

Aspetti e implicazioni pedagogico-didattiche della mediazione museale

Chiara Grassi

Abstract: *The present paper aims to investigate the functions of the museum, and its educational and didactic implications, evolving towards an ever greater social inclusion in democratic terms, a phenomenon traceable from the eighteenth century down to our own day of globalisation. It will be present also a critical examination of theoretical concepts, various researches and some reflections in pedagogical perspectives.*

Abstract: *Il presente contributo è volto a delineare aspetti e implicazioni pedagogico-didattiche della mediazione museale, che tracciano utili percorsi di ricerca sulle funzioni educative del museo nella società contemporanea. L'avvento della globalizzazione è il contesto nel quale il museo tende a riconfigurarsi, a trovare una nuova strutturazione, rinnovare i suoi obiettivi e le sue forme comunicative. In questo senso il museo appare un'istituzione importante per le sfide educative del nuovo millennio, promotrice di una cultura di inclusione e di collaborazione.*

Chiara Grassi (Pisa, 11.10.1968) PhD in Scienze della Formazione conseguito presso Università degli Studi di Firenze. Il suo settore di interesse riguarda l'analisi del ruolo sociale del museo quale istituzione culturale, la sua funzione educativa e comunicativa. Parallelamente si occupa di biografie magistrali come strumento di documentazione della memoria scolastica. Fa parte del Comitato di redazione del portale Web del CIRSE Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative. Pubblicazioni recenti: C. Grassi, *Il Museo tra storia, cultura e didattica: funzione educativa e ruolo sociale*, Pisa, ETS, 2015.

1. L'istituzione museale e la sua apertura sociale

Molteplici sono gli aspetti e le problematiche che caratterizzano la gestione di un museo, dalle scelte istituzionali degli operatori museali, direttori e curatori, a questioni riguardanti l'architettura e le metodologie espositive. Il rapporto con il mercato, il pubblico di massa e l'industria del tempo libero, il fenomeno delle mostre evento come mezzo di finanziamento, sono a tutt'oggi questioni aperte. Infine l'uso strumentale che si può fare del museo - eleggendolo a simbolo delle aspirazioni sociali e economiche nazionali o locali, con il rischio dell'eccessiva ingerenza dell'ideologia, degli sponsor e dei centri di potere, che hanno ben compreso il ruolo di primo piano che i musei, più di altre istituzioni culturali, possono avere - può portare a privare le collezioni della propria identità, profilo, filosofia. Alla fine del XX secolo le questioni d'attualità riguardano la

progettazione di edifici che seguano criteri di funzionalità e l'uso negli allestimenti di nuovi principi secondo l'esigenza di spazi sempre più flessibili, in particolare per l'arte contemporanea, nonché il rapporto con la globalizzazione, con le nuove tecnologie informatiche, etc.

Oggi il museo non è più il deposito di saperi superiori ad altri e universalmente riconosciuti, adatti ad essere tramandati ma, in rapporto di dialogo con le istanze della società, ricorre all'uso dell'interpretazione piuttosto che a verità assolute e rimane aperto alla multiculturalità che contraddistingue il presente, ma soprattutto il nostro futuro. Esso non è sottoposto solo ad autocritica, ma anche al controllo e al giudizio dell'opinione pubblica e a valutazioni derivanti da un confronto continuo con parametri derivanti da standard internazionali (*performance indicators for museums*).

Karsten Schubert¹ analizza le ragioni d'essere di questa complessa struttura culturale. Benché la ritenga la più democratica di tutte le istituzioni culturali, afferma che il museo non è un luogo neutro, come generalmente possiamo immaginare, ma è piuttosto uno spazio dove si dà una lettura della storia, mettendone in evidenza l'essenza complessa, atto alla raccolta, ordinamento e conservazione di oggetti ritenuti significativi, ma anche di legittimazione dell'ordine sociale esistente e di dominazione ideologica di classe.

Sulla scia delle riflessioni dei filosofi della Scuola di Francoforte, afferma che, se è divenuta un'esigenza del tempo attuale quella di sottoporre ad analisi critica ogni impianto educativo- formativo, ciò ha posto una sfida anche all'idea di museo. "L'avvento del postmoderno ha modificato nel profondo la posizione del museo"². Al museo viene dunque imposta una continua revisione, che lo ha messo al centro di un dilemma culturale, ma lo ha anche rinnovato rendendolo più flessibile, più aperto al dialogo con le continue istanze di cambiamento, in un atteggiamento antidogmatico.

