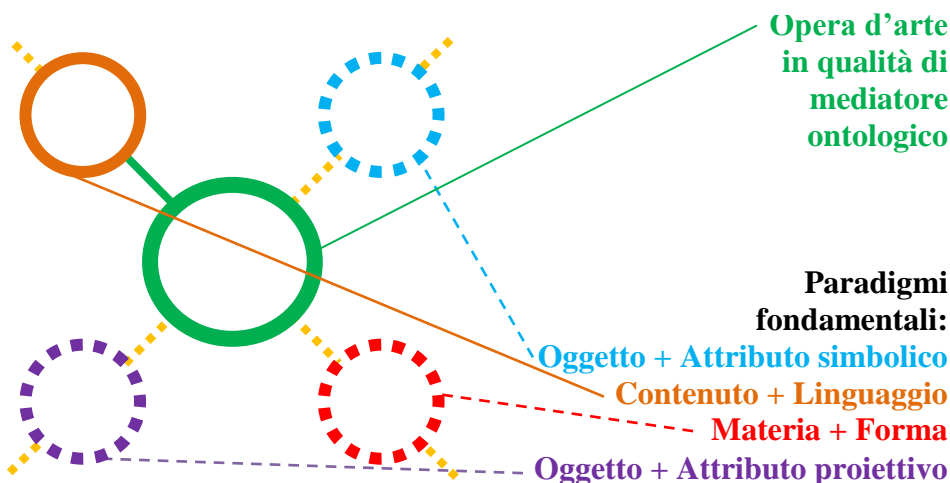


fig. 2a) *Il Grande Vetro*



1b) Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto

2c) Schema generale dei paradigmi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte



Il terzo esempio è quello relativo al sapere mediato dall'opera d'arte secondo il principio costitutivo denominato Materia più Forma. L'opera in questo terzo caso implica, per una fruizione completa del sapere in essa coinvolto, della conoscenza derivata dalla tecnica di realizzazione che ha condotto la materia informe ad assumere l'aspetto definitivo o quanto meno la forma con la quale l'oggetto si presenta alla fruizione. L'opera d'arte scelta per rappresentare questa terza modalità di sapere è la scultura di Michelangelo *Prigione detto Schiavo Atlante* del 1530-34.

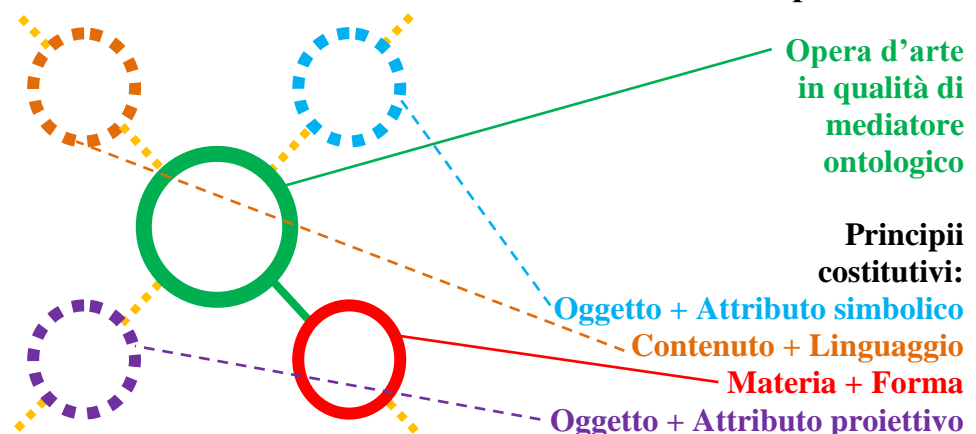
Anche in questo caso la fruizione completa del sapere espresso dall'opera comporterebbe l'utilizzo contemporaneo di più principi costitutivi. Ai fini di una dimostrazione pratica di questo modello, l'aspetto più rilevante che ci preme ora sottolineare in riferimento alla scultura di Michelangelo è proprio quello derivante dal principio costitutivo denominato Materia più Forma. La comprensione della conoscenza espressa in questo principio implica in modo diretto rispetto ad altri la dinamica della trasposizione del sapere operata dall'autore nel procedimento finalistico che conduce la materia ad assomigliare sempre più alla forma pensata come modello di riferimento. Da questo punto di vista va però precisato che la comprensione del sapere implicito in questo binomio emergerà solamente dimostrando la relazione dialettica esistente fra questi due poli. Solamente mostrando cosa sta avvenendo durante la produzione dell'opera si potrà infatti comprendere come la tecnica di realizzazione ha permesso all'autore di realizzare la forma stabilita e al sapere di mostrarsi nella cristallizzazione dell'aspetto terminale della materia. La scelta dell'opera del *Prigione detto Schiavo Atlante*, rappresentando al di là del soggetto indicato l'incompiutezza dell'opera, vuole dunque suggerire come il principio costitutivo Materia più Forma debba essere considerato affinché la dinamica in esso implicita dimostri, in modo funzionale, l'utilizzo del sapere espresso dal principio medesimo.

Vedi **fig. 3a)** e schemi **1b)** Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto; **3c)** Schema generale dei paradigmi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte.

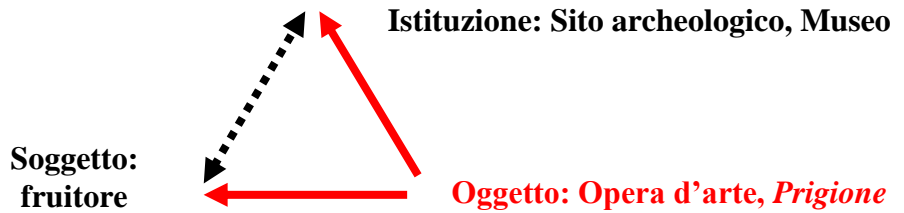
fig. 3a) *Prigione detto Schiavo Atlante*



3c) Schema generale dei principi costitutivi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte



1b) Dinamica della del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto

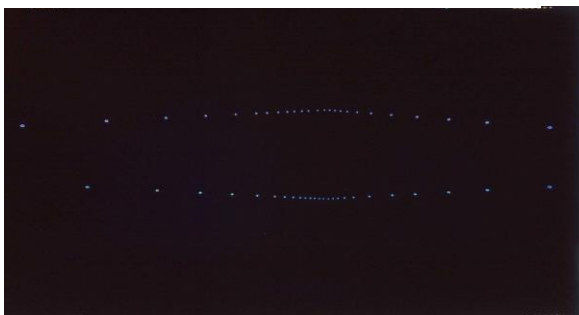


L'ultimo esempio è quello relativo al sapere mediato dall'opera d'arte secondo il quarto principio costitutivo denominato Oggetto più Attributo proiettivo. L'opera in questo caso implica, per una fruizione completa del sapere in essa coinvolto, della considerazione esplicita delle attribuzioni cognitive percettive proiettate dal fruitore come elemento integrante dell'opera. L'oggetto scelto per rappresentare questa quarta modalità di sapere è l'installazione di Lucio Fontana *Ambiente Spaziale* del 1981.

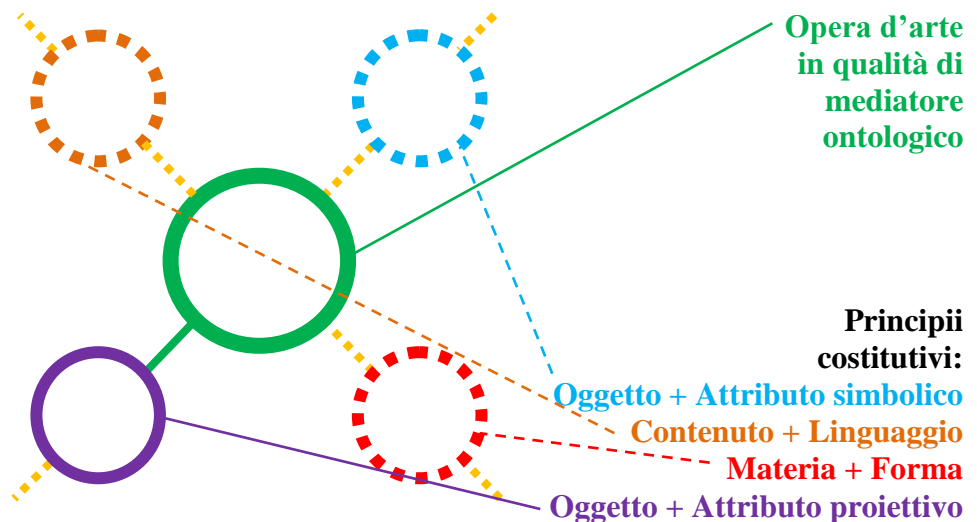
L'aspetto rilevante indicato da questo principio costitutivo consiste quindi nel considerare come elemento essenziale della trasposizione del sapere, sia nella fase produttiva che nella sua esposizione finale, le attribuzioni soggettive derivate dalla percezione dei soggetti fruitori presenti all'interno dell'installazione, considerati dall'autore come elementi costitutivi dell'opera stessa.

Vedi **fig. 4a)** e schemi **1b)** Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'oggetto; **4c)** Schema generale dei paradigmi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte.

fig. 4a) *Ambiente Spaziale*



4c) Schema generale dei principi costitutivi fondamentali dei saperi mediati dall'opera d'arte



4. Criteri generali per la trasposizione didattica dell'opera d'arte

Mostrare qualcosa non equivale alla spiegazione di ciò che si sta guardando¹⁴⁷. La comprensione di un oggetto culturale non si può dimostrare solamente guardando la cosa che si desidera conoscere¹⁴⁸. Pur essendo le opere d'arte portatrici di un contenuto di conoscenza, il modo in cui prevalentemente tali oggetti si danno alla fruizione, la forma ostensiva¹⁴⁹, non consente la possibilità di acquisire i contenuti di cui tali oggetti rimangono comunque i portatori¹⁵⁰. L'opera d'arte come prodotto non è quindi rivelatrice né dei processi cognitivi in essa impliciti, espressi dalla sua semplice presenza, né dei processi cognitivi inerenti la propria fase di realizzazione¹⁵¹, né del processo conoscitivo di cui essa si rende comunque promotrice¹⁵².

Non essendo il comprendere un fenomeno indipendente da situazioni contingenti¹⁵³, né la conoscenza separabile da determinate forme del sapere¹⁵⁴ dipendenti dal linguaggio e dall'esperienza entro la quale quest'ultimo viene utilizzato¹⁵⁵, la manifestazione dell'opera d'arte come oggetto di sapere e l'esplicitazione dei processi cognitivi in essa esistenti e da essa proposti necessitano di uno schema in grado di supportare e indirizzare la trasposizione didattica di tali conoscenze e dell'opera stessa affinché si renda pubblico e fruibile tale patrimonio inespresso.

La ricerca delle condizioni che permettano una comprensione adeguata dei Beni Culturali dal punto di vista educativo richiede che il potenziale formativo delle opere venga reso disponibile secondo alcune prerogative a cui assoggettare l'esperienza della fruizione. La conoscenza che tali oggetti posseggono, anziché essere affidata alla semplice dimostrazione ostensiva, alla quale il soggetto fruitore potrà rispondere condizionatamente alle proprie capacità di comprensione, dovrà quindi essere riproposta sulla base di un modello generale che risponda alla funzione di palesare il potenziale formativo delle opere d'arte entro una schematizzazione

147 L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, Einaudi, Torino, 2010, p. 20.

148 Ivi, pp. 168, 171.

149 B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli, 2012, p. 44.

150 B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 170.

151 J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, 2009, p. 279.

152 La distinzione tra la trasposizione didattica dell'oggetto artistico e la trasposizione didattica del processo cognitivo di cui il prodotto artistico si fa promotore è derivata dall'analisi della trasposizione didattica disciplinare in ambito scolastico entro la quale si evidenzia come di ogni disciplina vada colto il sapere derivante dalla medesima come prodotto da trasmettere e il sapere derivante dal processo cognitivo che la disciplina va ad attivare nella mente di chi la sta utilizzando. B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, cit., p. 135.

153 L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 2009, pp. 98-99.

154 B. Martini, *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 63.

155 L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 167.

adatta alla trasposizione didattica di tali contenuti. La creazione di uno schema generale entro il quale scomporre l'opera e il sapere in essa cristallizzato risponderà quindi contemporaneamente alla finalità prettamente educativa di formare ai saperi impliciti agli oggetti dell'arte e alla finalità pedagogica di costituire un modello sistematico della trasposizione di tali contenuti propedeutico alla didattica dell'arte in ambito museale. L'interesse pedagogico per una modellizzazione della trasposizione didattica delle opere d'arte è quindi rivolto al potenziale formativo e correttivo derivato da fruizioni organizzate dei Beni Culturali per i singoli e per la collettività¹⁵⁶.

Uno schema traspositivo che renda intelligibile il messaggio che le opere intendono trasmettere¹⁵⁷ e le configurazioni di accesso al medesimo¹⁵⁸ deve essere in grado di cogliere e dimostrare, sia in chiave ermeneutica che in chiave pedagogica, le epistemologie sottese alla produzione delle opere¹⁵⁹ al fine di organizzare una schematizzazione per la didattica che ricostituisca in modo sistematico le pratiche di realizzazione e i processi cognitivi che hanno determinato l'opera.

Allo scopo di elaborare delle regole per favorire esperienze educative basate sulla conoscenza dell'opera e sulla conoscenza dei saperi in essa trasposti, l'organizzazione dei paradigmi che andranno a costituire le variabili del modello didattico, avendo scelto come direzione pedagogica la formazione ai saperi attraverso la fruizione delle opere d'arte, sarà stabilita sulla base dell'analisi dei principi costitutivi attraverso i quali sono state sintetizzate le modalità realizzative degli oggetti culturali. La derivazione dei paradigmi dello schema per la trasposizione didattica dai principi costitutivi dell'opera d'arte consentirà in questo modo, oltre a differenziare la logica deduttiva dei primi rispetto alla logica induttiva dei secondi derivati, di concepire lo sviluppo e l'organizzazione delle variabili della modellizzazione didattica sulla struttura già delineata dai principi costitutivi dell'opera, indirizzando così lo sviluppo e l'utilizzo di tali variabili ad una implicita ricostituzione delle modalità costitutive delle opere stesse.

In tal senso la fruizione del sapere espresso nell'opera, essendo ogni processo di conoscenza il frutto di una dinamica di produzione artefatta¹⁶⁰, dovrà essere appreso attraverso le variabili didattiche di un modello che preveda la strutturazione di queste ultime in base ad una strategia basata su una ricreazione fittizia¹⁶¹ dei principi costitutivi e dei processi cognitivi in base ai quali l'opera stessa è stata creata. Sulla base di tali principi i paradigmi del modello della trasposizione didattica dovranno in tal modo indicare le principali modalità attraverso le quali scomporre e ricomporre l'opera indicando così le possibilità attraverso le quali riprodurre i significati simbolici, i contenuti culturali, i valori espressivi, la costituzione materiale e semantica. Il riconoscimento dell'oggetto culturale proposto dalle variabili della modellizzazione avverrà quindi attraverso la decostruzione e la decodificazione

156 B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 51.

157 B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, cit., p. 174.

158 B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 72.

159 B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 9.

160 Ivi, p. 18.

161 Ivi, p. 85.

dell'opera e del sapere in essa contenuto e attraverso una corrispettiva ricostruzione fittizia della stessa e dei codici in essa espressi¹⁶² sulla base dell'organizzazione degli elementi costitutivi sintetizzati dai quattro principi costitutivi omonimi.

Va inoltre sottolineato che una schematizzazione della trasposizione didattica che si pone lo scopo di configurare le possibilità di accesso e le modalità di apprendimento del soggetto fruitore al sapere contenuto nell'oggetto culturale¹⁶³, pur moltiplicando le possibilità della visione e della cognizione dell'opera, assumendo la direzione specifica della formazione ai saperi, strutturandosi in una configurazione sistematica e selezionando le variabili dei percorsi formativi sui criteri costitutivi dell'opera d'arte¹⁶⁴, propone implicitamente una limitazione intenzionale delle variabili di senso nell'organizzazione della didattica dedita alla fruizione dell'opera indicando, corrispondentemente al valore costitutivo del limite nello sviluppo del sapere¹⁶⁵, quali siano i criteri per una propedeutica efficace dell'opera d'arte.

In tal senso a partire dal principio costitutivo Oggetto più Attributo simbolico, il paradigma costitutivo omonimo avrà la funzione di guidare la didattica museale alla spiegazione dei significati simbolici appartenenti all'opera d'arte dimostrando il funzionamento dei simboli e la costituzione delle sue parti. A partire dal principio costitutivo Contenuto più Linguaggio, il paradigma costitutivo omonimo avrà la funzione di guidare la didattica museale nella valorizzazione dei contenuti di sapere necessari alla conoscenza dell'oggetto culturale e alla considerazione critica della cognizione dell'opera derivante dalla mediazione della forma linguistica. A partire dal principio costitutivo Materia più Forma, il paradigma costitutivo omonimo avrà la funzione di guidare la didattica museale alla spiegazione del processo della messa in opera del sapere attraverso la scomposizione e la ricomposizione fittizia della tecnica di realizzazione. A partire dal paradigma costitutivo Oggetto più Attributo proiettivo, il paradigma omonimo avrà la funzione di guidare la didattica nell'esplicitazione del ruolo attribuito dall'artista al soggetto e alle sue proiezioni cognitive durante l'esperienza della fruizione.

I quattro paradigmi costitutivi di questa modellizzazione sono stati inoltre pensati per indirizzare quattro percorsi didattici differenti corrispondenti a quattro quesiti fondamentali utili per una prima organizzazione generale. Il paradigma costitutivo Contenuto più Linguaggio indirizza la didattica alla soluzione del quesito "Che cos'è" ciò che stiamo osservando. Il paradigma Oggetto più Attributo simbolico indirizza la didattica alla soluzione del quesito "Cosa rappresenta" un oggetto culturale. Il paradigma Materia più Forma indirizza la didattica alla soluzione del quesito "Come è fatta" un'opera d'arte. Il paradigma Oggetto più Attributo proiettivo indirizza la didattica alla soluzione del quesito "Qual è il ruolo del fruitore". (Vedi

162 B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 68; J. Dewey, *Arte come esperienza*, cit., p. 309.

163 Ivi, p. 72.

164 Direzionalità, sistematicità e selettività, sono le tre condizioni empiriche necessarie in grado di rendere un'esperienza un'esperienza formativa (M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, pp. 215-224).

