



Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici

Facoltà di Lettere e Filosofia

---

Ciclo XXV

SSD: M – PED/04

## Musei e *lifelong learning*

indagine sul Sistema Museale Calabrese

*Direttore della SDISU*

prof. Roberto De Gaetano

*Supervisore*

prof. Carmelo Piu

*Candidato*

Maria Cirillo

*Coordinatore dell'Indirizzo*

prof. Cesare Pitto

# INDICE

**Premessa**

**Introduzione**

## PRIMA PARTE

### **3. Il ruolo del museo per la costruzione dell'Europa**

1.1. Musei e *lifelong learning*

1.1.1. *Gli obiettivi dell'Unione europea*

1.1.2. *Lifelong Learning Programme*

1.2. L'educazione al patrimonio come strumento di coesione sociale e legittimazione nazionale

1.2.1. *Il patrimonio culturale come educazione alla cittadinanza*

1.2.2. *Educazione al patrimonio nel Consiglio d'Europa*

### **4. La funzione educativa del museo**

2.1. Le origini e i modelli

2.2. Studio e ricerca

2.3. La comunicazione

2.3.1. *L'esposizione: ordinamento e allestimento*

### **5. L'apprendimento nel museo**

3.1. Gli approcci all'apprendimento

3.2. Le teorie dell'apprendimento, i modelli e la loro traduzione nel museo

3.3. Le applicazioni

3.3.1. *La visita guidata come strumento d'apprendimento*

3.3.2. *La mediazione narrativa: storytelling*

3.3.3. *Il laboratorio: il Metodo Bruno Munari*

### **6. La gestione del servizio educativo**

4.1. Pianificazione, programmazione e progetti educativi

4.2. Il Responsabile dei Servizi educativi e l'Educatore museale

## PARTE II

### Indagine sul sistema museale calabrese

1. Organizzazione e gestione del sistema museale
  - 1.1. *Fonti*
2. L'offerta museale calabrese
  - 2.1. *Caratteristiche generali*
  - 2.2. *Il quadro istituzionale e le forma gestionale*
  - 2.3. *Tipologie e caratteristiche dei musei*
  - 2.4. *I servizi e le strutture di supportala visita*
  - 2.5. *La promozione e le mostre temporanee*
  - 2.6. *Il personale*
  - 2.7. *Reti e sistemi museali*
3. Analisi della poltica regionale per il sistema museale

Conclusioni

## Premessa

Nella globalizzazione del nostro presente, in cui ogni valore identitario positivo rischia di essere cancellato, educare alla conoscenza, al godimento del patrimonio storico, artistico e ambientale comune può essere la forma più efficace e condivisibile di assunzione di responsabilità verso il nostro passato e, insieme, verso il nostro futuro. Nel significato stesso di “patrimonio” è insito il senso d’identità, di partecipazione, di responsabilità. L’educazione al patrimonio ha infatti teso fin dagli inizi a sviluppare tali aspetti, qualificandosi come educazione civica per eccellenza. Non poteva perciò mancare il suo apporto originale a quello che è diventato in questi ultimi anni un obiettivo strategico fondamentale in tutta Europa: l’educazione alla cittadinanza. Conoscere e apprezzare il patrimonio contribuisce a sviluppare nei cittadini la coscienza dell’importanza dell’impegno civico nella tutela dei beni culturali, aiuta nella formazione della propria identità culturale e facilita il riconoscimento del valore e dell’importanza delle diversità<sup>1</sup>. In questa prospettiva, l’educazione museale riveste un’importanza strategica. Essa nella sua più ampia accezione di mediazione culturale è diventata una delle attività cruciali dei musei intorno alla quale si condensano aspettative e nuove elaborazioni teoriche.

Infine ma non da ultimo, in un momento di ristrettezza finanziarie, oggi si chiede

---

<sup>1</sup> BRANCHESI L., *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in BRANCHESI L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l’Europa*, Armando Editore, Roma 2006

alle istituzioni museali di legittimare la propria esistenza, se non in termini finanziari, almeno per quel che riguarda il loro ruolo attivo nello sviluppo del benessere in un paese e la loro capacità di generare positive ricadute in termini di occupazione , istruzione e solidarietà sociale<sup>2</sup>.