L'unica strategia di successo per il futuro è quindi quella di rimanere un'istituzione capace di una continua acquisizione di sapere, di operare una ciclica ridefinizione di senso e di contenuto, rinunciando ai miti del passato, non cristallizzandosi sul sapere acquisito. Questa rilettura impone al museo una autoanalisi che ormai è necessaria per farlo funzionare nei suoi apparati e competenze. Soltanto di recente questa autocritica è divenuta routine, nel senso che fa parte del normale lavoro del curatore e il processo di messa in discussione è divenuto un irrinunciabile *modus operandi*.

Questi temi indicano le direzioni di cambiamento dell'idea di museo, ma anche le contraddizioni insite tra teoria e pratica, apprendimento e conoscenza, sapere e comprendere.

¹ Cfr. K. Schubert, *Museo. Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, Milano, Il Saggiatore, 2004 (ed. orig. *The Curator's Egg*, One-Off Press, London 2000).

² *Ivi*, p.73.

2. Una prospettiva pedagogica del museo

Oltre che nella appena citata in prospettiva socio-culturale, in altre ricerche, dall'approccio più propriamente pedagogico, appare centrale il tema del rapporto tra museo e apprendimento, nelle quali si evidenziano gli aspetti educativi e si mette in luce come questo ambiente stimoli processi conoscitivi. Ci riferiamo ad esempio al pensiero di Eilean Hooper- Greenhill³, che ha sviluppato un personale e approfondito approccio all'analisi del museo⁴, con un punto di vista originale⁵, contribuendo a sviluppare una specifica pedagogia del museo attraverso gli studi condotti presso il Centro di Leicester⁶.

Allo stesso modo George E. Hein⁷ partendo da una inadeguatezza dei concetti fino ad allora espressi, e da una carenza di letteratura in merito, focalizza i suoi studi in campo educativo sulle modalità di apprendimento e sul tipo di esperienze che possono essere attivate all'interno del museo, conscio del fatto che la ricerca educativa raramente elabora certezze inconfutabili e che spiegazioni e teorie si evolvono nel tempo⁸.

La sua interpretazione, nello specifico, si basa sul pensiero e sulle definizioni espresse da John Dewey⁹ e in particolare sul concetto di esperienza. "This argument suggests that exhibitions and programs can strengthen democracy by promoting skills that improve visitors' ability to become critical thinkers and by directly addressing controversial issues, taking the side of social justice and democracy"¹⁰.

"Dewey emphasized that a progressive school is defined not just by its curriculum, but by its entire organization: how it is run, how it relates to the community, and how its members relate to each other. The same criteria apply to museums"¹¹. Hein arriva alla conclusione che l'apprendimento nei musei è facilitato quando le conoscenze sono attivamente costruite dai visitatori, e quando

³ Professor of *Museum Studies* presso l'Università di Leicester.

⁴ Cfr. E. Hooper- Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London-New York, Routledge, 1992.

⁵ Cfr. E. Hooper-Greenhill, *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London, Routledge, 2007.

⁶ Qui la studiosa ha potuto esaminare le condotte di gruppi sociali ed etnici differenti nei confronti dei musei, valutando l'impatto attraverso *visitor studies*, focalizzando l'attenzione sull'accessibilità da parte delle istituzioni scolastiche, sull'uso inclusivo che può esserne fatto. Il *Research Centre for Museums and Galleries* (RCMG) fondato nel 1999 presso il *Department of Museum Studies, University of Leicester*, dove si trova anche la *School of Museum Studies*, è un centro che si occupa di formazione e di studi sulla teoria e pratica dei musei. Pubblica inoltre la rivista «*Museum and Society*».

⁷ Professor emeritus alla Lesley University, Cambridge Massachusetts

⁸ Cfr. G. E. Hein, *Museum-School Bridges: A Legacy of Progressive Education*, «ASTC Dimension» Gennaio/Febrero 2004, pp.6-7.

⁹ Cfr. G.E. Hein, *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2012.