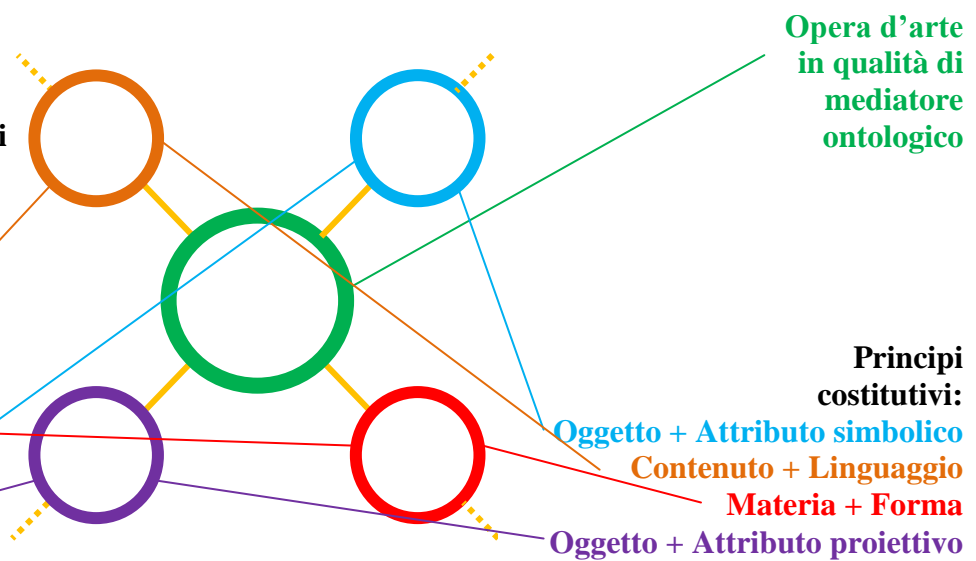
165 B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 15.

schema 1a: Schema generale dei paradigmi costitutivi delle variabili del modello della trasposizione didattica)

1a)

Schema generale dei paradigmi costitutivi delle variabili del modello della trasposizione didattica museale

Domande fondamentali:
Che cos'è?
Com'è fatta?
Cosa rappresenta?
Qual è il ruolo del fruitore?

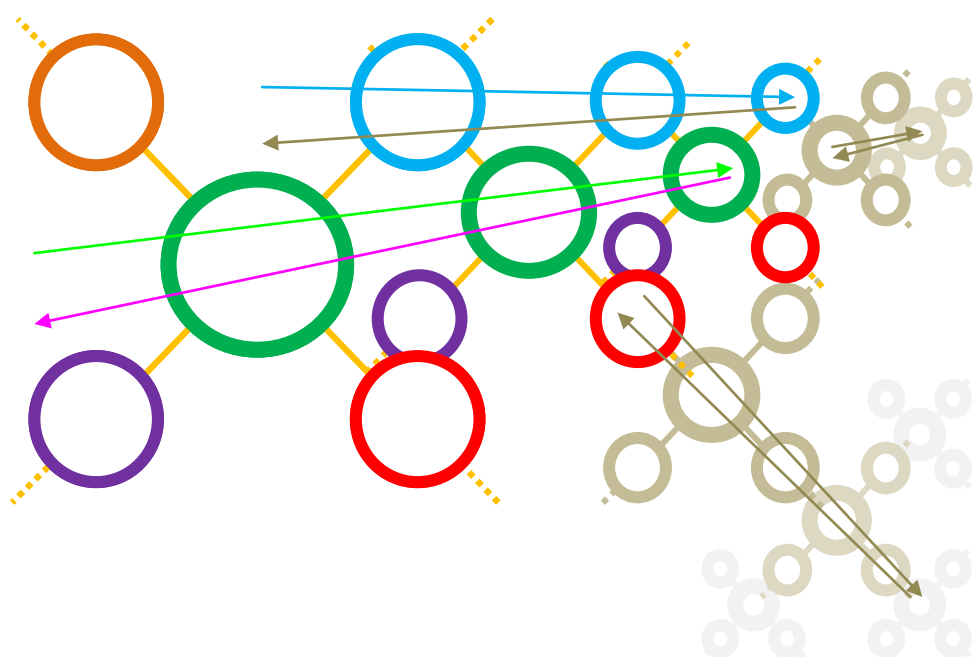


Bisogna inoltre sottolineare che l'applicazione dei quattro paradigmi costitutivi del modello e la dinamica selettiva della trasposizione da essi proposta potrà assumere, all'interno di uno specifico percorso didattico espositivo, un utilizzo reiterato consentendo così alle variabili del modello uno sviluppo analitico progressivo. Nello stesso tempo la possibilità di scomporre l'opera d'arte attraverso l'applicazione ripetuta dei paradigmi costitutivi consentirà, a ritroso, di ricostituire, attraverso uno sviluppo sintetico, la genesi fittizia dell'oggetto sottoposto alla trasposizione. (Vedi schema 2a: Applicazione reiterata dello schema generale dei paradigmi costitutivi delle variabili del modello)

2a)

Applicazione reiterata dello schema generale dei paradigmi costitutivi delle variabili del modello

Possibilità di sviluppo:
Sviluppo analitico →
Sviluppo sintetico →
Sviluppo ipotetico →
Sviluppo analitico secondo il paradigma costitutivo Oggetto più Attributo simbolico →



La ricerca delle condizioni che permettano alla didattica di offrire una fruizione adeguata dei Beni Culturali necessita inoltre di un'analisi volta alla definizione delle modalità di utilizzo dei codici funzionali alla trasposizione delle opere e del sapere coinvolto. A tal fine verranno argomentate le tecniche della trasposizione del codice iconografico e le tecniche della trasposizione del codice linguistico analizzando di entrambe la differente composizione sintattica e la differente forma cognitiva sorgente durante la loro attuazione. Essendo le immagini e le parole gli elementi necessari per lo sviluppo e la manifestazione delle variabili offerte dai paradigmi del modello, la conoscenza del funzionamento dei due principali codici della mediazione si pone come un elemento altrettanto essenziale della trasposizione didattica dell'opera d'arte. Se i paradigmi costitutivi assumono all'interno di questa modellizzazione una funzione strutturale volta all'indicazione delle variabili disponibili per la didattica, la conoscenza delle regole della trasposizione del linguaggio e delle immagini vuole porre, all'interno di questa schematizzazione, dei criteri guida per l'utilizzo dei codici necessari alla presentazione formale di un contesto espositivo o di una determinata situazione didattica. L'applicazione dei paradigmi costitutivi, funzionali allo sviluppo della didattica nell'argomentazione dei quattro temi fondamentali della trasposizione dell'opera d'arte, risponde infatti ad un'esigenza della cognizione utile nell'impostazione strategica e progettuale. L'applicazione dei criteri relativi alle variabili costituite dall'utilizzo dei codici di rappresentazione risponde invece ad un'esigenza della cognizione utile alla dimostrazione e alla trasmissione finale di un progetto didattico espositivo.

Lo sviluppo della trasposizione didattica istituzionale dell'oggetto culturale individua in sintesi al proprio interno almeno tre momenti statici di trasposizione e due procedimenti dinamici di trasformazione¹⁶⁶. In un primo momento l'opera si mostra nella sua semplice presenza caratterizzata dalla forma ostensiva dell'oggetto culturale¹⁶⁷. L'analisi di scomposizione e ricomposizione fittizia stabilita dall'utilizzo dei quattro paradigmi costitutivi del modello determina il primo procedimento dinamico di trasformazione. La scelta delle variabili sulle quali impostare il progetto didattico espositivo offerta dai quattro paradigmi costituisce un secondo momento

166 Lo sviluppo della trasposizione dell'opera d'arte individua tre momenti statici: l'opera come oggetto ostensivo; la definizione dei paradigmi costitutivi sui quali costruire uno schema di lavoro; la definizione dei codici di rappresentazione per l'esposizione della didattica al fruitore. Le due fasi dinamiche della trasposizione sono: la discussione sulla scelta dei paradigmi funzionali allo sviluppo dello schema progettuale; la discussione sulla scelta dei codici di rappresentazione funzionali alla comunicazione del progetto didattico espositivo. Bisogna però considerare che un'opera d'arte come oggetto ostensivo rappresenta in ogni circostanza un momento statico e conclusivo derivante a sua volta da una fase dinamica traspositiva generata dallo sviluppo poetico dell'autore. Questa fase dinamica primitiva è considerata, dalla modellizzazione didattica, da un punto di vista tecnico dai quattro principi costitutivi dell'opera d'arte e da un punto di vista fenomenologico dalla considerazione dell'opera stessa come oggetto della mediazione ontologica (vedi terzo capitolo).

167 L'opera d'arte, pur nella sua semplice presenza caratterizzata dalla forma ostensiva dell'oggetto culturale, costituisce già un primo momento di trasposizione del sapere essendo il risultato finale di una produzione tecnica.

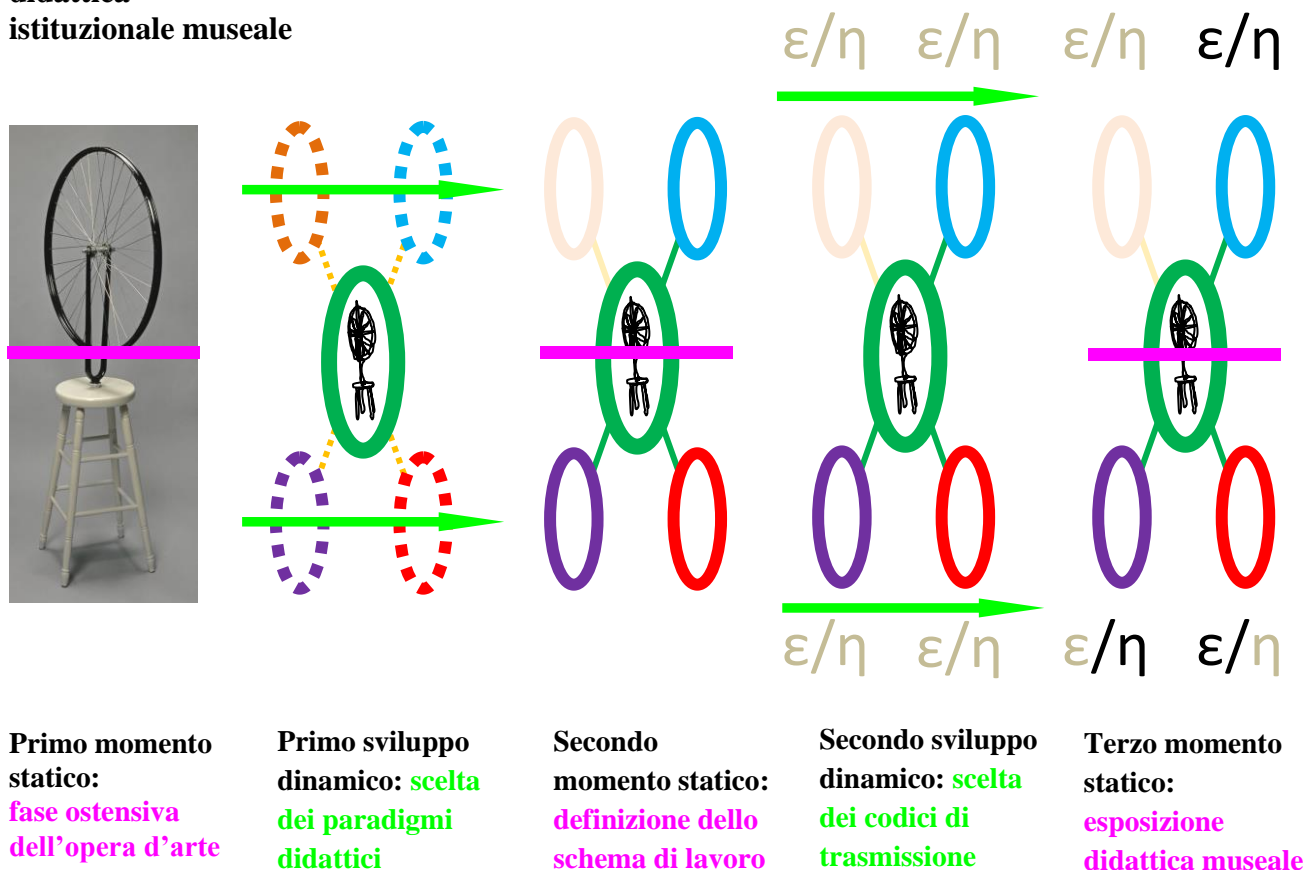
statico della trasposizione caratterizzato dalla definizione della forma schematica strutturale del progetto didattico. A definizione avvenuta segue un secondo procedimento dinamico consistente nella trasformazione del progetto dalla forma schematica progettuale alla forma espositivo rappresentativa. In questa seconda fase di trasformazione il progetto didattico è sottoposto ad un mutamento di forma determinato dalle variabili offerte dall'utilizzo del codice iconografico e del codice linguistico. La scelta definitiva relativa all'utilizzo dei codici determina il terzo momento statico di trasposizione caratterizzato dalla forma rappresentativa conclusiva. In questo terzo momento l'opera d'arte, in base alle indicazioni offerte dal modello, potrà manifestarsi all'esperienza della fruizione attraverso la forma compiuta di un progetto didattico espositivo. (Vedi schema 3a: Sviluppo generale della trasposizione didattica istituzionale museale)

3a)
Schema generale dello sviluppo della trasposizione didattica istituzionale museale

Legenda paradigmi:
 ■■■ par. utilizzabile;
 ■■■ par. selezionato;
 ■■■ par. non selez.;

Legenda fasi/sviluppo:
 → sviluppo dinamico;
 ■ fase statica;

Legenda codici:
 ϵ/η = forma/nome;
 ϵ/η = f/n selezionati;



Bisogna inoltre sottolineare che essendo il codice linguistico e il codice iconografico due tecniche di rappresentazione utilizzate dalla mente per l'attivazione e lo sviluppo

del pensiero stesso¹⁶⁸, l'analisi relativa alle modalità di trasposizione dei due codici, oltre a palesare i criteri fondamentali attraverso i quali un progetto didattico potrà essere comunicato, indicherà contemporaneamente attraverso quali procedimenti cognitivi il fruitore sarà ingaggiato¹⁶⁹ durante l'esperienza di fruizione. Le tecniche della trasposizione didattica costituiscono in tal senso sia uno strumento attraverso il quale trasporre la conoscenza implicita di un'opera, sia il fine¹⁷⁰. Ogni procedimento di trasposizione educa infatti sia alla trasmissione della conoscenza che alla trasmissione delle sue forme costitutive¹⁷¹. Nello specifico di entrambe i codici verrà analizzata la funzione, la forma, l'epistemologia, la struttura, la temporalità, la compatibilità e la sovrapposibilità reciproca.

4.1. Quattro paradigmi costitutivi come variabili della trasposizione didattica dell'opera d'arte

Il primo paradigma costitutivo della trasposizione didattica dell'opera d'arte deriva dal principio costitutivo Oggetto più Attributo simbolico. L'applicazione di questo paradigma, utilizzato a posteriori nella scomposizione dell'opera d'arte presa in esame, consiste nella dimostrazione e nella manifestazione di tutti i significati simbolici attribuibili all'oggetto artistico. La comprensione di un simbolo, come specificato dalla traduzione greca del termine *sýmbolon* (contrassegno), derivato dall'unione di *sýn* (insieme) e *bállein* (mettere), deriva quindi dalla ricomposizione degli elementi complementari costituenti un significato unitario. Da questo punto di vista l'opera d'arte, come oggetto simbolico, trasmetterà il messaggio di cui essa stessa è simbolo mostrando gli elementi complementari costituenti il completamento del significato di cui essa è portatrice. In tal senso la semplice presenza dell'opera dimostra solamente una parte del significato complessivo costituito dal simbolo. La conoscenza e la manifestazione degli elementi complementari necessari alla ricomposizione dell'unità simbolica, conosciuti ovviamente dall'autore e in parte dagli storici dell'arte, rimangono spesso preclusi in quanto affidati ad una fruizione legata solamente alla forma ostensiva dell'opera d'arte.

Dal punto di vista pedagogico l'importanza del paradigma costitutivo Oggetto più Attributo simbolico consiste nell'indicare ai percorsi della didattica che seguiranno tale variabile che l'opera d'arte, nel costituirsi come un elemento complementare all'interno della semantica che istituisce un simbolo richiede, per il ripristino di un discorso condiviso con il fruitore, una rivitalizzazione dei segni indicati dall'opera stessa. La chiarificazione sugli elementi necessari al completamento del significato del simbolo si pone lo scopo, entro i limiti stabiliti

¹⁶⁸ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, Laterza, Roma-Bari, 2011, p. V.

¹⁶⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., pp. 183, 198.

¹⁷⁰ G. Brousseau, *Tendances originales des recherches en Didactique des Mathématiques en France*, dattiloscritto; B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 60.

¹⁷¹ *Ibidem*.

dell'omonimo principio costitutivo, di riattivare tre processi cognitivi impliciti nell'opera d'arte, ma difficilmente usufruibili durante l'esperienza della fruizione.

La dimostrazione degli elementi complementari all'opera in qualità di oggetto simbolico implica in primo luogo l'esplicitazione e il completamento della cognizione del significato simbolico prefigurato dalla semplice presenza dell'oggetto esposto. In altri termini la conoscenza della totalità degli elementi costituenti l'unità del simbolo determina la cognizione del messaggio simbolico espresso solo parzialmente dalla presenza dell'opera.

La ricomposizione dell'unità del significato simbolico derivato dalla complementarietà del ruolo del fruitore rispetto all'opera d'arte esplicita in secondo luogo un processo cognitivo di cui l'opera si fa promotrice durante l'esperienza della fruizione. L'attivazione della cognizione del fruitore entro il gioco semantico proposto dall'opera evidenzia infatti come gli oggetti dell'arte, in qualità di oggetti simbolici, siano generatori di un contesto cognitivo entro il quale l'osservatore diviene parte integrante. L'opera d'arte, in altri termini, invita sempre i propri fruitori ad aderire alle regole del gioco simbolico di cui essa è portatrice. Da questo punto di vista è la conoscenza del fruitore l'elemento complementare del contrassegno simbolico. Ciò implica che l'opera d'arte, offrendo i propri simboli alla visione preorganizza l'esperienza della fruizione come una situazione di gioco predeterminata entro la quale sono già stati predisposti gli elementi cognitivi combacianti. In questo secondo caso il paradigma indica al percorso didattico che l'opera, attraverso il simbolo, non richiede solamente il riconoscimento della definizione di un significato, bensì propone l'attivazione di un'esperienza all'interno di una situazione semantica in essere.

In terzo luogo l'esplicitazione degli elementi costituenti l'unità del simbolo consente al fruitore di ripercorrere il processo cognitivo affrontato dall'autore durante la creazione dell'opera. Da questo terzo punto di vista il paradigma indica come l'autore stesso, prima o durante la composizione, abbia ragionato sulla disposizione degli elementi complementari visibili e non visibili del simbolo, decidendo per la realizzazione degli uni e per l'intuizione degli altri, considerando però entrambi come elementi essenziali nella composizione del messaggio e dell'opera stessa (vedi paragrafo 4.1.1., schema 1).