¹⁰ G. E. Hein, *John Dewey's "wholly original philosophy" and its significance for museums*, «*Curator: The Museum Journal*» 49/2, 2006, p. 181.

¹¹ *Ivi*, p.199.

esse sono rese accessibili ad ogni singolo visitatore. Quando l’ambiente crea queste circostanze favorevoli, si può parlare di “*Constructivist Museum*”¹²:

Osserva ancora, con uno sguardo retrospettivo, come nel corso dell’Ottocento le scuole e i musei pubblici fossero stati oggetto di investimenti per lo sviluppo del sistema d’istruzione, ma, mentre per le prime ci fu un impegno indirizzato a definirne meticolosamente funzioni, testi e programmi, entro un curriculum ben definito, coinvolgendo nella discussione sugli obiettivi della scuola anche l’opinione pubblica, ciò non avvenne per i secondi, tanto che “By the end of the century, schools had so eclipsed museum’s public educational function”¹³. Ciò ha comportato il venir meno della valenza educativa, e di conseguenza agli operatori delle professioni museali è stata sottratta ogni competenza psico-pedagogica, tanto che oggi si distingue tra “informal education that takes place in museums [...] with formal education in schools”¹⁴. Tale distinzione non ci deve portare a contrapporre l’una all’altra, in quanto la scuola deve provvedere principalmente all’educazione formale, ma a riconoscere che l’educazione museale è parte di un continuativo sforzo per rendere tutte le istituzioni educative rilevanti per l’intera popolazione: “Both formal and informal settings (i.e. both schools and museums) can be places where learning is facilitated through the use of objects, the opportunities to learn are based on the learners’ interests, education includes discovery and/or construction of meaning, and students take responsibility for their own activities.”¹⁵ I termini formale e informale, piuttosto che descrivere qualità pedagogiche, sono attributi dei diversi *settings* educativi.

Facendo una panoramica delle più recenti teorie dell’educazione, ci soffermiamo a comparare i tradizionali approcci educativi con il costruttivismo. Riferendosi alla teoria dell’apprendimento sviluppatasi recentemente nell’ambito della psicologia cognitiva denominata “costruttivismo” è possibile mostrare il suo impiego nel campo dell’istruzione nei musei. Secondo questa idea si impara solo attraverso una costruzione di significato personale e sociale, con cui ciascuno elabora e riorganizza il proprio modello, è soggetto attivo nella costruzione del proprio mondo e nella connessione delle nuove acquisizioni alle proprie conoscenze pregresse. E ciò implica la necessità di un’interazione e la centralità di colui che apprende. Questi principi applicati al museo si fondano sullo sviluppo della motivazione, esigono un rifiuto delle pratiche tradizionali, come la monotona classica visita, in quanto i visitatori devono essere attivi. Da ciò deriva l’esigenza di predisporre percorsi e spazi appositi per il dialogo, lo scambio, in modo che il museo divenga un luogo di scoperta personale, di sviluppo cognitivo, dei rapporti interpersonali, che abitui ad usare abilità e strategie in modo da massimizzare il potenziale di apprendimento¹⁶.

¹² Cfr. G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, Routledge, 1998.

¹³ *Ivi*, p. 5.

¹⁴ *Ivi*, p. 7.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. G. E. Hein, *Constructivist Learning Theory, The Museum and the Needs of People*, CECA International Committee of Museum Educators, Conference Jerusalem, ottobre 1991.

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner¹⁷, per esempio, fornisce uno spunto per le applicazioni pratiche operative e incoraggia attività e organizzazioni materiali. Nella programmazione delle esposizioni dovrebbero dunque essere tenute in conto offerte multiple e strategie di esplorazione attraverso tutti i canali sensoriali. In questo modo: “The Constructivist Museum will provide opportunities for learning using maximum possible modalities both for visitor interaction with exhibitions and for processing information.”¹⁸ Ciò garantisce anche maggiore accessibilità a quella categoria di popolazione classificata come disabile o *special needs learners*, per compensare le limitazioni proprie a tali visitatori. Così come recupera le idee del *cooperative learning* dove le condizioni ottimali per l’apprendimento non sono rappresentate da quelle individuali, quanto piuttosto dalla partecipazione a esperienze socio-cognitive di gruppo, dove sfruttando situazioni di collaborazione, sia studenti che adulti, tramite discussioni e interazioni, con il supporto di esperti, sviluppano i propri pensieri in comunità e in un clima collaborativo. Sarà una sfida per gli educatori accompagnare i visitatori alla conquista, incoraggiandoli di fronte al dilemma tra il confortante già noto e la destabilizzante scoperta del nuovo, seguendo quel procedimento psichico che Festinger ha definito *cognitive dissonance*.

Partendo dunque da queste impostazioni epistemologiche, rielaborando tali postulati concettuali alla luce del contesto museale, le caratteristiche del museo costruttivista possono essere di seguito elencate: “The viewer constructs personal knowledge from the exhibit; The process of gaining knowledge is itself a constructive act. Examples of constructivist museums are harder to find, but exhibits that allow visitors to draw their own conclusions about the meaning of the exhibition are based on this constructivist principle. [...] Constructivist museum exhibits have no fixed entry and exit points, allow the visitor to make his or her own connections with the material and encourage diverse ways to learn.”¹⁹

In linea con “*a Dewey-inspired experience*”²⁰, articolata secondo diversi livelli di interazione, la comunicazione museale poi non avviene secondo un processo lineare, ma secondo un’interazione, attraverso una ricostruzione di personali connessioni: “Visitors make meaning in the museum, they learn by constructing their own understandings.”²¹ E ciò può essere reso possibile se avviene una negoziazione di significati da entrambe le parti. “Learning can only occur when visitors can connect to what they already know, can make an association between what they bring to the exhibition and what is presented.”²²

¹⁷ Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁸ G. E. Hein, *Learning in the Museum*, cit. p. 165.

¹⁹ G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, «Journal for Education in Museums» n. 16, 1995, pp. 21-23.

²⁰ Cfr. T. Ansbacher, *John Dewey's Experience and Education. Lessons for museums*, «Curator. The Museum Journal» 41/1, 1998.

²¹ G. E. Hein., *Learning in the Museum*, cit. p.179.

²² *Ivi*, p. 152.

Come già più volte osservato, qui viene ancora sottolineato che libertà di accesso al museo non equivale a libertà di scelta, fruizione e reale comprensione delle opere in esso contenute, operazioni che implicano invece strumenti culturali di decifrazione non da tutti posseduti e attività e dinamiche di *scaffolding* che contribuiscano a sviluppare la formazione della capacità di decodificare segni e forme e quindi la progettazione di percorsi mirati.

Nella stessa direzione si muovono ricerche²³ che mettono al centro la relazione tra musei e visitatori, da intendersi come un processo dialettico che si instaura tra la narrazione pubblica dei musei e la narrazione privata dei visitatori. In questo senso il museo è presentato come uno spazio “performativo” che, grazie ai suoi costrutti pedagogici, mette in moto un dialogo critico, una relazione dinamica con le memorie e le storie culturali dei visitatori. Il tentativo di definire una pedagogia per il museo è esplicito attraverso la messa a punto di cinque strategie pedagogiche: *performing perception, autobiography, museum culture, interdisciplinarity, performing the institution*²⁴.

Si tratta di una pedagogia radicale che apre a visioni plurime, che consentono ai visitatori di comprendere i contenuti delle collezioni secondo le rispettive prospettive culturali. Una finalità istituzionale inclusiva che riposiziona il visitatore in veste di partecipante critico e creativo, tenendo in dovuta considerazione i contenuti introdotti dai visitatori: “Viewers’ agency enables their use of museum culture as a source through which to imagine, create, and perform new cultural myths that are relevant to their personal identities. In doing so, a critical dialogue is created between viewers and the museum.”²⁵ I manufatti conservati nel museo rappresentano un ricco potenziale di dialogo con la storia: “By performing the museum, viewers bring their personal identities into play with the institution’s dominant ideologies. In doing so, they are able to imagine and create new possibilities for museums and their artifacts within their contemporary cultural

²³ Cfr. C. R. Garoian, *Performing the Museum*, «Studies in Art Education», vol.42, n.3 2001, pp. 234-248.