Il secondo paradigma costitutivo della trasposizione didattica dell'opera d'arte deriva dal principio costitutivo Contenuto più Linguaggio. L'applicazione di questo paradigma, utilizzabile a posteriori nei confronti dell'opera sottoposta alla scomposizione didattica, consiste nell'indicazione di tutti i contenuti di sapere espressi attraverso la forma del linguaggio considerati utili alla creazione o alla spiegazione dell'opera. Da questo punto di vista vanno considerati come elementi necessari della fruizione di un'opera tutti quei contenuti collegabili alla stessa esprimibili obbligatoriamente attraverso il codice del linguaggio. In tal senso le variabili legate al paradigma Contenuto più Linguaggio avranno la funzione di indicare i contenuti scientifici, storico artistici o letterari coinvolti implicitamente nella costituzione dell'opera al fine di rendere tali fonti un elemento attivo dell'esperienza della fruizione.

Una seconda funzione di questo paradigma, meno tradizionale rispetto alla precedente, consisterà nella valorizzazione critica che il linguaggio assume come elemento introduttivo dell'oggetto culturale. La maggior parte delle opere d'arte è infatti introdotta da un titolo avente lo scopo di comunicare un contenuto. Da questo punto di vista la prassi della nominazione dell'opera risulta allo sguardo pedagogico un elemento costitutivo rilevante fra le variabili della trasposizione didattica. La conoscenza del titolo di un'opera e conseguentemente del contenuto principale della stessa, diviene un elemento della cognizione dominante l'esperienza della fruizione. La scomposizione e la ricomposizione fittizia operate da questo paradigma dovranno quindi considerare, come variabile della trasposizione didattica, oltre alla considerazione delle fonti, l'importanza e il ruolo assunto dalla titolazione e quindi dalla prefigurazione dei contenuti stabilita dalla forma del linguaggio, come elementi condizionanti il processo di cognizione e l'esperienza della fruizione dell'opera (vedi paragrafo 4.1.1, schema 2).

Il terzo paradigma costitutivo della trasposizione didattica istituzionale deriva dal principio costitutivo Materia più Forma. L'applicazione di questo paradigma, anch'esso utilizzabile a posteriori nei confronti dell'opera sottoposta alla trasposizione, consiste nella scomposizione, nell'esposizione e nella ricomposizione fittizia della procedura tecnica di realizzazione dell'opera.

Il paradigma costitutivo Materia più Forma si pone lo scopo fondamentale di indicare come, attraverso la dimostrazione delle tecniche di realizzazione dell'oggetto culturale, sia stata messa in opera la conoscenza come forma di sapere colto. La forma ostensiva dell'opera d'arte rende infatti pubblico, di tale procedimento, solamente l'aspetto conclusivo. La rilevanza pedagogica di questo paradigma consiste quindi nel mostrare come le forme dei saperi scientifico disciplinari e storico culturali, attraverso il procedimento poetico dell'artista, abbiano assunto la forma materiale espressa dall'opera. Limitatamente alle prerogative del principio costitutivo di riferimento il paradigma Materia più Forma consiste dunque nel rendere fruibile i passaggi fondamentali che hanno permesso alle forme di conoscenza utilizzate dall'artista di passare da un aspetto sapienziale, ideologico o teoretico ad un aspetto materiale rappresentativo. In altre parole questo terzo paradigma avrà il compito, all'interno di questa modellizzazione, di scomporre e fotografare il processo di manipolazione del sapere dalla forma di conoscenza preesistente l'opera d'arte alla materia informe e da quest'ultima all'opera stessa.

Dal punto di vista cognitivo la variabile dipendente dal paradigma Materia più Forma prevede l'attivazione di almeno tre percorsi cognitivi differenti. In primo luogo l'esplicitazione del mutamento di forma del sapere in opera d'arte consente l'apprendimento di quest'ultima come risultato di un processo cognitivo teleologico. In tal senso l'opera verrà compresa come il risultato conclusivo di un procedimento costruttivo preliminare determinato in modo causale e finalizzato. L'oggetto culturale e il sapere in esso espresso verrà appreso in questo caso come un elemento facente parte di un progetto, ossia come il risultato di un percorso strutturato e indirizzato da una tecnica volta alla realizzazione materiale di un modello.

In secondo luogo la visualizzazione del processo di manipolazione del sapere dimostra come l'aspetto in cui la conoscenza si mostra, dalla forma del sapere scientifico disciplinare alla forma ostensiva del sapere cristallizzato dell'opera d'arte, sia in entrambe i casi il risultato di un processo di composizione artefatto. L'acquisizione della tecnica di realizzazione dell'opera d'arte attraverso la visualizzazione del mutamento di forma dei saperi consentirà, dal punto di vista cognitivo, di osservare il processo di formazione della conoscenza attraverso il processo di formazione dell'opera. La visualizzazione della dinamica costruttiva delle figure del sapere implicite nell'opera d'arte dovrà in altri termini dimostrare, seppur in modo differente, come il costituirsi della conoscenza in generale, sia il risultato di una serie di operazioni artificiali finalizzate all'acquisizione di un risultato.

In terzo luogo, la visualizzazione del processo di formazione della materia in opera consentirà, in modo specifico, l'apprendimento delle singole tecniche di realizzazione, da considerare tradizionalmente come forme di conoscenza pratica indipendente dall'opera in sé (vedi paragrafo 4.1.1., schema 3).

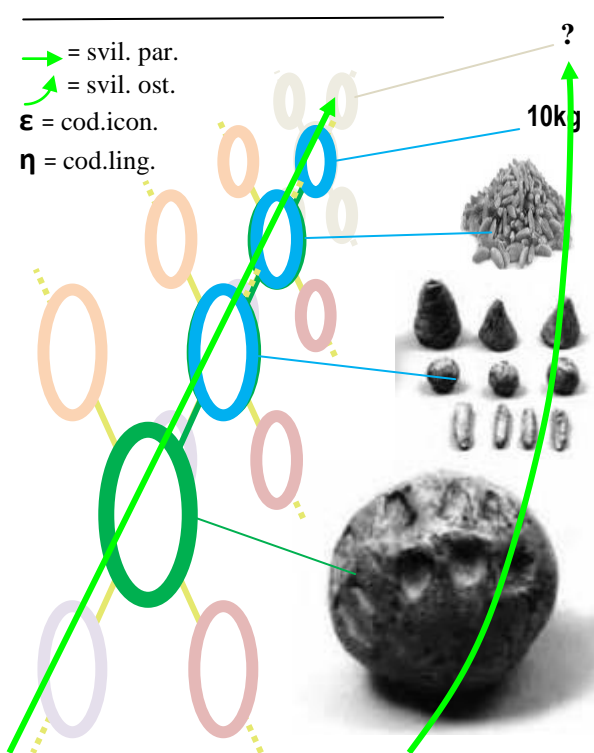
Il quarto ed ultimo paradigma costitutivo della trasposizione didattica istituzionale dell'opera d'arte deriva dal principio costitutivo Oggetto più Attributo proiettivo. L'applicazione di questo paradigma, nella scomposizione a posteriori dell'opera d'arte, consiste nella visualizzazione delle attribuzioni soggettive provenienti dall'osservatore durante l'esperienza della fruizione considerate dall'autore come elemento costitutivo dell'opera stessa e degli elementi dell'opera funzionali alla determinazione di tale integrazione. La funzione di questo paradigma consiste nell'esplicitazione del ruolo attribuito dall'artista al soggetto e alle sue proiezioni come elemento oggettivo dell'opera d'arte. In tal senso va precisato, coerentemente all'indicazione del principio costitutivo, che gli elementi sui quali lavora il paradigma Oggetto più Attributo proiettivo e le variabili determinate dal loro rapporto si limitano a quelle proiezioni mentali o a quei ruoli specifici riguardanti il soggetto fruitore dichiaratamente pensati come parte integrante dell'opera d'arte¹⁷². Dal punto di vista pedagogico questo paradigma si pone lo scopo di formare il soggetto posto all'interno dell'esperienza della fruizione alla conoscenza dei ruoli ad esso predestinati. L'esplicitazione degli elementi oggettivi riguardanti l'operato del soggetto durante la fruizione mira quindi allo sviluppo di una formazione metacognitiva del fruitore (vedi paragrafo 4.1.1., schema 4).

Lo scopo di questo paradigma, entro i limiti stabiliti dal principio costitutivo di riferimento, mira quindi, attraverso la conoscenza preventiva della collocazione del soggetto nell'operato, allo sviluppo di una fruizione consapevole entro la quale il fruitore stesso sia in grado di percepirsi come uno degli elementi costitutivi e come parte integrante dell'opera stessa.

¹⁷² Non vengono prese in considerazione come elementi costitutivi del paradigma Oggetto più Attributo proiettivo le immagini sussistenti, le sensazioni emotive e i giudizi personali, facenti parte invece delle incognite della fruizione individuale.

4.1.1. Schematizzazione e visualizzazione dei paradigmi costitutivi del modello della trasposizione didattica istituzionale

1) Schema paradigma costitutivo **Oggetto più attributo simbolico**:



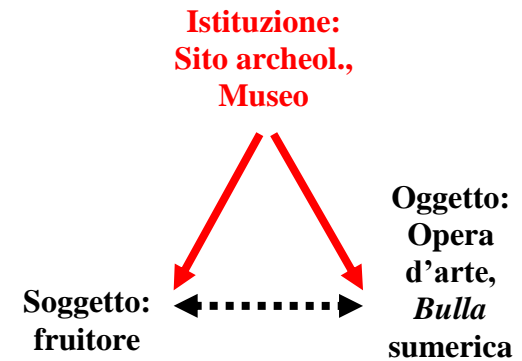
ε/η

ε/η

ε/η

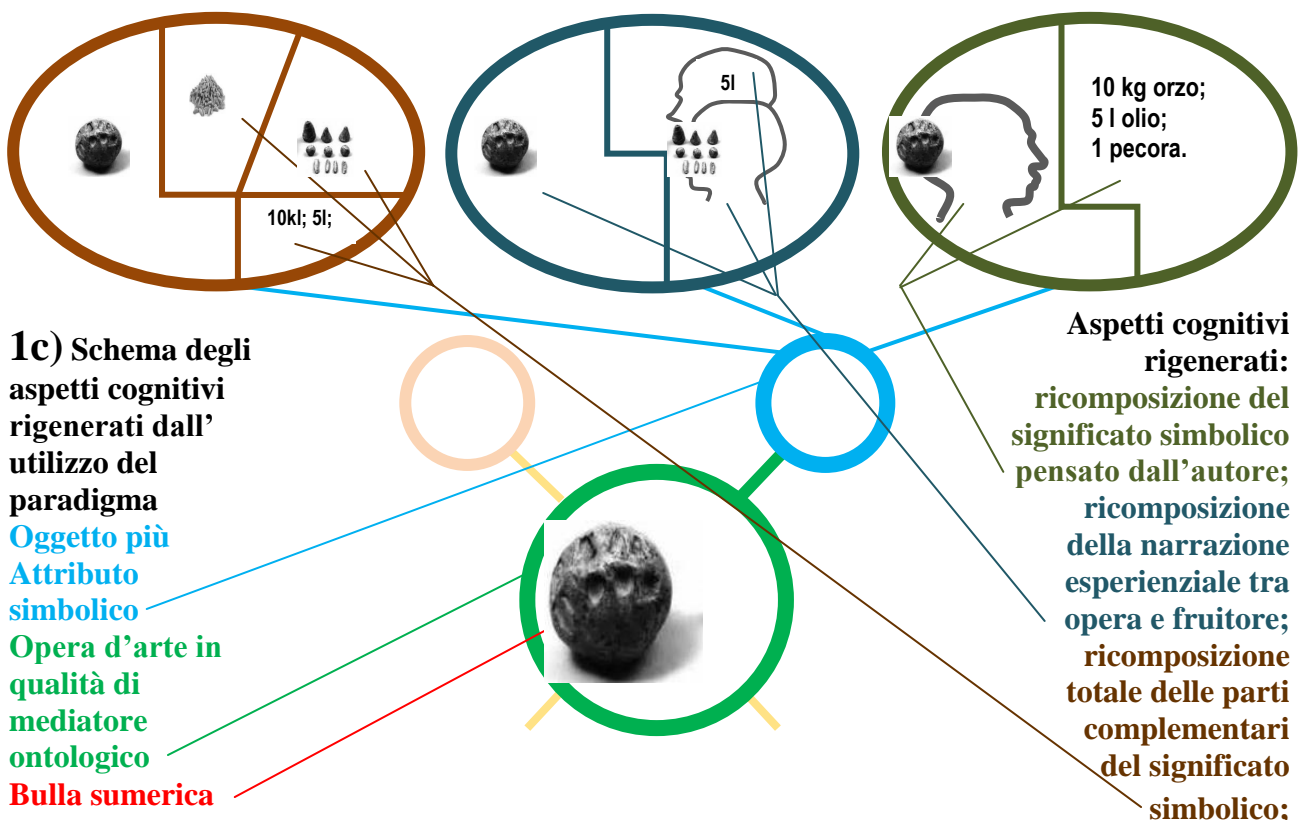
ε/η

1a) Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'istituzione museale:



1b) Schema ostensivo dello sviluppo reiterato del paradigma **Oggetto più Attributo simbolico**:

ε/η

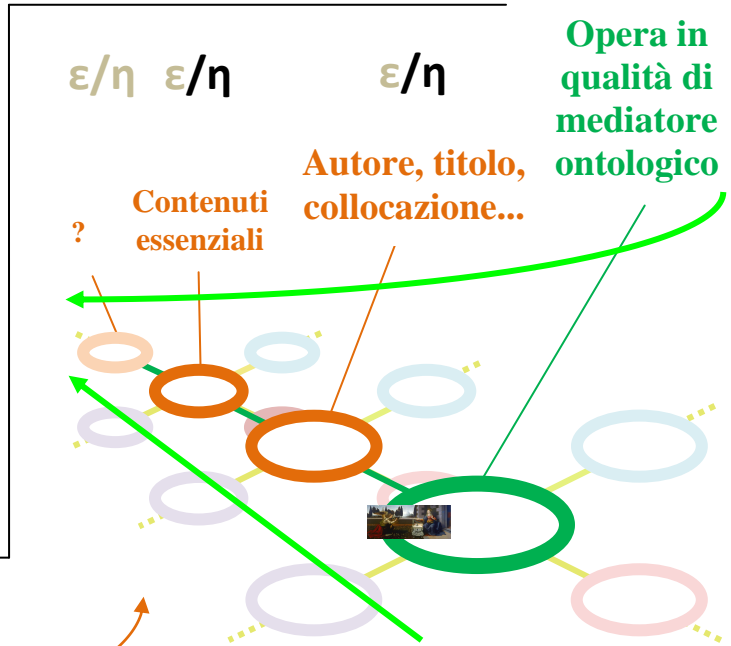


2) Schema paradigma costitutivo
Contenuto più Linguaggio:

Leonardo Da Vinci,
Annunciazione,
 1472-1475, 98x217,
 Firenze,
 Galleria Nazionale degli Uffizi.



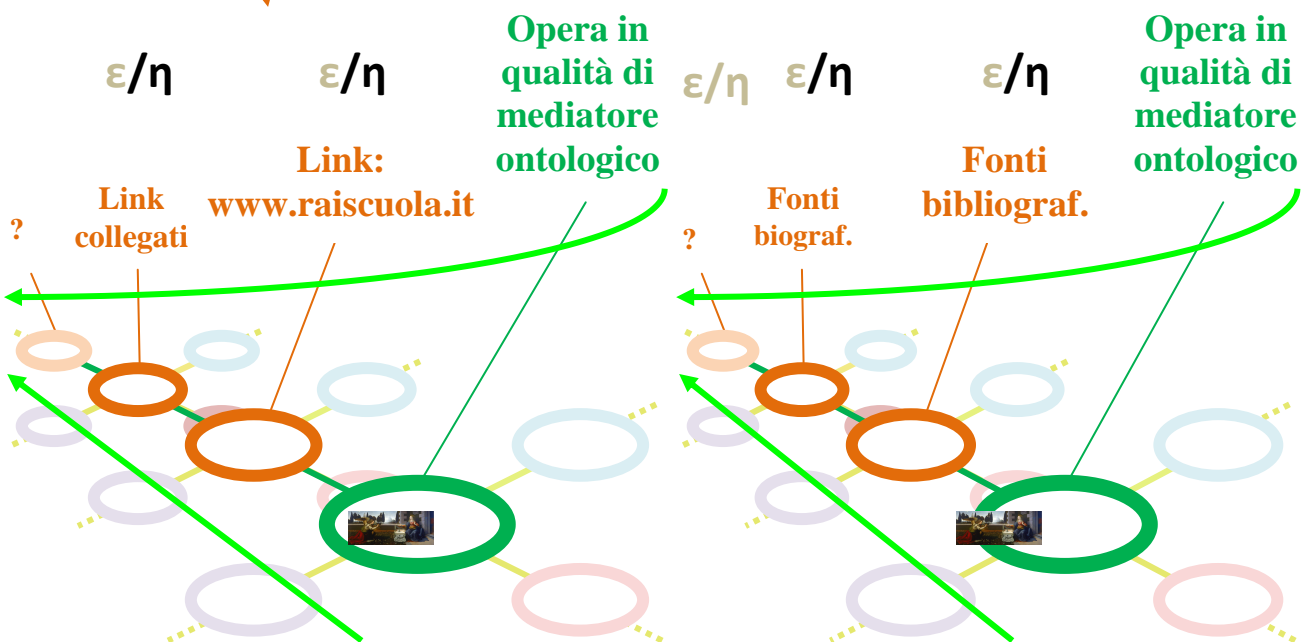
2a) Dinamica del triangolo della
 formazione ai saperi dal punto di
 vista dell'istituzione museale:



2b) Schemi dello sviluppo reiterato del
 paradigma **Contenuto più Linguaggio:**

- I) Autore, titolo, collocazione;
- II) Fonti bibliografiche;
- III) Link;

η = cod. ling.; → = svil. paradigma;
 ε = cod. icon.; ↪ = svil. ostensivo;