²⁴ *Performing perception*: questo aspetto della percezione chiama in causa la differenza tra “vedere” e “guardare” le caratteristiche fenomenologiche degli artefatti esposti nel museo. Deve essere un’esperienza empatica, contingente e imprevedibile, legata alle condizioni del contesto, attraverso questa investigazione ontologica i visitatori sviluppano un soggettivo pensiero sulle collezioni. *Performing Autobiography*: è l’aspetto centrale attorno a cui ruota questa teoria pedagogica e riguarda gli apporti personali al museo da parte del pubblico, una reciprocità fatta di memorie, storie, saperi che rimangono di solito in ombra nascosti dietro le pedagogie “dominanti” ed i professionisti del museo. In questo modo i visitatori possono mettersi in connessione con complesse e diversificate matrici storiche e contribuirvi. *Performing Museum Culture*: questa strategia rappresenta la controparte di quella precedente, concerne l’apprendimento dei codici culturali accademici, scientifici, ed estetici in relazione ai diversi contenuti del museo. *Performing Interdisciplinarity*: mette in crisi le barriere imposte al sapere dalle discipline, per ricondurlo all’esperienza e al contatto con il mondo, una contaminazione tra idee può generare nuove conoscenze e la loro interconnessione potenzialmente infinite possibilità di interpretazioni all’interno del museo e dei suoi artefatti. *Performing the Institution*: il *setting*, le condizioni ambientali, il contesto del museo hanno un significato costituito dalle opere esposte e dal curriculum implicito, definito dallo staff del museo che secondo le diverse professionalità e prospettive, si assume la responsabilità di scelte importanti in termini di partecipazione.

²⁵ C. R. Garoian, *Performing the Museum*, cit., p.235.

lives.”²⁶ Si crea così uno spazio di soggettività per lo spettatore, che fino ad ora è stato compresso, prendendo atto che: “From the artist who author the artifacts, to the collectors who acquire them, to the historians who document their historical significance to the curators who assure their posterity, museum culture represents an exclusionary practice determined by an elite corp of professionals.”²⁷

3. Una progettazione educativa museale consapevole

Acquisito ormai il ruolo educativo che può rivestire il museo, luogo dove, associando nuove conoscenze a quelle già possedute e attivando collegamenti con le precedenti esperienze individuali, è facilitato l'apprendimento da parte del soggetto in un contesto ricco e stimolante, va comunque riconosciuto che tale ruolo non deve certo rimanere né l'unico, né isolato dal contesto.

Il museo come luogo polivalente, inserito nella cornice dei processi formativi può essere inteso come vero e proprio “viaggio formativo” a patto che l'incontro con il patrimonio artistico e culturale sia oltre che occasione di conoscenza, possibilità di crescita e cambiamento assecondando il naturale desiderio di esplorare dei bambini e adulti coinvolgendoli in prima persona. In questo modo: “La riappropriazione del passato ma anche la linea di continuità che unisce, non senza salti e ‘rivoluzioni’, la creatività degli uomini e delle donne di tutte le latitudini terrestri di ieri e di oggi può costituire l'antidoto per la società attuale”²⁸ ormai contrassegnata dalla perdita di certezze. Ed è importante, allora, poter compiere, attraverso i beni artistici, storici, archeologici, un vero e proprio viaggio di scoperta del suggestivo mondo delle tradizioni culturali, della natura e della scienza.

L'introduzione dell'informatica all'interno dei musei ha portato alla creazione di siti Web dedicati²⁹. A questo proposito musei e collezioni virtuali si possono configurare come un'opportunità formativa che deve essere tenuta in considerazione, anche nella prospettiva della progressiva riduzione delle risorse per la cultura. Tale scelta talvolta è dettata dalla necessità di salvaguardare materiali facilmente deperibili e dall'obiettivo di costruire un patrimonio culturale digitale integrato che ne esalti l'accessibilità e permetta la conoscenza delle opere a tutti i cittadini.

La tendenza emergente è di concepire il museo come un organismo interattivo ad alta capacità didattica, attraverso l'uso delle nuove tecnologie, la multimedialità e l'integrazione di mezzi virtuali di comunicazione, gli ipertesti e ipermedia, con

²⁶ *Ivi*, p.236.

²⁷ *Ivi*, p.237.

²⁸ D. Fusco, *Il museo. Un viaggio formativo nel tempo, nello spazio, nella “complessità”, nel “glocale”*, in V. Sarracino, M.R. Fiengo (a cura di), *In viaggio con l'infanzia. Spazi e tempi educativi delle bambine e dei bambini*, Pisa, ETS, 2008, p.88.

²⁹ Google Art Project ad esempio è una piattaforma online che riunisce virtualmente 180 gallerie di oltre 40 paesi, tra cui l'Italia, dove è possibile compiere visite virtuali attraverso la tecnologia dello *street view*. <http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=it#!project:projectId=art-project&hl=it> Cfr. M. Scarabelli, *Google Art aggiunge opere e organizza video-ritrovi*, «Il Sole 24 Ore» n. 319, 18 novembre 2012.

cui si offrono agli utenti una quantità di informazioni e immagini altrimenti inaccessibili e senza dubbio di qualità. In questo modo il visitatore diventa protagonista scegliendo percorsi da seguire e il suo ruolo diviene così molto più attivo e partecipato.

Ridurre il museo alla stregua di un parco divertimenti, in mancanza di un progetto integrale culturale e scientifico, è un rischio fondato, così come rappresenta una sfida resistere alla tentazione di concepire il museo come un “oggetto economico”, anziché un’entità culturale e educativa, produttrice di sapere scientifico.

La valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale nell’intervento educativo è mirata anche alla costruzione di uno sviluppo sostenibile in linea con le teorie dell’ecologia. Non solo per promuovere una “educazione ambientale”, ma come modello di formazione e paradigma educativo-pedagogico atto a favorire una “ecologia della mente” in linea con quanto prospettato da Gregory Bateson.³⁰

Oggi i servizi educativi sviluppano nuovi approcci teorici e pratici legati alla specificità dei diversi musei o istituzioni culturali, dove i dispositivi pedagogici sono assunti come fattori strategici e dove è sempre presente il dialogo con il settore dell’istruzione. Come tutti i processi che riguardano la formazione e la crescita dell’individuo, questo impegno va accompagnato costantemente dalla ricerca e da un attento confronto con le riflessioni via via maturate in questo campo di studi. Questa consapevolezza deve trovare spazio nella progettazione educativa museale, in rapporto con le altre scienze ed in particolare con quelle dell’educazione. Parallelamente l’educazione al patrimonio si presta ad essere il luogo ideale per sviluppare i temi attuali del dibattito pedagogico e in particolare per la valorizzazione degli aspetti dell’ecologia, del pluralismo e della differenza, per l’educazione interculturale, per il *Lifelong learning*, per formare alla complessità.

Come giustamente osserva Paolo Orefice i canali dell’istruzione si sono moltiplicati. I processi formativi devono essere guidati “dalla teoria di una formazione locale e planetaria all’interno della società globale e locale della conoscenza, che richiede il superamento di sistemi formativi chiusi e separati con sistemi aperti e flessibili basati sul lavoro di rete delle strutture, dei servizi e degli operatori, alle pratiche di apprendimento e costruzione di conoscenza attraverso metodologie indagative e partecipative che mettono in relazione esperienze e conoscenze diverse.”³¹

Senza nulla togliere alla centralità della scuola nello sviluppo del processo formativo, esiste una rete di agenzie capaci di dare risposte locali a bisogni di settore che non possono essere colti unicamente dal modello scolastico dell’istruzione formale dei saperi disciplinari, separati e gerarchizzati.

In pratica è la concezione stessa di istruzione che cambia, ci stiamo avviando verso lo sviluppo di un sistema educativo locale capace, attraverso un lavoro di rete, di accompagnare sia giovani che adulti nei diversi e particolari percorsi di

³⁰ Cfr. G. Bateson, *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

³¹ P. Orefice, *Pedagogia Scientifica*, Roma, Editori Riuniti, 2009, p. 21.

costruzione dei saperi e di garantire a ogni cittadino l'apprendimento permanente nei luoghi e nei tempi di vita.

Con l'avvento della società globale dell'informazione e della conoscenza la natura complessa dell'agire pedagogico richiede un approccio in termini di sistema all'interno della società, ed anche l'articolazione in educazione formale, non formale, e informale appare ormai desueta, implicando invece un continuo passaggio tra questi momenti lungo tutto il corso della vita³².