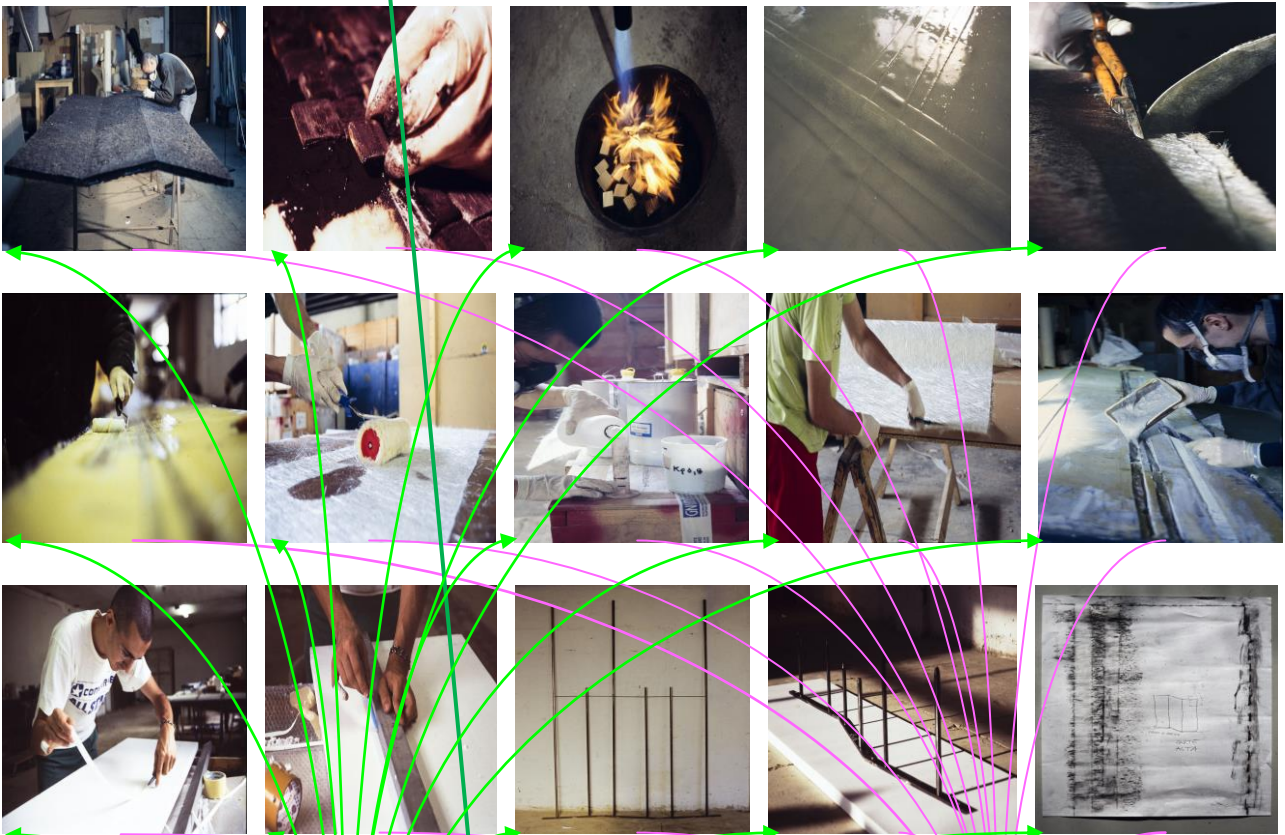


3) Schema paradigma costitutivo: **Materia più Forma**



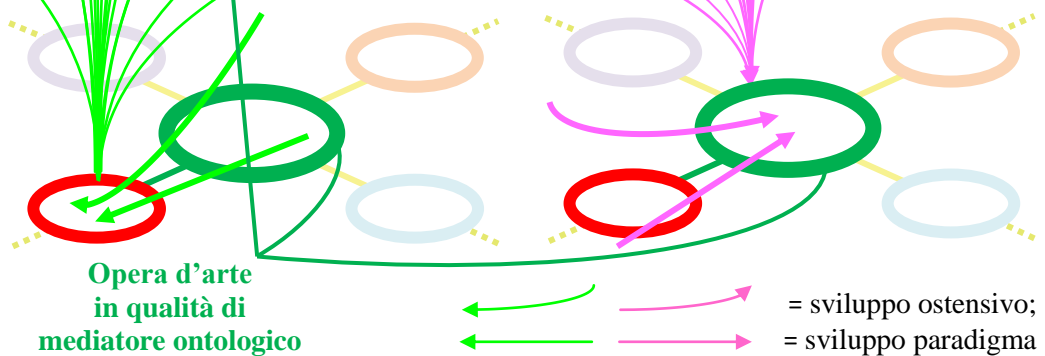
Pier Paolo Calzolari, *Paravento*, 1998-1999, tecnica mista, tessere di legno su struttura in fiberglass, pianta, motore, dimensioni ambiente, Villa delle Rose, Galleria d'arte moderna, Bologna.

3a) Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'istituzione museale:

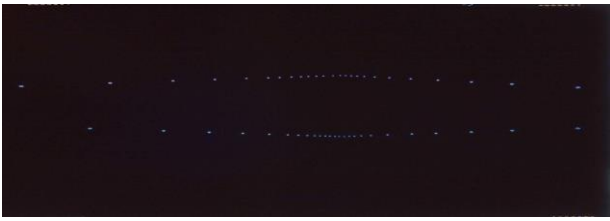


3b) Schema ostensivo dello sviluppo del paradigma

Materia più Forma:
 Sviluppo analitico scompositivo;
 Sviluppo sintetico compositivo;

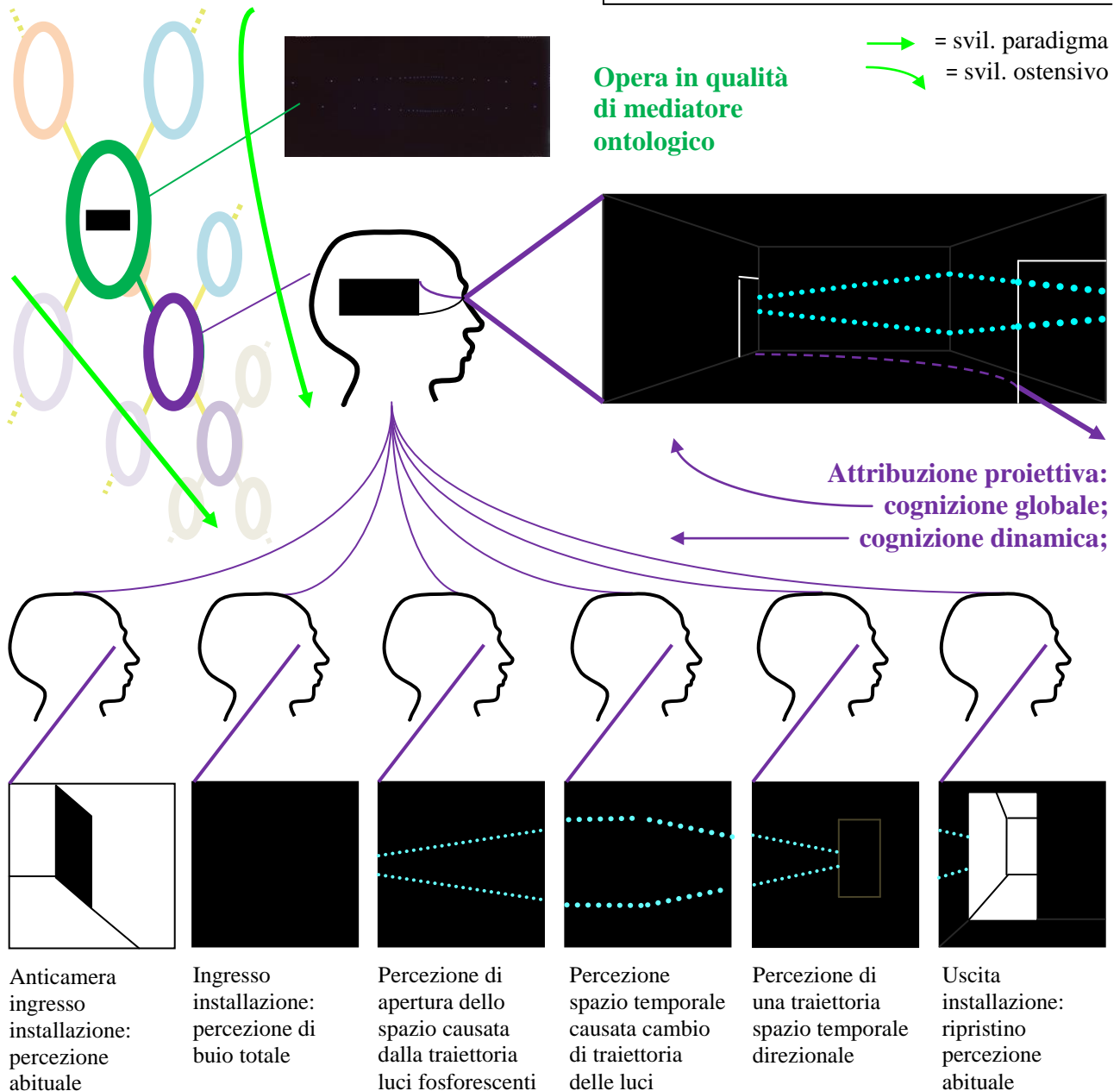


4) Schema paradigma costitutivo **Oggetto più Attributo proiettivo:**

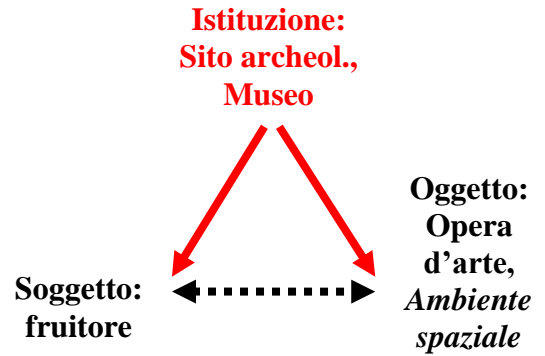


Lucio Fontana, *Ambiente spaziale*, 1981 (Installazione), Castello di Rivoli

4b) Schema ostensivo dello sviluppo reiterato del paradigma **Oggetto più Attributo proiettivo:**



4a) Dinamica del triangolo della formazione ai saperi dal punto di vista dell'istituzione museale:



4.2. Analisi della trasposizione nel codice linguistico e nel codice iconografico dei progetti didattico espositivi

Immagini e parole possono essere considerate come due tecniche attraverso le quali l'essere umano ha potenziato la capacità di analisi, comprensione, comunicazione e memoria della propria mente¹⁷³. Pur essendo strumenti capaci di esternalizzare e materializzare forme e concetti¹⁷⁴, il linguaggio e l'iconografia non possono essere definiti come semplici attrezzi funzionali all'espressione del nostro intelletto. Entrambi, seppur con modalità differenti, costituiscono implicitamente il canone di misura attraverso il quale al pensiero stesso è concesso di funzionare. In tal senso si può affermare non solo che la conoscenza assume la forma dello strumento utilizzato per la sua costituzione¹⁷⁵, ma che il pensiero stesso nella sua determinazione epistemologica si adatta alla forma stabilita dallo strumento attraverso il quale lo stesso ha trovato espressione. Il linguaggio e la rappresentazione sono in questo senso le forme attraverso le quali il nostro pensiero ha modo di essere. In tal senso ciò che riteniamo comprensibile lo è in virtù delle possibilità del codice linguistico che stiamo utilizzando¹⁷⁶ e ciò che ha forma lo è in virtù delle possibilità di immaginazione del codice di rappresentazione che stiamo utilizzando¹⁷⁷.

Per quanto riguarda la costituzione di un modello della trasposizione didattica delle opere d'arte i mutamenti derivati dalla mediazione dei codici linguistico e iconografico risultano determinanti nello sviluppo conclusivo di un percorso didattico espositivo. Se la trasposizione dell'oggetto culturale ottenuta dall'applicazione dei paradigmi costitutivi del modello stabilisce un primo mutamento dell'opera dalla forma ostensiva allo schema didattico operativo, la trasposizione del progetto didattico ottenuta dall'applicazione del codice linguistico e del codice iconografico stabilisce un secondo mutamento costituente la forma definitiva attraverso la quale la trasposizione didattica potrà essere usata. Essendo quindi parole e immagini le due tecniche attraverso le quali può avvenire la trasposizione definitiva di un progetto didattico e nello stesso tempo le due forme fondamentali attraverso le quali il nostro pensiero si manifesta ed è chiamato all'interpretazione della proposta didattica, l'analisi del codice linguistico e del codice iconografico assolverà contemporaneamente alla funzione di indicare attraverso quali variabili un progetto didattico traspositivo potrà essere comunicato e alla funzione di indicare attraverso quali procedimenti cognitivi la mente del fruitore sarà ingaggiata durante l'esperienza della fruizione¹⁷⁸. In sintesi il processo di trasposizione ottenuto dall'utilizzo di un codice rispetto ad un altro all'interno di una situazione didattica diviene sia il mezzo attraverso il quale trasporta la conoscenza, che il fine di un processo cognitivo di

¹⁷³ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. V.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ M. Martini, *Pedagogia dei saperi*, cit., p. 68.

¹⁷⁶ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 187.

¹⁷⁷ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., pp. 16, 72, 110.

¹⁷⁸ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., pp. 183, 198.

apprendimento¹⁷⁹. L'acquisizione del sapere implicito in un oggetto culturale avviene in altri termini attraverso l'acquisizione delle regole formali del codice utilizzato per la mediazione.

Il primo strumento analizzato necessario alla mediazione della conoscenza dell'opera d'arte è il codice linguistico. L'origine del linguaggio scritto, come strumento cognitivo del nostro pensiero, assume la funzione di supporto alla memoria¹⁸⁰. La necessità di affidarsi alla forma scritta del linguaggio, oltre a svolgere la funzione comunicativa, già assolta dall'utilizzo del linguaggio orale¹⁸¹, consiste quindi nell'esternare i contenuti pubblici e privati appartenenti ad una memoria condivisa o individuale per trasporli in qualcosa di visibile¹⁸², in questo caso in qualcosa di scritto. Terminata la comprensione della sintassi nel linguaggio in forma orale attraverso l'utilizzo della memoria a breve termine, con l'azzeramento della stessa si perde la cognizione dei termini significanti e si conservano solo i significati principali o le informazioni più rilevanti¹⁸³. La conservazione delle parole significanti, soprattutto in corrispondenza di contenuti qualitativamente e quantitativamente rilevanti è così affidata al linguaggio in forma scritta. Funzionalità comunicativa e funzionalità mnemonica del linguaggio hanno così determinato lo sviluppo di questo strumento come mediatore fondamentale per la spiegazione e per l'istruzione¹⁸⁴.

Relativamente alla tecnica di trasposizione di un progetto didattico espositivo possiamo quindi stabilire che la funzione del codice linguistico nella forma scritta (stampa, digitale, ecc.) assolverà alla funzione di spiegare tutti i contenuti di sapere utili alla comprensione di un'opera d'arte difficilmente memorizzabili durante l'esperienza della fruizione. La funzione del codice linguistico nella sua forma orale (guida, audioguida, file audio, ecc.) assolverà invece alla funzione comunicativa di contenuti facilmente memorizzabili comunque necessari alla fruizione dell'opera.

L'utilizzo delle due forme del codice linguistico, l'oralità e la scrittura, oltre ad assumere le due funzioni differenti di semplice comunicazione e di comunicazione in ausilio della memoria, si differenziano all'interno di un'esperienza di fruizione per la loro diseguale compatibilità con altri codici di rappresentazione. Rispetto all'utilizzo del codice iconografico ad esempio, la forma orale del codice linguistico risulta essere sia complementare che sovrapponibile nella trasmissione di un contenuto di sapere. La forma scritta del codice linguistico, rispetto alla trasposizione del codice iconografico risulta essere anch'essa complementare alla trasmissione di un contenuto di sapere, ma non sovrapponibile. La contemporaneità di utilizzo della forma orale del codice linguistico e del codice iconografico, rispetto alla forma scritta, comporta una differenziazione importante fra oralità e scrittura durante la

¹⁷⁹ G. Brousseau, *Tendances originales des recherches en Didactique des Mathématiques en France*, cit., dattiloscritto; B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 60.

¹⁸⁰ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 59.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² *Ivi*, pp. 42, 59-63.

¹⁸³ *Ivi*, p. 73.

¹⁸⁴ *Ivi*, p. 171.

fruizione di un'opera. L'esperienza della fruizione affidata all'utilizzo della forma orale del codice linguistico potrà infatti ingaggiare la cognizione del fruitore, all'interno della situazione didattica espositiva, senza distogliere la medesima dal contatto visivo con l'opera o con forme alternative di rappresentazione. L'esperienza della fruizione affidata all'utilizzo della forma scritta del codice linguistico potrà invece ingaggiare la cognizione del fruitore, nonostante la presenza di forme alternative di rappresentazione, unicamente su se stessa.

In sintesi l'utilizzo della forma orale del codice linguistico consente una relazione temporalmente simultanea all'interno del *milieu*¹⁸⁵ didattico espositivo, mentre l'utilizzo della forma scritta del codice linguistico sospende la relazione contemporanea ad altre forme all'interno del *milieu* didattico espositivo. L'applicazione della forma orale dovrà quindi esser prevista per la trasmissione di contenuti memorizzabili qualora si intenda determinare una esperienza di fruizione dell'opera complementare e contemporanea ad altre forme. L'applicazione della forma scritta dovrà invece essere prevista per la trasmissione di contenuti difficilmente memorizzabili qualora si intenda determinare una esperienza di fruizione complementare ad altre forme di rappresentazione, ma non simultaneamente relazionabile.

Il codice linguistico, oltre alle funzioni comunicative e mnemoniche, si caratterizza, dal punto di vista epistemologico come costruito logico simbolico ricostruttivo¹⁸⁶. La traduzione di un oggetto culturale ad opera del codice linguistico raggiunge in tal senso la descrizione del fenomeno descritto attraverso una sostituzione dello stesso¹⁸⁷, ovvero attraverso un cambiamento metaforico della realtà in un codice artefatto¹⁸⁸. Il codice linguistico seleziona dall'esperienza alcuni elementi dell'evento trascurandone altri¹⁸⁹, affidando alla forma orale contenuti semplici e alla forma scritta contenuti complessi¹⁹⁰. Alla trasposizione schematica della realtà in un codice di segni convenzionali¹⁹¹ corrisponde, al fine di ottenere la trasmissione di un contenuto, la decodifica del segno linguistico¹⁹², ovvero la

¹⁸⁵ Un *milieu* didattico espositivo consiste nell'organizzazione di una situazione di insegnamento e apprendimento in ambito museale entro la quale l'utilizzo delle forme del codice linguistico e le forme del codice iconografico siano progettate in modo efficace al fine di promuovere la conoscenza implicita o correlata ad uno specifico oggetto culturale. Riprendiamo la nozione di *milieu* in riferimento alla progettazione di un modello per la trasposizione didattica museale dagli studi di G. Brousseau riguardanti la didattica della matematica, applicati da un punto di vista teorico e metodologico allo studio delle didattiche disciplinari da B. Martini (B. Martini, *Didattiche disciplinari*, Bologna, Pitagora, 2000, p. 30.).

¹⁸⁶ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 103.

¹⁸⁷ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 119.