Inoltre nella didattica dell'ambiente è importante integrare le variabili personali nella costruzione delle conoscenze³³. Nell'ottica dell'educazione al patrimonio è necessario ancor di più, rispetto ad ogni proposta educativa, valorizzare nella scuola i prerequisiti dei ragazzi in quanto costituiscono una forma di cultura. Questi saperi pregressi, di cui ciascuno è portatore, hanno bisogno di venire ascoltati, riconosciuti e valorizzati al pari dei saperi "disciplinari" più formalizzati. A maggior ragione una ricognizione dei saperi in ingresso è utile quando il pubblico è costituito da adulti e necessita di un'analisi delle conoscenze soggettive acquisite in passato e sedimentate³⁴.

Infatti destinatario non è solo il mondo della scuola ma, allargando l'offerta e coinvolgendo in maniera più attiva nuovi soggetti e categorie emergenti, si rendono necessari nuovi interventi educativi-formativi specifici. Le attuali linee di tendenza indicano come il processo formativo tenda a protrarsi durante tutto l'arco della vita. Il museo apre un fronte di attività agli adulti³⁵ con molteplici occasioni di formazione ricorrente, educazione permanente, o di *Lifelong Learning* "apprendimento continuo che si realizza non solo e non tanto nell'ambito dei

³² L'Educazione formale avviene quando il processo formativo si svolge nei luoghi istituzionali della scuola e nelle altre strutture formative ufficiali, istituzioni strutturate con programmi disciplinari, percorsi di studio curricolari, valutazioni finali. L'educazione non formale è rappresentata da ogni attività formativa esperita in modo intenzionale dalle altre agenzie educative del territorio, come per esempio il museo, riguarda l'offerta formativa di agenzie, altre istituzioni culturali e centri presenti sul territorio che operano nell'extrascuola, come centri e laboratori educativi sia pubblici che privati. L'informale che avviene in modo spontaneo nei processi e nelle occasioni di socializzazione. "Le agenzie sociali e culturali più direttamente si occupano di rispondere ai bisogni di identità e appartenenza sociale e culturale dei membri della collettività: come la scuola, le agenzie formative, la biblioteca, il museo, il teatro, il cinema, la tv e, sempre più oggi, Internet e, inoltre, i centri sociali e di orientamento, ma anche la chiesa e il partito." "Vi sono agenzie culturali che offrono servizi educativi non formali, come le sezioni didattiche dei musei o delle stesse biblioteche. [...] L'educazione della comunità locale, all'interno del sistema formativo locale, mette insieme le tre forme di educazione formale, non formale e informale e sfocia, pertanto nella più generale educazione permanente o apprendimento permanente, propria dell'attuale società della conoscenza, di cui si è discusso precedentemente." P. Orefice, *Pedagogia Scientifica*, cit, pag. 189-190.

³³ P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.82.

³⁴ Attraverso l'adozione della metodologia dello sfoglio empirico si crea una relazione dinamica tra saperi ai vari livelli, quelli locali con quelli disciplinari attraverso una reciproca valorizzazione. Cfr. P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Napoli, Liguori, 2006.

³⁵ Il Programma Comunitario Socrates ha sostenuto diversi progetti a sostegno dell'educazione permanente attraverso i musei: AEM *Adult Education and the Museum* in particolare si è occupato di sviluppare una specifica didattica museale per adulti. NEMO *Network of European Museum Organisations* ha promosso MUMAE *Museum and Lifelong Learning*, progetto europeo per lo sviluppo di soluzioni innovative e per creare opportunità da parte degli adulti di utilizzare il museo come *setting* di apprendimento.

tradizionali contesti formativi, ma soprattutto nel corso delle esperienze personali [...] tanto sul piano individuale quanto sul piano collettivo.”³⁶

Il rispetto per la propria città, il proprio verde, i propri monumenti, nasce da un sapiente lavoro educativo che può dar luogo ad atteggiamenti di apprezzamento del bene comune, che accompagneranno l’individuo lungo tutto l’arco della vita.