¹⁸⁸ F. Nietzsche, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, in Id., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e Scritti dal 1870 al 1873*, Milano, Adelphi, 1987, pp. 356, 359.

¹⁸⁹ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 53.

¹⁹⁰ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 171.

¹⁹¹ F. Nietzsche, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, in Id., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e Scritti dal 1870 al 1873*, cit., p. 358.

¹⁹² F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 103.

ricostruzione mentale del simbolo espresso dal segno significante necessaria per l'acquisizione del significato¹⁹³. In tal senso la comprensione della trasposizione operata dal linguaggio comporta per il completamento del suo decorso cognitivo di un lavoro logico simbolico ricostruttivo operato dal soggetto fruitore¹⁹⁴.

L'utilizzo del codice linguistico, sia orale che scritto, determina infine la mutazione dell'oggetto culturale e della conoscenza in esso implicita in una trasposizione lineare¹⁹⁵. La struttura della sintassi determinata dalle regole della grammatica traspone infatti la selezione dei contenuti da trasmettere secondo una organizzazione lineare costituita di parole¹⁹⁶. La trasposizione entro la forma linguistica determina in questo senso l'affermazione della struttura pan-lineare su tutte le forme trasposte dal codice linguistico¹⁹⁷.

La deformazione strutturale della conoscenza implicita ad una dinamica di apprendimento¹⁹⁸ dipendente dalla trasposizione di contenuti eteromorfi o polimorfi nella forma stabilita dal codice di riferimento implica infine un cambiamento dello sviluppo cognitivo temporale¹⁹⁹ decisivo durante l'esperienza della fruizione. Relativamente alla trasposizione operata dal codice linguistico la forma lineare determinata dalla sintassi stabilita dalla grammatica genera una manifestazione del tempo ordinaria concepita come uno scorrere diacronico sequenziale avente un inizio e una fine²⁰⁰. La temporalità manifestata dal codice linguistico corrisponde quindi alla numerazione del movimento secondo un prima e un dopo²⁰¹ corrispondente alla dinamica del tempo cronologico concepito come una successione infinita e ininterrotta di istanti ora²⁰².

La temporalità cronologica favorita dal linguaggio concepisce il tempo come se fosse un oggetto²⁰³, in questo caso come se fosse qualcosa di suddivisibile in una successione di parti semplicemente presenti poste l'una di seguito all'altra²⁰⁴. Da questo punto di vista, avendo la forma del tempo una ricaduta sulla fatticità dell'esistenza²⁰⁵, ossia sullo sviluppo effettivo dell'esperienza vissuta dal fruitore, il tempo secondo la forma cronologica, coerentemente alla forma del linguaggio dal quale si è generato, determina una modalità dell'esperienza basata sullo schema della successione dell'ente²⁰⁶. La forma lineare e la temporalità cronologica manifestate dalla trasposizione del codice linguistico determinano in tal modo la suddivisione

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ *Ivi*, pp. 103-104.

¹⁹⁵ B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., pp. 67-68.

¹⁹⁶ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., pp. 118-119.

¹⁹⁷ *Ivi*, p. 176.

¹⁹⁸ B. Martini, *Didattiche disciplinari*, Pitagora, Bologna, 2000, p. 43.

¹⁹⁹ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 104.

²⁰⁰ *Ivi*, p. 119.

²⁰¹ Aristotele, *Fisica*, tr. it. di M. Zanatta, Utet, Torino, 1999, p. 243.

²⁰² M. Heidegger, *Essere e tempo*, Utet, Torino, 2002, pp. 479, 602.

²⁰³ G. Biondi, *La ricerca di Heidegger sulla temporalità*, Guerini e Associati, Milano, 1998, p. 216.

²⁰⁴ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 479.

²⁰⁵ *Ivi*, pp. 576-620.

²⁰⁶ G. Biondi, *La ricerca di Heidegger sulla temporalità*, cit., p. 216.

della situazione didattico espositiva in una serie di elementi concepibili e usufruibili unicamente l'uno di seguito all'altro. L'esperienza favorita dall'utilizzo di questo codice concepisce quindi l'evento della fruizione come una somma di elementi posti secondo una organizzazione diacronica sequenziale.

Le funzioni fondamentali del codice linguistico di comunicare, ricordare e spiegare, assolate dalla forma orale e scritta del linguaggio, in complementarietà e secondo una differente sovrapposibilità ad altre forme di rappresentazione, organizzano in sintesi, sia dal punto di vista cognitivo che esperienziale, una tipologia di fruizione lineare determinante una modalità di apprendimento unidimensionale, cronologica e sommativa.

Il secondo strumento cognitivo necessario alla mediazione della conoscenza dell'opera d'arte è il codice iconografico. Lo scopo principale di questo codice consiste nell'utilizzare le immagini per rappresentare dei contenuti²⁰⁷. La funzione principale delle raffigurazioni costituenti gli elementi del codice iconografico è quindi quella di mostrare²⁰⁸ contenuti derivanti dalla realtà, contenuti privati sussistenti o contenuti derivati da codici di rappresentazione differenti. Lo sfruttamento delle immagini e la rifunzionalizzazione in chiave dimostrativa assunta dalla rappresentazione iconografica solamente in una fase successiva rispetto al suo sviluppo originario²⁰⁹, ha così determinato la forma ostensiva di questo strumento mediatore.

Benché un'immagine sia in grado di trasmettere se stessa e la figura del sapere in essa rappresentata mediante la forma ostensiva che la caratterizza ciò non comporta che il codice iconografico assuma di conseguenza la funzione di spiegare i contenuti di cui si fa mediatore²¹⁰. L'immagine mostra infatti il proprio contenuto rappresentativo in modo globale e istantaneo²¹¹. In tal senso una rappresentazione offre sempre alla percezione del fruitore la totalità dei suoi contenuti in modo immediato e simultaneo²¹². Ciò significa che la presenza delle informazioni visibili entro una rappresentazione, dai singoli particolari, agli elementi principali potenzialmente comprensibili, sono sempre esposti contemporaneamente e in modo unitario. La possibilità di esporre in modo analitico una quantità di dettagli superiore ad altri codici di rappresentazione²¹³, limitatamente alla fruizione di una singola immagine e in assenza di altri supporti correlati, induce quindi inevitabilmente il manifestarsi della rappresentazione ad una eventuale sovrapposizione dei significati rappresentativi e ad una proliferazione dei significati percettivi²¹⁴. Bisogna quindi

²⁰⁷ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 88.

²⁰⁸ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 20.

²⁰⁹ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p.

²¹⁰ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 20.

²¹¹ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 104.

²¹² Ivi, p. 163.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, cit., p. 66. Il significato rappresentativo consiste nella denotazione degli elementi fisici e concettuali oggettivi intenzionalmente espressi da

considerare che la capacità ostensiva di una immagine, mostrando di se stessa l'aspetto esteriore, può indurre certamente alla generazione del senso referenziale²¹⁵ originario necessario all'apprendimento del significato rappresentazionale della forma, generando però contemporaneamente una molteplicità di altre modalità di senso secondarie.

L'esercizio dimostrativo delle immagini comporta una seconda ed una terza funzione implicite all'utilizzo del codice iconografico. Essendo una tecnica di trasposizione fondamentale, assieme all'utilizzo del codice linguistico nella trasmissione del sapere, la rappresentazione iconografica assume implicitamente una funzione comunicativa. Un'immagine scelta con la finalità di arricchire la trasposizione didattica espositiva di un oggetto culturale diviene, all'interno di un ambiente materiale semiotico organizzato²¹⁶, un atto di comunicazione efficace. Essendo una rappresentazione iconografica, al pari del linguaggio, una trasposizione della realtà²¹⁷ determinante una modificazione dell'apparenza²¹⁸, l'immagine dotata di un significato rappresentativo e di un senso referenziale assume di per sé una funzione comunicativa, operata, coerentemente alla forma ostensiva che la caratterizza, proprio dalla trasmissione delle forme presenti nell'immagine e dal loro rapporto interno.

La terza funzione correlata alla capacità dimostrativa delle immagini è quella mnemonica. In modo differente dal codice linguistico in forma scritta, anche le immagini sono uno strumento di supporto alla memoria. Il codice iconografico si differenzia infatti dagli altri per la sua forma universale²¹⁹ e primitiva²²⁰. Rispetto al codice linguistico il lavoro cognitivo necessario alla comprensione di un'immagine non richiede una decodificazione del segno significante e una operazione ricostruttiva della sintassi²²¹. Ciò non significa che tutte le rappresentazioni siano immediatamente comprensibili e non siano dotate di una specifica struttura semantica, ma che le immagini, per il semplice fatto di istituire delle forme, consentono in modo immediato almeno il passaggio autoreferenziale della loro apparenza. La semplicità con la quale, dal punto di vista cognitivo, si può accedere al dato autoreferenziale di una rappresentazione iconografica determina quindi, in assenza o in presenza di altri codici di rappresentazione, la facilità con la quale la stessa sia fruibile e rimanga impressa nella memoria.

Il codice iconografico, relativamente al suo utilizzo per un modello della trasposizione didattica istituzionale museale, si caratterizza, dal punto di vista

un oggetto culturale. Il significato percettivo consiste nell'attribuzione di uno o più significati derivati dall'interpretazione del soggetto fruitore.

²¹⁵ Ivi, p. 67.

²¹⁶ Ivi, p. 71.

²¹⁷ F. Nietzsche, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, in Id., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e Scritti dal 1870 al 1873*, cit., pp. 356, 359.

²¹⁸ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 22.

²¹⁹ Ivi, p. 100.

²²⁰ Ivi, p. 183.

²²¹ Ivi, p. 103

epistemologico, come un costrutto morfologico ostensivo²²². La traduzione di un oggetto culturale o di un fenomeno determinato ad opera di questo codice strumentale avviene, in altri termini, attraverso la presentazione di una serie di forme bidimensionali selezionate da elementi derivati dall'esperienza. La trasposizione della realtà in un costrutto unitario di forme a due dimensioni operata dal codice iconografico costituisce quindi, al pari del codice linguistico, ma in una modalità differente, un artefatto cognitivo. A differenza di altri codici di rappresentazione la trasposizione morfologica ostensiva opera però una sostituzione parziale dei fenomeni. L'immagine infatti, differentemente dal linguaggio, traspone la realtà attraverso un elemento primitivo della sfera cognitiva, ossia attraverso l'utilizzo e la percezione della forma²²³. L'epistemologia posta alla base di un costrutto morfologico ostensivo costituisce in tal senso una finzione bidimensionale della realtà acquisibile attraverso una operazione cognitiva primaria già utilizzata in funzione dello sviluppo della percezione visiva. La tecnica della trasposizione del codice iconografico avviene in tal senso attraverso l'attivazione di un linguaggio primitivo appartenente alla sfera visiva limitato ad una la gestione delle forme e ad un utilizzo cognitivo primario funzionante indipendentemente dal tramutarsi delle stesse in segni appartenenti a codici evoluti²²⁴. L'affidamento al codice iconografico dell'esperienza della fruizione implica quindi, al fine di ottenere la trasmissione di un contenuto, l'ingaggio e l'attivazione delle funzioni cognitive primarie del soggetto fruitore corrispondenti alla forma morfologico ostensiva del codice stesso.

La trasposizione della realtà o della conoscenza implicita ad una dinamica di apprendimento dipendente dal codice iconografico implica infine un cambiamento dello sviluppo cognitivo temporale di un'esperienza fruitiva. L'impressione percettiva di un'immagine avviene, a differenza di altri codici, secondo la temporalità dell'attimo²²⁵. Benché una rappresentazione, un'opera d'arte o un'immagine utilizzata a scopi didattici, risulti usufruibile sia da uno sguardo analitico che da uno sguardo globale²²⁶, l'immediatezza del dato sensibile e la totale istantaneità della disponibilità del contenuto apparente determinano la manifestazione temporale dell'icona secondo la possibilità del tempo fermo²²⁷. L'attimo, il tempo di

²²² L'analisi della tecnica di trasposizione del codice iconografico si limita in questo punto della ricerca all'aspetto morfologico ostensivo della rappresentazione tralasciando l'aspetto simbolico ricostruttivo.

²²³ H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 2010, pp. 250-290.

²²⁴ La distinzione tra linguaggio primitivo e linguaggio evoluto in riferimento alla cognizione è ripreso da F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 183.

²²⁵ F. Antinucci, *Storia di due tecnologie*, cit., p. 19.

²²⁶ L. Wittgenstein, *Esperienza privata e dati di senso*, cit., p. 104.

²²⁷ Secondo Kierkegaard l'attimo è il punto di unione fra lo scorrere del tempo e l'eternità. L'attimo è il momento considerato come il non essere sotto la determinazione del tempo cronologico. Platone (*Parmenide*, 156 d-e), spiega Kierkegaard, mostra come l'attimo sia il passaggio dall'unità alla pluralità e dalla pluralità all'unità (S.A. Kierkegaard, *Il concetto dell'angoscia*, in Id., *Opere*, a cura di C. Fabro, Firenze, Sansoni, 1972, pp. 131-134, 153). L'attimo, il momento della sospensione della cognizione del tempo, tradotto in danese *Oejeblik* e in tedesco *Augenblick*, significa il "batter d'occhio", il colpo d'occhio in grado di abbracciare la totalità di ciò che è presente (S.A.

presentazione di una rappresentazione iconografica determina, dal punto di vista temporale, un sollevamento al di fuori del flusso cronologico del tempo abituale²²⁸, all'interno del quale la totalità degli elementi presenti, in questo caso la totalità delle forme espresse da un'icona, si mostra nella datità di un unico evento²²⁹.

La trasposizione di un oggetto culturale operata dal codice iconografico, al pari del codice linguistico, seppur in modo differente, raggiunge anch'essa la dimostrazione del fenomeno attraverso la sostituzione del medesimo entro una serie di regole artefatte. Il codice iconografico seleziona infatti dall'esperienza alcuni elementi attribuendo ad essi, nell'economia della composizione, un ruolo primario. A differenza del codice linguistico però gli elementi secondari non vengono tralasciati, ma, potenzialmente, possono essere inseriti all'interno della rappresentazione giocando un ruolo ugualmente determinante per la fruizione del significato rappresentativo. In tal senso la trasposizione della realtà o di un fenomeno determinato in una immagine avviene attraverso la possibilità di esporre contemporaneamente gli elementi principali e quelli secondari mostrando comunque entrambi entro la totalità di ciò che appare. La possibilità di fruizione della totalità delle forme espresse da un'immagine, consentendo al codice iconografico l'esercizio di concentrare in un unico ambito una quantità di informazioni molto elevata, non garantisce però, con eguale efficacia, in assenza di informazioni aggiuntive, la trasmissione selettiva dei significati rappresentativi fra gli innumerevoli significati percettivi generati dall'icona. In tal senso le funzioni mnemoniche, comunicative e rappresentative del codice iconografico possono in alcuni casi non garantire la spiegazione del significato rappresentativo di un'opera o di un oggetto culturale.

Relativamente all'analisi del codice iconografico bisogna sottolineare che la trasposizione del sapere o di un oggetto culturale ottenuta dall'utilizzo di una singola immagine varia qualora al posto di quest'ultima si utilizzi una sequenza di immagini in movimento (filmate, video, riproduzioni 3D, ecc.). Così come il codice linguistico presenta una differenza fra il processo di trasposizione orale e scritto, il codice iconografico presenta una differenza fra il processo di trasposizione di immagini statiche o in movimento.

Le tre funzioni del codice iconografico di rappresentazione, comunicazione e supporto alla memoria sono presenti sia nell'utilizzo di immagini statiche che in movimento. Bisogna però evidenziare che la funzione mnemonica e quella comunicativa esercitata da un'immagine statica è superiore rispetto a quella esercitata da una serie di immagini in movimento. La capacità di sintesi e la stabilizzazione di un significato sono infatti raggiungibili con più efficacia da un'immagine in grado di rappresentare le forme principali di un'informazione nella temporalità ferma dell'istante rispetto ad una serie di immagini generanti una dinamica cognitiva

Kierkegaard, *Il concetto dell'angoscia*, in Id., *Opere*, cit., p. 154). La parola attimo, già presente già in San Paolo (*I Cor.* 15, 52), è inoltre tradotta come "istante" dal greco *ἀτόμως* e significa l'assenza di divisione indicante, assieme al termine paolino *καίρως* (*I Cor.* 7, 29), la fermata del tempo mondano (S. Paolo, *Lettere*, tr. it. di G. Barbaglio, Milano, Rizzoli, 1997, pp. 151, 179).

²²⁸ A. Catricalà, *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, Roma, Aracne, 2009, p. 59.

²²⁹ Ivi., p. 61.

cronologica. La capacità di rappresentare dei contenuti avverrà invece con maggior efficacia attraverso una trasposizione effettuata da immagini in movimento. Una sequenza di rappresentazioni organizzata ha infatti una corrispondenza maggiore alla forma con la quale le informazioni scientifiche, storiche e culturali vengono solitamente rese disponibili, ossia secondo la trasposizione lineare operata dal codice linguistico. La mediazione dipendente dal codice iconografico secondo un utilizzo dinamico delle immagini costituisce infatti una trasposizione di tipo ostensivo lineare. Il carattere dimostrativo, presente anche nell'utilizzo delle singole immagini, acquisisce quindi, al pari del codice linguistico, uno sviluppo lineare funzionale alla dimostrazione di contenuti di sapere complessi e articolati non trasmissibili dall'utilizzo di una singola icona. Da questo punto di vista se una sola immagine può essere più efficace nella trasmissione di una singola informazione, l'utilizzo di immagini in movimento (filmate, video, riproduzioni 3D, ecc.) sarà più efficace per la rappresentazione di contenuti articolati acquisibili attraverso lo sviluppo di un processo cognitivo teleologico. L'utilizzo dinamico dell'immagine o l'utilizzo di una sequenza di immagini in successione permette quindi al codice iconografico, al pari di quello linguistico, seppur in una modalità differente, di svolgere una funzione dimostrativa legando il carattere ostensivo dell'immagine ad uno sviluppo percettivo dinamico. In altre parole l'utilizzo dinamico del codice iconografico permette alla didattica espositiva la narrazione per immagini di contenuti di sapere complesso consentendo così al fruitore di comprendere opere d'arte e oggetti culturali in concomitanza all'utilizzo del codice linguistico orale e in complementarietà dell'utilizzo del codice linguistico scritto. Filmate e video, a differenza di una singola immagine e a discapito della piena funzionalità mnemonica e comunicativa relativa a quest'ultima, permettono quindi, a fronte di questo decremento, di spiegare con maggior efficacia i contenuti rappresentati da un'opera d'arte e il sapere in essa implicito.

Per i motivi sopra elencati la capacità rappresentativa dinamica del codice iconografico non opererà più secondo una modalità globale e istantanea, ma avverrà secondo una trasposizione di carattere diacronico sequenziale. Da questo punto di vista una dimostrazione iconografica dinamica perderà l'aspetto globale tipico della singola rappresentazione, acquistando però la capacità di esporre e spiegare i singoli significati rappresentativi di un'opera; perderà l'aspetto analitico potenziale della singola rappresentazione, recuperando però tale funzione attraverso la possibilità di analizzare i singoli contenuti secondo un'esposizione percettiva sequenziale.

La differenza fra la staticità di una singola immagine e la dinamicità di una sequenza di immagini dispone quindi il codice iconografico, in questa seconda modalità di utilizzo, secondo una temporalità cronologica. Al pari del codice linguistico, la forma ostensiva lineare del codice iconografico concepisce il tempo come una successione ininterrotta di istanti posti in successione. La linea del tempo costituita dal codice linguistico è però determinata dalle regole della sintassi che organizza la disposizione dei simboli convenzionali, mentre la linea del tempo determinata dal codice iconografico è determinata dalla percezione del cambiamento delle immagini. Semplificando, la diacronia stabilita dal linguaggio è di tipo logico

grammaticale, mentre quella stabilità dalle icone è di tipo morfologico. Da questo punto di vista la fatticità della situazione vissuta dal fruitore mediata dall'utilizzo di filmati e video manifesta una tipologia di esperienza basata, anche in questo caso, sulla successione dell'ente trasposto però secondo una successione di forme bidimensionali.

In sintesi, all'interno di un *milieu* didattico espositivo, l'utilizzo del codice iconografico secondo la modalità statica è funzionale alla dimostrazione di contenuti di sapere singoli o molteplici qualora si decida per una esposizione globale e istantanea degli stessi. L'utilizzo del codice iconografico secondo una modalità dinamica sarà invece più funzionale alla dimostrazione di singoli contenuti di sapere qualora si voglia mostrare, attraverso una serie di immagini in successione, la spiegazione degli stessi. Una singola immagine potrà mostrare più contenuti contemporaneamente secondo un potenziale analitico elevato sorgente dalla temporalità statica del suo manifestarsi. Una serie di immagini in successione potranno invece spiegare, attraverso il mutamento delle forme, i contenuti rappresi entro le opere o le immagini statiche precedentemente analizzate. L'immagine singola mostra dal punto di vista topologico una quantità di forme o di contenuti, mentre una serie di immagini in successione permettono la conoscenza degli stessi attraverso il dispiegamento delle forme. Infine, la temporalità dell'attimo sorgente dall'utilizzo di immagini statiche predispone ad una modalità di fruizione di tipo contemplativo agevolando come detto una tipologia di cognizione globale, mentre la temporalità cronologica sorgente dall'utilizzo di immagini in movimento predispone ad una modalità di fruizione di tipo divulgativo, agevolando una cognizione di carattere teleologico.

Conclusioni

Lo sviluppo di un modello per la trasposizione didattica dell'opera d'arte, pensato per soddisfare la didattica espositiva in ambito museale relativamente alla dimostrazione delle molteplici trasformazioni adottate dal sapere durante la sua messa in opera, ha mostrato come una gestione intenzionale volta alla formazione degli utenti e alla creazione di situazioni fruttive efficaci debba misurarsi con un sistema di relazioni molto articolato. Da questo punto di vista la criticità emergente dalla sola considerazione del rapporto fra principi costitutivi, paradigmi costitutivi e variabili della trasposizione didattica, oltre a manifestare la complessità in cui si manifesta una situazione didattico museale espositiva, giustifica l'ipotesi iniziale della costituzione di un modello metodologico propedeutico.

La scomposizione di un'esperienza fruttiva secondo le esigenze degli attori che costituiscono il circolo della trasmissione e dalla salvaguardia dei Beni Culturali (BBCC) e delle conoscenze in essi trasposte, così come la problematizzazione emersa dalla considerazione e dal rapporto delle variabili didattiche e dell'apprendimento, pur moltiplicando il numero delle scelte opzionabili nella fase di progettazione di un percorso didattico espositivo, ha in realtà conseguito lo scopo di restringere la generazione del senso e dei significati all'interno di una schematizzazione organizzata entro la quale stabilire una serie di possibili combinazioni razionali facilitanti una formazione di carattere educativo intenzionale.

Non essendo tale modellizzazione pensata secondo principi fondativi, ma secondo un principio metodologico, lo sviluppo delle schematizzazioni e la considerazione delle variabili funzionali alla configurazione di possibili progetti espositivi capaci di rendere intelligibili i propri contenuti e le modalità di accesso ai medesimi, non stabilisce obiettivi deterministici, ma propone delle indicazioni propedeutiche alla trasmissione delle conoscenze e all'interpretazione dell'opera d'arte. I risultati raggiunti dall'analisi di questa ricerca hanno quindi prodotto la visualizzazione di uno schematismo costituente una rete di collegamenti in grado di consentire alla progettazione didattica di poggiare su una piattaforma organizzata capace di guidare liberi percorsi espositivi secondo una serie di percorrenze collegate. In tal senso il modello per la trasposizione didattica museale non si propone come una didattica preconfigurata, ma si pone come un reticolato organizzato funzionale alla valutazione e al ragionamento relativo alle scelte opportune in base alle quali proporre e sviluppare percorsi didattici autonomi.

La decisione di considerare le opere d'arte come oggetti mediatori di sapere, oltre che oggetti della mediazione ontologica, è stato altresì l'aspetto decisivo per riqualificare, da un lato i BBCC come elemento decisivo della trasposizione fra le forme colte della conoscenza e le forme di apprendimento dei soggetti fruitori e dall'altro lato come l'elemento principale attraverso il quale riqualificare la funzione etimologicamente religiosa delle opere d'arte, rispetto ad altri oggetti artefatti, di collegamento fra utenza, conoscenza ed esistenza.

L'ideazione di un modello per la trasposizione delle opere d'arte che consideri i BBCC come oggetti non cristallizzati, ma come trasposizioni di conoscenza da trasmettere è stato inoltre l'elemento fondamentale che ha permesso alla ricerca di giustificare il ruolo strategico della pedagogia nello sviluppo formativo delle istituzioni museali. I risultati derivanti dalle visualizzazioni della modellizzazione della trasposizione didattica museale permettono infatti di rafforzare il ruolo delle scienze della formazione nella mediazione fra le esigenze delle istituzioni museali e le esigenze derivanti dalla strumentazione e dalle prerogative dell'ingegneria informatica. Gli esiti derivanti dall'analisi proposta da questo modello giustificano quindi, secondo questo punto di vista, la richiesta di una redistribuzione delle responsabilità all'interno del processo di valorizzazione dei Beni Culturali rivalutando, fra le componenti di quest'ultimo, proprio la parte ad appannaggio della pedagogia.

Appendice

Un modello per la trasposizione didattica del colore

1. Introduzione

Il presente contributo intende mettere a fuoco il tema del colore come mediatore didattico per la comprensione e per la fruizione del patrimonio artistico e del sapere storico culturale legato all'arte in ambito scolastico ed extrascolastico.

All'interno della cornice della Teoria della trasposizione didattica si propone un modello da utilizzare come piattaforma propedeutica funzionale alla progettazione e al monitoraggio di possibili percorsi formativi, avente lo scopo di guidare insegnanti e educatori attraverso i processi di trasformazione che il fenomeno del colore, come oggetto di sapere, potrà assumere per facilitare la trasmissione della conoscenza e la fruizione relativa ai Beni culturali.

In questa prospettiva la promozione di una modellizzazione della trasposizione didattica del colore intende incentivare strategie intenzionali capaci di favorire la catalizzazione, attorno alle molteplici figure assunte dal colore, di percorsi didattici adeguati nella mediazione della conoscenza operata dalle istituzioni scolastiche e museali per allievi e fruitori.

L'obiettivo di questo contributo consiste dunque nella progettazione di un modello realizzabile attraverso la costruzione di uno schema concettuale di carattere topologico in base al quale poter visualizzare, pensare e interpretare le condizioni di una mediazione didattica efficace.

Attraverso la schematizzazione topologica della situazione didattica in generale, la schematizzazione del punto di vista di insegnanti e educatori rispetto a quella di allievi e fruitori, la schematizzazione dei concetti generali e dei concetti specifici e la schematizzazione topogenetica dell'esperienza didattica mediata dall'oggetto di sapere 'colore', gli stessi insegnanti-educatori potranno sviluppare e verificare i percorsi didattici che riterranno opportuni per facilitare la trasmissione delle conoscenze relative alla comprensione e alla fruizione del nostro patrimonio storico e artistico.

La progettazione di un modello per la trasposizione didattica del colore come mediatore della comprensione e della fruizione delle conoscenze legate all'arte avrà inoltre, come obiettivo implicito, quello di rovesciare lo stereotipo culturale e pedagogico che interpreta il colore principalmente come superficie o qualità esteriore di una presunta sostanza dell'arte avvicicabile solamente da contenuti ermetici posti al di sotto di ciò che appare, per evidenziare come proprio il carattere ostensivo del colore sia già la materia sulla quale plasmare, da un punto di vista educativo, un accesso diretto alla conoscenza e al dialogo con l'opera d'arte.

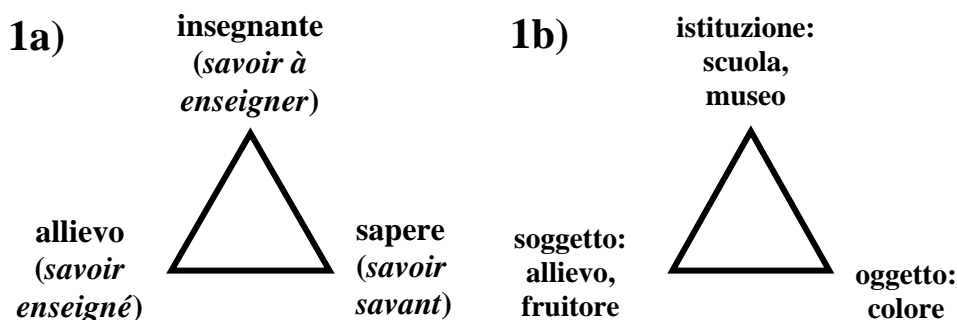
Entro il perimetro della Teoria della trasposizione didattica inerente l'ambito istituzionale scolastico, funzionali alla progettazione di questo modello sono risultati i

contributi inerenti l'ambito istituzionale museale del Sistema della formazione ai saperi, l'articolazione dei principi fondamentali della semantica, per quanto riguarda l'organizzazione dell'aspetto logico e l'applicazione degli assunti generali della fenomenologia, per quanto riguarda l'interpretazione dell'aspetto percettivo intenzionale.

É necessario segnalare che la selezione dei contenuti e le ipotesi avanzate, pensate comunque in modo coerente rispetto ad un probabile riscontro empirico, non perseguono né finalità deterministiche, né intenti fondativi, ma saranno funzionali alla descrizione di questo modello e alla visualizzazione delle sue parti principali.

2. Schematizzazione della situazione didattica dal punto di vista topologico

Le differenti possibilità di rapportarsi al colore in ambito scolastico ed extrascolastico necessitano, al fine della creazione di un modello per la trasposizione didattica del colore, di un primo schema di riferimento in grado di visualizzare, da un punto di vista generale, la totalità degli attori coinvolti nella dinamica dei processi di insegnamento e apprendimento mediati da questo fenomeno. Per tale scopo utilizzeremo lo schema derivato dal Sistema della formazione ai saperi [1] sviluppato a partire da una prima matrice appartenente alla Teoria della trasposizione didattica di Y. Chevallard [2] riletta da Schubauer-Leoni [3]. Vedi gli schemi seguenti: **1a**, triangolo della trasposizione didattica; **1b**, triangolo del sistema della formazione ai saperi:

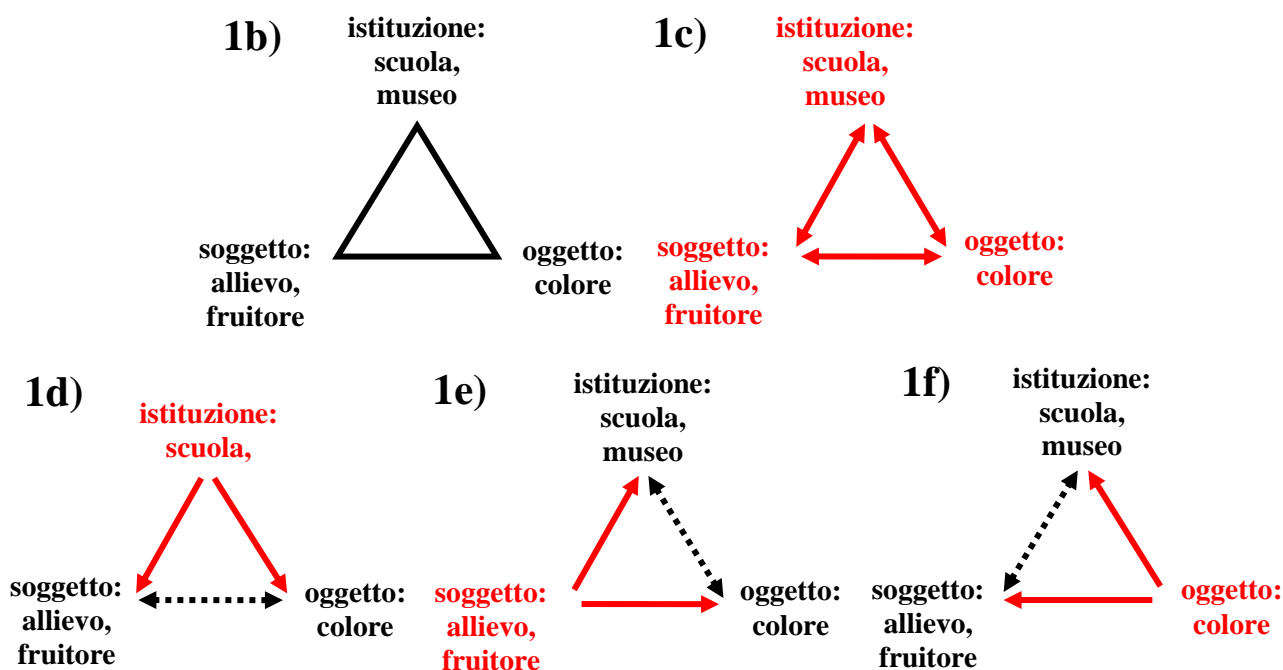


La funzionalità di tale sintesi permetterà di predisporre entro il modello della trasposizione didattica la totalità dei punti di vista entro i quali il colore, come oggetto di sapere specifico [4], potrà essere assunto tanto da insegnanti e educatori, quanto da allievi e fruitori in ambito istituzionale scolastico e museale.

Seguendo i criteri della Teoria della trasposizione didattica [2][3] applicati sia al contesto scolastico originario sia a contesti extrascolastici [1] il colore, come iniziale fenomeno indeterminato [5], potrà così essere visionato e classificato come forma di sapere colto (*savoir savant*) appartenente al pensiero scientifico o alle forme poetiche dell'arte, come forma di sapere da insegnare o trasmettere (*savoir à enseigner*) e come forma di sapere appreso o fruito (*savoir enseigné*).

Ai fini di una trasposizione didattica del colore e di una modellizzazione di tali trasformazioni, questa iniziale schematizzazione risponde all'esigenza metodologica di poter rappresentare sia l'evolversi della conoscenza relativa al colore, mutevole da un punto di vista diacronico e scientifico disciplinare, sia la rappresentazione dello sviluppo delle forme istituzionali di insegnamento e conservazione del colore come oggetto culturale, sia la rappresentazione della pluridimensionalità cognitiva attraverso la quale il colore stesso potrà essere appreso dai singoli individui [4].

Assunto come schema preliminare per la visualizzazione globale del colore come mediatore didattico [6] per la comprensione e la fruizione del sapere storico-scientifico e per la fruizione del patrimonio storico-artistico, il triangolo della formazione ai saperi [1], sviluppato dal triangolo della trasposizione didattica [2][3], costituirà in tal modo il presupposto generale della modellizzazione delle molteplici figure che il colore assumerà come attore coinvolto nella dinamica di tale processo. Selezionando nel triangolo della formazione ai saperi (1b) uno fra gli attori coinvolti nello sviluppo del processo di trasposizione (istituzione, soggetto, oggetto) e individuando a partire da questi una seconda figura di riferimento, potranno essere così visualizzate le relazioni principali e le dinamiche emergenti determinanti la comprensione e la fruizione del colore nel contesto scolastico ed extrascolastico. Vedi gli schemi seguenti: 1b, triangolo generale del sistema della formazione ai saperi; 1c, dinamiche del triangolo generale del sistema della formazione ai saperi; 1d, dinamica del rapporto dal punto di vista istituzionale (scuola, museo); 1e, dinamica del rapporto dal punto di vista del soggetto (allievo, fruitore); 1f, dinamica dal punto di vista dell'oggetto (colore in qualità di ogg. cult. mediatore di sapere):



L'applicazione del triangolo del sistema della formazione ai saperi [1] al contesto scolastico ed extrascolastico, rispondendo allo scopo generale di rappresentare la totalità degli attori e dei possibili rapporti nei quali si potrà giocare il

processo di insegnamento e apprendimento del colore, vuole consentire a insegnanti e educatori un primo monitoraggio e una prima visualizzazione di carattere topologico al fine di verificare il corretto posizionamento assunto all'interno del sistema stesso in vista della programmazione di possibili percorsi formativi.

3. Schematizzazione della situazione didattica dal punto di vista di insegnanti e educatori rispetto a quello di allievi e fruitori

Dopo aver chiarito lo schema e i principi generali secondo i quali impostare il modello della trasposizione didattica del colore bisogna ora approfondire secondo quali punti di vista questo fenomeno potrà essere trasposto in forma didattica da insegnanti e educatori e appreso o usufruito da allievi e fruitori.

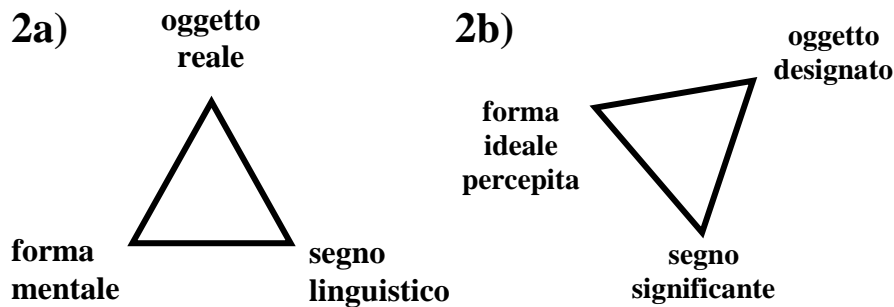
Il colore, come fenomeno eteromorfo funzionale ad una trasposizione didattica volta sia alla comprensione del sapere storico scientifico che alla fruizione del patrimonio artistico, verrà infatti concepito da insegnanti e educatori da un lato e da allievi e fruitori dall'altro, secondo punti di vista differenti. Insegnanti e educatori assumeranno il colore come un oggetto di sapere istituzionalizzato (in ambito scolastico e museale) [4], assunto quindi secondo lo status di oggetto di insegnamento secondo una trasposizione didattica discendente in base alla quale il colore stesso, come oggetto di sapere colto (*savoir savant*), dal mondo scientifico e artistico verrà trasposto in oggetto di sapere volto all'apprendimento e alla fruizione (*savoir à enseigner*) [2][3][4][7]. Allievi e fruitori assumeranno invece il colore, già trasformato in oggetto di sapere istituzionalizzato (in ambito scolastico e museale), secondo una dinamica ascendente movente dalle proprie concezioni spontanee e dal senso comune coerentemente elaborati durante l'esperienza già acquisita [8].