Il museo può oggi essere inteso anche come luogo di incontro delle identità e di integrazione sociale. Il patrimonio culturale, grazie allo studio e all’analisi di particolari attività di pedagogia dei musei, diviene così una risorsa per categorie socialmente svantaggiate: persone diversamente abili, migranti, marginali. Ad esse il museo può e deve dare risposte, come hanno dimostrato importanti e ormai consolidate prassi realizzate anche con il supporto di organizzazioni di volontariato.

Edgar Morin riflettendo sulle sfide della complessità che caratterizzano la nostra epoca e prendendo atto dell’evidente urgenza di nuovi approcci nell’educazione improntati alla multidisciplinarietà, osserva come le informazioni, se non vengono messe in relazione tra loro e riorganizzate, rimangano frammenti di sapere dispersi. Al contrario: “La conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell’insieme in cui si iscrive.”³⁷ Inoltre ogni soggetto gode di un’autonomia che dipende dal suo ambiente biologico, culturale o sociale e dove l’esercizio della libertà implica la capacità di concepire e fare delle scelte, in seno al proprio ambiente.

Occorre dunque una riforma del pensiero che trovi la difficile via della interarticolazione tra scienze, capace di tradurre linguaggi e concetti specifici. Quella che Morin chiama “l’oltre delle discipline” e cioè quelle circostanze che fanno progredire le scienze rompendo il loro isolamento, circolare concetti e schemi cognitivi, formulare nuove ipotesi esplicative che permettano di articolare i diversi domini disciplinari in un sistema teorico comune.

La cultura del nostro tempo è caratterizzata da problematicità, ma anche da costruttività, esige cioè una continua formazione del soggetto, un io molteplice, una sua apertura come persona capace di vivere nella società in trasformazione, fatta di individui “in costruzione”. Identità autonome e universali i cui paradigmi autoformativi si sostanziano in scelte consapevoli, una volta tramontate “priorità metafisiche o strutture ontologiche e deterministiche” come ci ricorda Franco Cambi. “Qui, in questa nicchia ora problematicistica ora ermeneutica, tra decostruzione, interpretazione, progettazione, sta la persona oggi. E ogni soggetto-individuo è nella sua potenzialità persona. E persona che può dar corpo pieno (in potenza, appunto) all’*humanitas* dell’*anthropos*, che è la sua condizione di animale culturale, storico, auto centrato e vocato alla ricerca-del-senso.”³⁸

³⁶ M. Striano, *La formazione degli operatori dell’educazione sociale e culturale*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 93.

³⁷ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 8.

³⁸ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, De Agostini, 2006, p. 55.

Bibliografia

- T. Ansbacher, *John Dewey's Experience and Education. Lessons for museums*, «Curator. The Museum Journal» 41/1, 1998.
- G. Bateson, *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, De Agostini, 2006.
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- C. R. Garoian, *Performing the Museum*, «Studies in Art Education», vol.42, n.3 2001, pp. 234-248.
- G. E. Hein, *Museum-School Bridges: A Legacy of Progressive Education*, «ASTC Dimension» Gennaio/Febbraio 2004, pp.6-7.
- G.E. Hein, *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2012
- G. E. Hein, *John Dewey's "wholly original philosophy" and its significance for museums*, «Curator: The Museum Journal» 49/2, 2006, pag. 181.
- G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, Routledge, 1998.
- G. E. Hein, *Constructivist Learning Theory, The Museum and the Needs of People*, CECA International Committee of Museum Educators, Conference Jerusalem, ottobre 1991.
- G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, «Journal for Education in Museums» n. 16, 1995, pp. 21-23.
- E. Hooper-Greenhill, *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London-New York, Routledge, 2007.
- E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London-New York, Routledge, 1992.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- P. Orefice, *Pedagogia Scientifica*, Roma, Editori Riuniti, 2009.
- P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- V. Sarracino, M.R. Fiengo (a cura di), *In viaggio con l'infanzia. Spazi e tempi educativi delle bambine e dei bambini*, Pisa, ETS, 2008.
- M. Scarabelli, *Google Art aggiunge opere e organizza video-ritrovi*, «Il Sole 24 Ore» n. 319, 18 novembre 2012.
- K. Schubert, *Museo. Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, Milano, Il Saggiatore, 2004 (ed. orig. *The Curator's Egg*, London, One-Off Press, 2000).