Dal punto di vista cognitivo bisogna infatti sottolineare che insegnanti e educatori ragioneranno secondo criteri appartenenti ad epistemologie pubbliche dovendo trasporre il colore in forme didattiche secondo principi e categorie stabiliti da agenzie formalmente dedite alla formazione [4]. Allievi e fruitori ragioneranno invece secondo criteri appartenenti ad epistemologie personali adattando il proprio pensiero alle forme della didattica partendo da principi e categorie particolari, stabilite proprio dal senso comune e dalle proprie concezioni private [4][8].

In base a questi presupposti i differenti punti di vista secondo i quali il colore verrà assunto da insegnanti-educatori e da allievi-fruitori necessitano nuovamente, al fine di integrare il modello della trasposizione didattica del colore, di uno schema supplementare funzionale alla visualizzazione di tali prospettive.

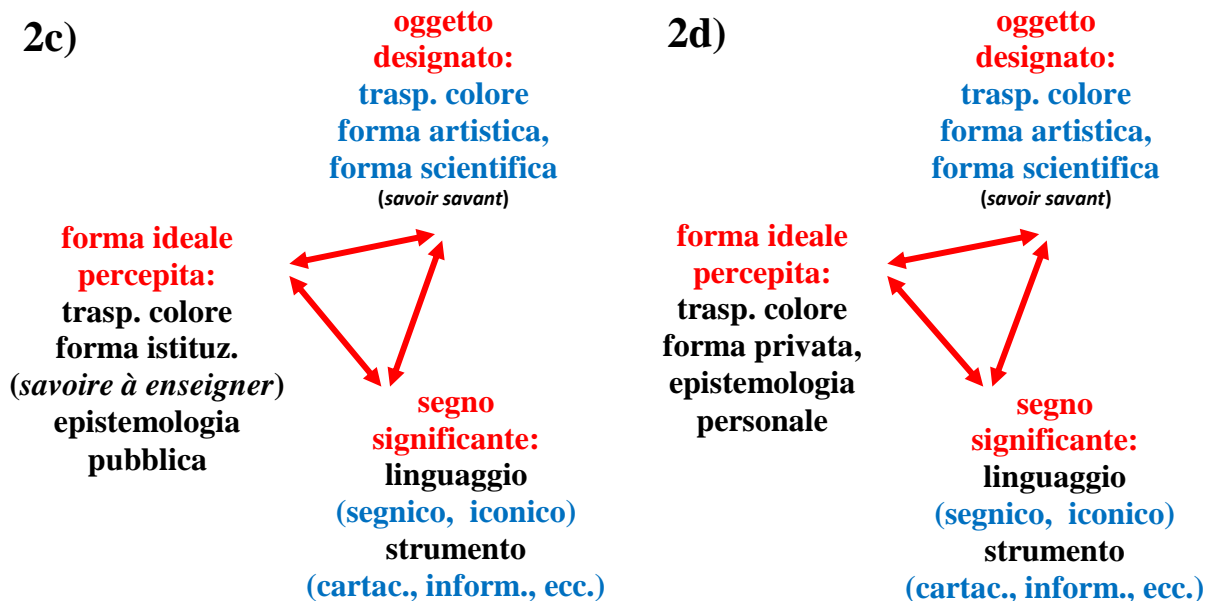
A tale scopo utilizzeremo i principi generali della semantica di G. Frege [9], già presenti all'interno della logica aristotelica [10], secondo i quali la comprensione e la fruizione di un oggetto da parte di un soggetto percipiente può essere schematizzata dalla figura di un triangolo raffigurante nei tre vertici l'oggetto reale, la forma mentale e il segno linguistico. Mantenendo l'impostazione triangolare stabilita dai principi della semantica e applicandola al contesto scolastico ed extrascolastico,

in riferimento ai differenti punti vista secondo i quali insegnanti e educatori connoteranno il colore rispetto ad allievi e fruitori, si potrà determinare un secondo triangolo semantico avente rispettivamente nei tre vertici rappresentati un oggetto designato, una forma ideale percepita e un segno significante [11]. Vedi gli schemi seguenti: **2a**, triangolo semantico; **2b**, triangolo semantico applicato alla trasposizione didattica:



Il triangolo semantico applicato alla trasposizione didattica indica come la dinamica della comprensione e della fruizione del colore si sviluppi attraverso la visualizzazione di un determinato fenomeno del colore (oggetto designato), una o più immagini mentali (forme ideali percepite) e uno o più linguaggi dediti alla trasmissione dei significati (segni significanti).

Seguendo l'impostazione del triangolo semantico applicato alla trasposizione didattica si potranno così visualizzare, in base a quanto detto, i due punti di vista mediante i quali insegnanti-educatori e allievi-fruitori assumeranno il fenomeno colore. Vedi gli schemi seguenti: **2c**, dinamica del triangolo semantico dal punto di vista di insegnanti-educatori; **2d**, dinamica del triangolo semantico dal punto di vista di allievi-fruitori:

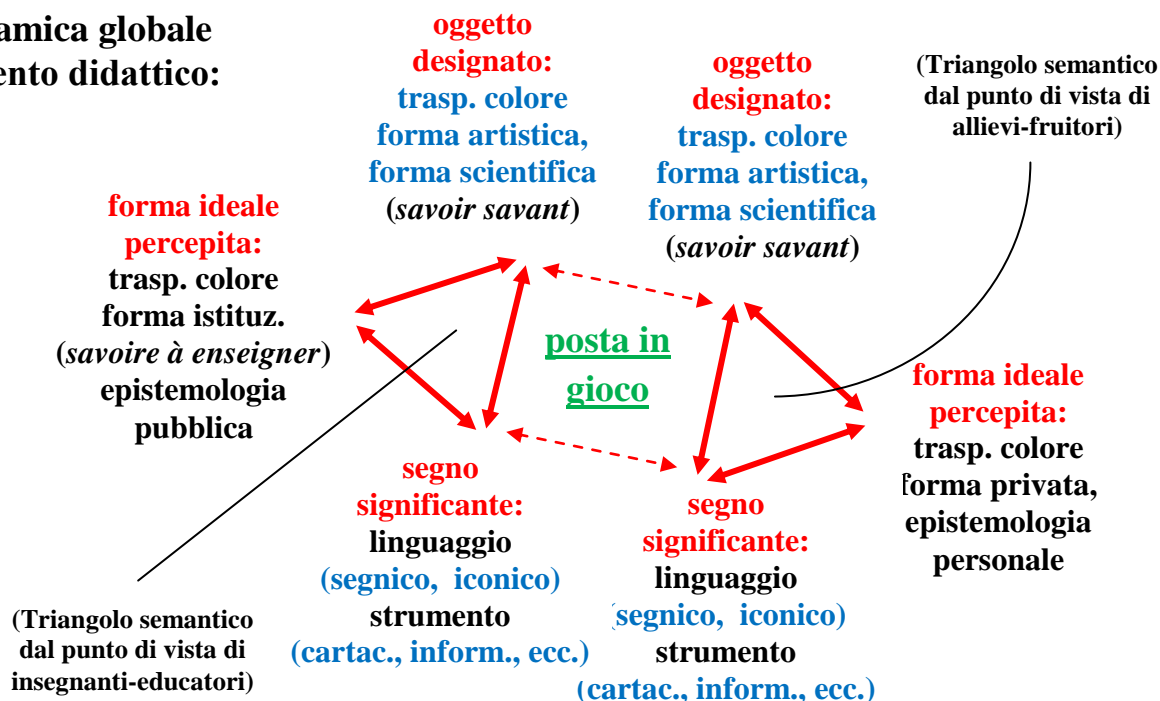


Il triangolo semantico applicato alla trasposizione didattica, assunto come secondo elemento di questa modellizzazione, permette di visionare, oltre alla

schematizzazione dei due punti di vista già trattati, come nello specifico anche la dinamica cognitiva di insegnanti-educatori e allievi-fruitori moltiplichi gli aspetti da considerare nella progettazione di eventuali percorsi didattici. Gli schemi **2c** e **2d** mostrano infatti come a partire dal medesimo oggetto designato (evidenziato in blu), i due attori del contesto didattico affrontino il rapporto con il colore secondo intenzionalità fenomenologiche differenti [12]. In questo modo la differenza fra i due punti di vista non si limiterà più solamente al senso (*Sinn*) attraverso il quale il colore potrebbe essere denotato (*Bedeutung*) [9][13], ma si allargherà alla valutazione delle differenti immagini mentali, delle differenti sensazioni emotive e dei differenti aspetti cognitivi [12] che ogni insegnante-educatore e ogni allievo-fruitore svilupperà nella privatezza della propria sfera psichica [14].

Bisogna inoltre sottolineare che ogni situazione didattica, in ambito scolastico ed extrascolastico, coinvolgerà nell'unità di tale situazione entrambe le intenzionalità [15]. L'unità dell'evento didattico sarà però vissuta in modo asimmetrico da insegnanti-educatori e da allievi-fruitori, in quanto i primi dovranno assumere dal punto di vista pedagogico una visione globale dell'evento, mentre i secondi potranno affrontare la medesima situazione considerando l'oggetto colore partendo dal proprio punto di vista [15]. L'unità dell'evento didattico nel quale il colore diventerà la posta in gioco [4][16] fra le pretese di insegnanti-educatori e le attese di allievi-fruitori [15] è visualizzabile in questa modellizzazione, da un punto di vista intenzionale e topologico, dalla duplice applicazione del triangolo semantico [11] ricavata dall'accostamento di entrambe le figure. Vedi lo schema seguente (**2e**):

2e) dinamica globale dell'evento didattico:



La schematizzazione del triangolo semantico **2e** evidenzia come l'oggetto colore, condiviso dagli attori del contesto didattico in base agli stessi segni

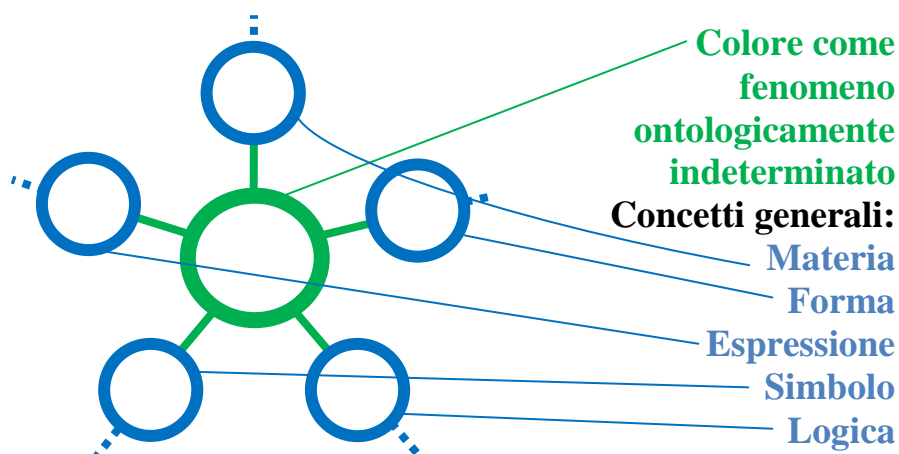
significanti, sia la posta in gioco tra forme mentali e processi cognitivi differenti fra loro.

4. Schematizzazione dei concetti generali e specifici trasmissibili dal colore per la comprensione e la fruizione del patrimonio artistico

Dopo aver schematizzato le differenti possibilità in base alle quali ci si può rapportare al colore in ambito scolastico ed extrascolastico attraverso l'utilizzo del triangolo del sistema della formazione ai saperi [1] e dopo aver schematizzato le differenti prospettive dalle quali insegnanti-educatori e allievi-fruitori potranno intenzionare il fenomeno colore attraverso l'utilizzo del triangolo semantico [11], bisogna ora schematizzare i concetti generali e quelli specifici che il colore potrà trasmettere in qualità di mediatore didattico.

L'impossibilità di definire un criterio universalmente riconosciuto per stabilire cosa sia il colore [17] permetterà di fatto a questo fenomeno la possibilità di manifestare, secondo il proprio carattere ostensivo, una pluralità di forme concettuali corrispondenti a molteplici percorsi di conoscenza [18]. Di seguito proponiamo una serie di concetti generali trasmissibili dalla molteplice morfologia del colore selezionati secondo un criterio di essenzializzazione [4] e stabiliti in base a un principio puramente metodologico, privo di ogni intento fondativo, funzionali alla comprensione e alla fruizione del patrimonio artistico (differente sarebbe stata una selezione dedicata alla valorizzazione del sapere storico e scientifico). Vedi lo schema seguente (3a):

3a) Schema dei concetti generali trasmissibili dal colore funzionali alla comprensione e alla fruizione del patrimonio artistico:

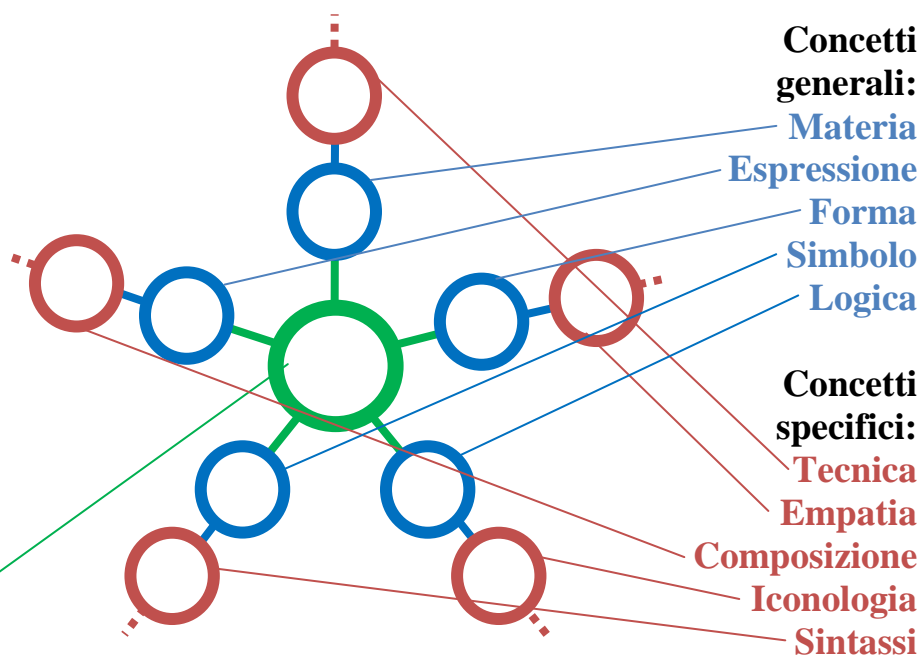


Lo schema 3a modella cinque concetti generali con lo scopo di visualizzare cinque possibili macro conoscenze che il colore potrà assumere come oggetto di sapere [4] in riferimento alla comprensione e alla fruizione del patrimonio artistico [18]. I concetti generali selezionati (Materia, Forma, Espressione, Simbolo, Logica) hanno la funzione metodologica di organizzare la totalità delle conoscenze specifiche assumibili dal colore utilizzabili per la progettazione di possibili percorsi didattici dedicati alla conoscenza e alla fruizione dei Beni Culturali.

Partendo dal concetto generale di Materia, relativamente all'oggetto di sapere colore da un punto di vista fisico, possiamo ad esempio sviluppare i percorsi specifici della didattica legati alla Tecnica realizzativa di un'opera d'arte (colore ad olio, tempera, acrilico, ecc.). Partendo dal concetto generale di Forma, relativamente all'oggetto di sapere colore da un punto di vista percettivo, possiamo ad esempio sviluppare i percorsi specifici della didattica legati alla Composizione di un'opera d'arte (concetto di simmetria, asimmetria, ecc.). Partendo invece dal concetto generale di Espressione, relativamente all'oggetto di sapere colore da un punto di vista emozionale, possiamo ad esempio sviluppare i percorsi specifici della didattica legati all'aspetto Empatico di un'opera d'arte (affezioni e moti dell'animo). Partendo inoltre dal concetto generale di Simbolo, relativamente all'oggetto di sapere colore da un punto di vista metaforico, possiamo ad esempio sviluppare i percorsi specifici della didattica legati all'Iconologia di un'opera d'arte (significato ermetico, alchemico, ecc.). Infine, partendo dal concetto generale di Logica, relativamente all'oggetto di sapere colore da un punto di vista grammaticale, possiamo ad esempio sviluppare i percorsi specifici della didattica legati alla Sintassi del colore di un'opera d'arte (colori primari, secondari, complementari, ecc.). Vedi lo schema seguente (3b):

3b) Schema dei concetti generali e dei concetti specifici trasmissibili dal colore funzionali alla comprensione e alla fruizione del patrimonio artistico

Colore come fenomeno ontologicamente indeterminato



Il modello espresso dallo schema 3b (modificabile nella scelta dei concetti generali e integrabile dall'aggiunta di ulteriori concetti specifici), oltre ad esprimere una funzione propedeutica per la realizzazione di possibili percorsi didattici, costituirà uno strumento efficace anche per la verifica di esperienze didattiche già sviluppate. A posteriori sarà infatti possibile verificare, analizzando un'esperienza didattica già vissuta, quali elementi specifici sono stati affrontati, risalendo così ad una mappatura dei concetti generali secondo i quali il colore è stato assunto nella sua funzione mediatrice.

Nell'ipotesi che un'opera d'arte sia stata compresa o fruita durante l'esperienza didattica attraverso la spiegazione teorica (lezione frontale) o l'utilizzo pratico (laboratorio) di contenuti specifici riguardanti la Tecnica realizzativa (colore ad olio, tempera, acrilico, ecc.), insegnanti e educatori potranno evidenziare come tale percorso didattico abbia assunto il fenomeno colore, come oggetto di sapere mediatore, secondo il concetto generale che lo interpreta come Materia dal punto di vista fisico. Nell'ipotesi che un'opera d'arte sia stata compresa o fruita durante l'esperienza didattica attraverso la spiegazione teorica o l'utilizzo pratico di contenuti specifici riguardanti la Composizione (concetto di simmetria, asimmetria, ecc.), insegnanti e educatori potranno evidenziare come tale percorso didattico abbia assunto il fenomeno colore, come oggetto di sapere mediatore, secondo il concetto generale che lo interpreta come Forma dal punto di vista percettivo. Nell'ipotesi che un'opera d'arte sia stata invece compresa o fruita durante l'esperienza didattica attraverso la spiegazione teorica o l'utilizzo pratico di contenuti specifici riguardanti l'Empatia (affezioni e moti dell'animo), insegnanti e educatori potranno evidenziare come tale percorso didattico abbia assunto il fenomeno colore, come oggetto di sapere mediatore, secondo il concetto generale che lo interpreta come Espressione da un punto di vista emozionale. Nell'ipotesi che un'opera d'arte sia stata invece compresa o fruita durante l'esperienza didattica attraverso la spiegazione o l'utilizzo pratico di contenuti specifici riguardanti l'Iconologia (significato ermetico, alchemico, ecc.), insegnanti e educatori potranno evidenziare come tale percorso didattico abbia assunto il fenomeno colore, come oggetto di sapere mediatore, secondo il concetto generale che lo interpreta come Simbolo da un punto di vista metaforico. Infine, nell'ipotesi che un'opera d'arte sia stata compresa o fruita durante l'esperienza didattica attraverso la spiegazione teorica o l'utilizzo pratico di contenuti specifici riguardanti la Sintassi (colori primari, secondari, complementari, ecc.), insegnanti e educatori potranno evidenziare come tale percorso didattico abbia assunto il fenomeno colore, come oggetto di sapere mediatore, secondo il concetto generale che lo interpreta come Logica da un punto di vista grammaticale.

5. Schematizzazione della situazione didattica dal punto di vista topogenetico

Dopo aver schematizzato la situazione didattica entro la quale il colore potrà essere assunto come oggetto di sapere in riferimento alla comprensione e alla fruizione del patrimonio artistico da un punto di vista topologico, dal punto di vista di insegnanti-educatori rispetto a quello di allievi-fruitori e dal punto di vista concettuale secondo aspetti generali e specifici, bisogna infine prevedere, a completamento di questa modellizzazione, una schematizzazione in grado di visualizzare lo sviluppo topogenetico [19] dell'apprendimento di allievi e fruitori rispetto alle attese di insegnanti e educatori. Se da un lato infatti i primi costruiranno percorsi didattici funzionali allo sviluppo o all'attivazione di determinati processi

cognitivi e di apprendimento, dall'altro lato i secondi potrebbero confermare o disattendere tali prerogative, agevolando o vanificando il percorso previsto dalla didattica.

La schematizzazione dello sviluppo topogenetico della situazione didattica dovrà quindi prevedere che dal punto di vista istituzionale insegnanti e educatori siano in grado di visualizzare sia gli elementi principali attraverso i quali il colore potrà essere assunto nella costituzione del percorso didattico sia l'andamento dello sviluppo cognitivo e dell'apprendimento di allievi e fruitori in relazione al percorso proposto.

Come esempio esplicativo di questa modellizzazione proponiamo un'applicazione indicativa delle schematizzazioni fin qui utilizzate mantenendo come principio generale per la selezione dei saperi trasmessi dal colore il criterio di essenzializzazione (i criteri di problematizzazione e di storicizzazione applicabili a questo modello meriterebbero una discussione altrettanto approfondita) [4]. Vedi gli schemi seguenti: **3c**, visualizzazione di un ipotetico percorso didattico sul colore riguardante la Composizione e l'Iconologia di un'opera d'arte; **3d**, visualizzazione di un ipotetico sviluppo delle conoscenze e delle fruizioni acquisibili da parte di allievi e fruitori relativamente al percorso didattico offerto:

3c) Percorso didattico sul colore riguardante la Composizione e l'Iconologia di un'opera d'arte:

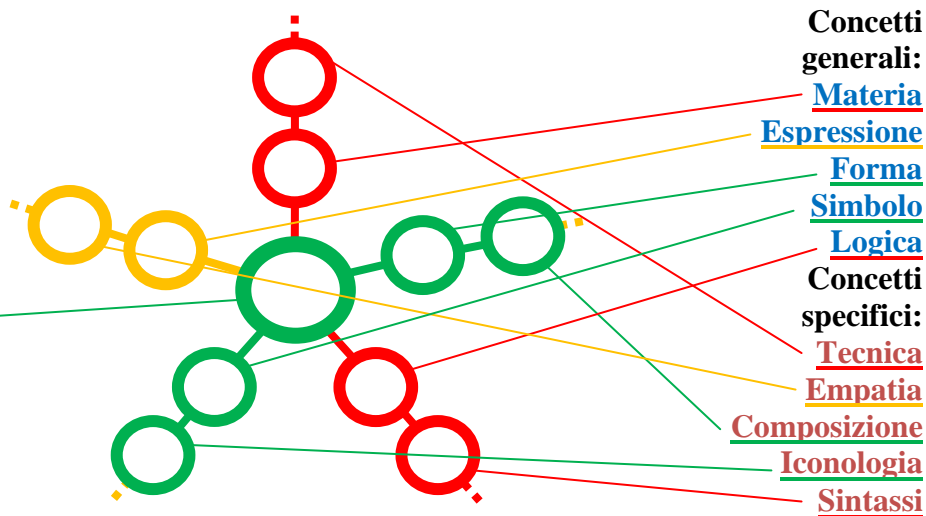
Colore come fenomeno ontologicamente indeterminato

Legenda:

contenuti affrontati

contenuti affrontabili

contenuti non affrontati



3d) Sviluppo cognitivo delle conoscenze e delle fruizioni accessibili da allievi e fruitori:

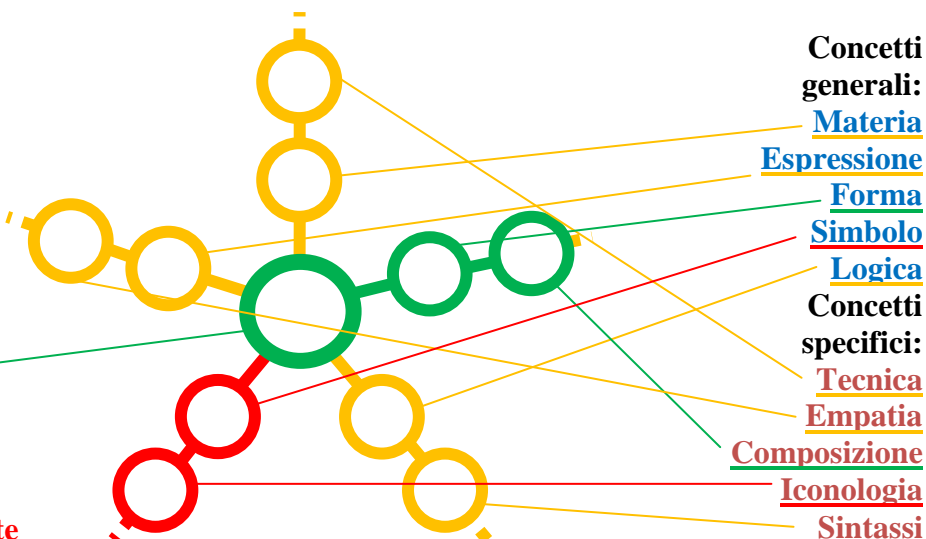
Colore come fenomeno ontologicamente indeterminato

Legenda:

conos. e fruiz. acquisite

conos. e fruiz. acquisibili

conos. e fruiz. non acquisite



La lettura dello schema **3c** mostra come un ipotetico percorso didattico, pensato da insegnanti e educatori, preveda l'utilizzo del colore come mediatore didattico per la lettura di un'opera d'arte attraverso l'apprendimento e la cognizione dei concetti generali di Forma e Simbolo e i relativi concetti specifici di Composizione e Iconologia. Secondo tale ipotesi, puramente indicativa e funzionale alla spiegazione del modello, i concetti generali di Materia e Logica e quelli specifici di Tecnica e Sintassi non sono previsti dal percorso didattico, mentre quello generale di Espressione e quello specifico di Empatia potrebbero essere affrontati in base allo sviluppo alterativo previsto. La lettura dello schema **3d**, possibile a seguito di una adeguata verifica del sapere acquisito operata da insegnanti e educatori, mostra che allievi e fruitori, indicativamente, avranno appreso e usufruito, mediante l'utilizzo didattico del colore, il concetto generale di Forma e il concetto specifico relativo di Composizione (confermando la previsione del percorso didattico), mentre il concetto generale di Simbolo e il concetto specifico relativo di Iconologia, rispetto ai restanti potenzialmente acquisibili, non sono stati acquisiti (disattendendo la previsione del percorso didattico).

Dal punto di vista topogenetico [19] la lettura di entrambe gli schemi (**3c** e **3d**) dimostra come le tappe dello sviluppo cognitivo e l'apprendimento previsto dal percorso didattico ideato da insegnanti e educatori siano state perseguite, da allievi e fruitori, solo parzialmente. L'accostamento degli schemi **3c** e **3d**, a conclusione di questa parziale illustrazione, indica inoltre come il modello della trasposizione didattica del colore, oltre alla visualizzazione della condizione topogenetica effettiva (qui brevemente accennata, ma necessitante di una analisi ben più approfondita), indichi, ragionando sul dato empirico delle conoscenze e delle fruizioni da trasmettere rispetto a quelle realmente trasmesse [2][3][4], quali possibili alternative perseguire affinché il tragitto seguito da allievi e fruitori si avvicini a quello tracciato da insegnanti e educatori o viceversa. In base a quanto è stato detto, la sovrapposizione degli schemi **3c** e **3d** consentirà, in relazione alle sovrapposizioni cromatiche visualizzabili, di quantificare il numero delle conoscenze e delle fruizioni trasmesse, suggerendo poi eventuali adattamenti del percorso didattico, soprattutto in considerazione degli attuali processi di tecnologizzazione dell'informazione e della comunicazione in ambito scolastico ed extrascolastico [20], indirizzando ipoteticamente il colore, sempre nella veste di oggetto mediatore, inizialmente verso forme di conoscenza e fruizioni acquisibili (schema **3d**, colore giallo), per dedicarsi successivamente a conoscenze e fruizioni non acquisite (schema **3d**, colore rosso) attraverso lo sviluppo di ulteriori percorsi didattici di recupero (le ultime due ipotesi sono indicative e funzionali alla spiegazione di un possibile intervento relativamente ad altre possibili strategie anch'esse necessitanti di un'analisi più approfondita).

Bibliografia (Un modello per la trasposizione didattica del colore)

- [1] B. Martini, *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli 2012.
- [2] Y. Chevallard, *La transposition didactique* (2°ed. ampliata), Grenoble, La Pensée Sauvage 1991.

- [3] M.L. Schubauer-Leoni, F. Leutenegger, *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*, Revue suisse de sciences de l'éducation 2005, 3, XVII, 3.
- [4] B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- [5] A. Catricalà, *Estetica del colore*, in *Pedagogia più Didattica*, Erickson, Trento, ottobre 2013, n.3.
- [6] E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- [7] B. Martini, R. D'Ugo, *La comprensione del colore come oggetto di sapere nell'ambito della formazione universitaria*, in *Colore e Colorimetria. Contributi Multidisciplinari*, Vol. VIII A, *Atti della Ottava Conferenza Internazionale del Colore*, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, a cura di Associazione Italiana Colore, Maggioli Editore, Rimini 2012.
- [8] G. Grimellini Tomasini, G. Segrè, *Conoscenze scientifiche: le rappresentazioni mentali degli studenti*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- [9] G. Frege, *Senso e denotazione*, in Id., *Senso, funzione e concetto*, Laterza, Bari 2005.
- [10] Aristotele, *De interpretazione*, in Id. *Organon*, vol. 1, Utet, Torino 1996.
- [11] A. Catricalà, *Il triangolo semantico. Uno schema per la trasposizione didattica museale*, in Martini B. (a cura di), *Il museo sensibile*, FrancoAngeli (in corso di stampa).
- [12] L. Albertazzi, *Introduzione a Brentano*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- [13] M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- [14] L. Wittgenstein, *Philosophical Occasions*, Hackett Publishing Company, Indianapolis & Cambridge 1993; tr. it., *Esperienza privata e dati di senso*, a cura di L. Perissinotto, Einaudi, Torino 2010.
- [15] G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1998.
- [16] L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953; tr. it., *Ricerche filosofiche*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 2009.
- [17] L. Wittgenstein, *Remarks on Colour*, G.E.M., Anscombe 1977; tr. it., *Osservazioni sui colori*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1981.
- [18] A. Catricalà, *Le figure del colore nella formazione e nell'educazione alla conoscenza*, in *Colore e Colorimetria. Contributi Multidisciplinari*, Vol. X A, *Atti della Decima Conferenza Internazionale del Colore*, Università degli Studi di Genova, a cura di Associazione Italiana Colore, Maggioli Editore, Rimini 2014.
- [19] B. Martini, *La didattica delle discipline*, in Baldacci M. (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, 2012.
- [20] B. Martini, *Implicazioni pedagogiche dei processi di fruizione dei BBCC in ambienti di ICT*, in *Pedagogia più Didattica*, Erickson, Trento, ottobre 2013, n. 3.

Bibliografia

- Albertazzi L., *Introduzione a Brentano*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Antinucci F., *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Argenton A., *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Aristotele, *De interpretazione*, in Id. *Organon*, vol. I, a cura di M. Zanatta, Utet, Torino 1996.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2010.
- Berti E., *Filosofia pratica*, Guida, Napoli 2004.
- Biondi G., *La ricerca di Heidegger sulla temporalità*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Bonacini E., *Nuove tecnologie per la fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale*, Aracne, Roma, 2011.
- Brousseau G., *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1998.
- Calvani A. (a cura di), *Principi di comunicazione visiva multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma, 2011.
- Catricalà A., *La Gelassenheit in Martin Heidegger*, Aracne, Roma 2009.
- Catricalà A., *Estetica del colore*, in *Pedagogia più Didattica*, Erickson, Trento, ottobre 2013, n.3.
- Catricalà A., *Le figure del colore nella formazione e nell'educazione alla conoscenza*, in *Colore e Colorimetria. Contributi Multidisciplinari*, Vol. X A, *Atti della Decima Conferenza Internazionale del Colore*, Università degli Studi di Genova, a cura di Associazione Italiana Colore, Maggioli Editore, Rimini 2014.
- Catricalà A., *Il triangolo semantico. Uno schema per la trasposizione didattica museale*, in Martini M., *Il museo sensibile*, FrancoAngeli, (in corso di stampa).
- Chevallard Y., *La transposition didactique* (2°ed. ampliata), Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Dehaene S., *Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*, 2014; tr. it., *Coscienza e cervello. Come i neuroni codificano il pensiero*, a cura di P.L. Gaspa, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985.
- Dewey J., *Art as experience*, New York 1934; tr. it., *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica, Palermo 2009.
- Frege G., *Über Sinn und Bedeutung*, in *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, Berlino, 1892; tr. it., *Senso e significato*, in Id. *Senso, funzione e concetto*, a cura di C. Penco e E. Picardi, Laterza, Bari, 2005.

- Gardner H., *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*, New York, 1983; tr. it., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, a cura di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 2010.
- Grimellini Tomasini G., Segrè G., *Conoscenze scientifiche: le rappresentazioni degli studenti*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Heidegger M., *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, Frankfurt a M. 1983; tr. it., *Concetti fondamentali della metafisica*, di P. Coriando, a cura di C. Angelino, Il Nuovo Melangolo, Genova 1999.
- Heidegger M., *Der Weg zur Sprache*, in Id., *Unterwegs zur Sprache*, Frankfurt a M. 1985; tr. it., *Da un colloquio nell'ascolto del linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Mursia, Milano 1973.
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen 1927; tr. it., *Essere e tempo*, a cura di P. Chiodi, Utet, Torino, 2002.
- Heidegger M., *Der Ursprung des Kunstwerkes*, in Id., *Holzwege*, Frankfurt a M. 1950; tr. it., *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, a cura di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Heidegger M., *Die Sprache*, in Id., *Unterwegs zur Sprache*, Frankfurt a M. 1985; tr. it., *Il linguaggio*, in Id., *In cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Mursia, Milano 1973.
- Heidegger M., *Einführung in die Metaphysik*, Tübingen 1966; tr. it., *Introduzione alla metafisica*, a cura di G. Masi, Mursia, Milano 1972.
- Heidegger M., *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität*, Frankfurt a M. 1988; tr.it., *Ontologia. Ermeneutica della fatticità*, a cura di G. Auletta, Guida, Napoli, 1998.
- Kant I., *Kritik der reinen Vernunft*, Berlino 1871; tr. it., *Critica della ragion pura*, a cura di P. Chiodi, Utet, Torini, 1995.
- Martini B., *Didattiche disciplinari*, Pitagora, Bologna 2000.
- Martini B., *Formare ai saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Martini B., *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Martini B., *Il sistema della formazione ai saperi*, Tecnodid, Napoli, 2012.
- Martini B., *La didattica delle discipline*, in Baldacci M. (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, 2012.
- Martini B., R. D'Ugo, *La comprensione del colore come oggetto di sapere nell'ambito della formazione universitaria*, in *Colore e Colorimetria. Contributi multidisciplinari*, Vol. VIII A, *Atti della Ottava Conferenza Internazionale del Colore*, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, a cura di Associazione Italiana Colore, Maggioli Editore, Rimini, 2012.
- Martini B., *Implicazioni pedagogiche dei processi di fruizione dei BBCC in ambienti ICT*, in *Pedagogia più Didattica*, Erickson, Trento, ottobre 2013, n. 3.
- Nardi E. (a cura di), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Seam, Roma, 2001.
- Nuzzaci A., *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato nel XXI secolo*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.
- Perla L., *Teorie e modelli*, in P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 43-58.

- Rossini O., *Museologia e didattica museale*, Gangemi, Roma, 1999.
- Schubauer-Leoni M.L., Leutengger F., *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*, *Revue suisse de sciences de l'éducation* 2005, 3, XVII, 3.
- Sensevy G., *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, de boeck, Bruxelles 2011.
- Solima I., *Musei 2.0. Nuove tecnologie della comunicazione e generazione periferica della conoscenza*, *Economia della cultura*, 3, 2007.
- L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953; tr. it., *Ricerche filosofiche*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 2009.
- L. Wittgenstein, *Remarks on Colour*, G.E.M., Anscombe 1977; tr. it., *Osservazioni sui colori*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1981.
- L. Wittgenstein, *Philosophical Occasions*, Hackett Publishing Company, Indianapolis & Cambridge 1993; tr. it., *Esperienza privata e dati di senso*, a cura di L. Perissinotto, Einaudi, Torino 2010.