## **Introduzione**

Partendo da queste premesse teoriche, abbiamo analizzato, nella *prima parte* dell'elaborato, le politiche comunitarie europee in merito al *Programma Lifelong Learning*. Da qui abbiamo estrapolato alcuni degli obiettivi prefissati dal Consiglio d'Europa mettendo in luce il ruolo dei musei per il raggiungimento di tali traguardi. Si è quindi sottolineata la necessità di promuovere politiche di sviluppo dei musei attivandoli come risorse educative utili a marginare fenomeni di *drop-out* e a ricomporre e riconciliare le differenze etniche, sociali e culturali. In particolare, si è posta l'attenzione sui legami che intercorrono tra l'educazione al patrimonio e il concetto di cittadinanza democratica. Per fare ciò è stato dapprima opportuno definire la nozione di patrimonio in relazione agli altri due concetti di memoria e identità. Si è quindi messo in luce come l'attenzione posta dal Consiglio d'Europa al rafforzamento dell'identità collettiva e alla musealizzazione del passato sia incentivata dagli stati che hanno il problema di affermare una propria coesione interna o la propria ragion d'essere di fronte ad altri stati e che per questo motivo, in determinate condizioni il museo può diventare un mezzo di legittimazione superiore rispetto ad altri tipi di discorso. Ma il museo ha una duplice anima; può infatti essere inteso sia come luogo di

---

<sup>2</sup> DE LUCA M., *Comunicazione ed educazione museale*, in SEVERINO F. (a cura di), *Comunicare la cultura*, Franco Angeli, Milano 2007

produzione di egemonia, cioè come partecipazione morale e intellettuale ai modi in cui una società è ordinata e governata, sia come luogo per mettere in discussione le affermazioni su chi abbia o meno il diritto di governare e di definire le diverse identità sociali. Questo è, appunto, il modo in cui i musei vengono percepiti in questo elaborato.

Di seguito ci si è posti la domanda di *'come'* i musei assolvono alla loro funzione educativa, intendendo con *'come'* le procedure e le modalità atte a perseguire tale scopo.

Partendo dalla definizione di museo fornita dall'ICOM, in cui si sottolinea la funzione educativa di questa istituzione, si è focalizzata l'attenzione sulle attività di *'studio e ricerca'*, attività presupposta da tutte le altre ed elemento propulsivo di tutta l'attività museale che risiede nella ricerca storiografica e nell'aggiornamento professionale; momenti indispensabili per comprendere sempre più a fondo il valore della collezione posseduta.

Per cui si è presa in esame *'l'esposizione'*, primo punto di contatto che il museo realizza con il pubblico. L'ordinamento e l'allestimento costituiscono, infatti, un momento di particolare cura. Da questi dipende l'efficacia comunicativa dello spazio espositivo, che per poter diventare un luogo di esercizio della memoria che aiuta a scorgere i diversi livelli nell'esperienza diretta e *'storica'* tra l'opera e il suo abitare diversi contesti, diverse istituzioni, diverse epoche, dev'essere criticamente pensato e ordinato.

Nel III cap. abbiamo descritto quattro teorie dell'apprendimento e la loro applicazione nel museo. In particolare, oltre al comportamentismo, al cognitivismo e al costruttivismo, si è voluto analizzare mettendo in luce

caratteristiche e criticità, il connettivismo; una teoria alternativa in grado di offrire un quadro del nuovo scenario d'apprendimento. Di seguito, In questo paragrafo si è deciso di porre l'attenzione su alcune applicazioni dell' educazione museale; non tanto su singole esperienze, quanto su tre diverse metodologie, applicabili nei diversi contesti museali: la visita guidata, lo storytelling e il laboratorio. Si è analizzata la visita guidata secondo la metodologia applicata da Maria Xanthoudaki, per poi proseguire con l'analisi dei vari approcci dello storytelling e concludere con il laboratorio di Bruno Munari.

Non abbiamo voluto abbracciare nessuna delle metodologie analizzate, seppure abbiamo scelto di analizzarle perchè ne condividiamo gli approcci. Tutte e tre le metodologie, a nostro parere, sono strumenti efficaci e come tutti gli strumenti occorre saperli usare a seconda del problema che ci si pone davanti.

Si è quindi deciso di concludere questa prima parte con l'analisi della *gestione del servizio educativo*. Qui si è provveduto a delineare le 'buone pratiche' che dovrebbero essere messe in atto dai musei, e a descrivere le funzioni del personale addetto al servizio. Tuttavia, ancora non vi è stato un totale adeguamento alle prescrizioni dell'*Atto d'indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e di funzionamento dei musei*, recepito dal MIBAC nel 2007, per cui la realtà museale odierna, ad eccezione di qualche Regione più virtuosa, è ben diversa da quella descritta nel capitolo in questione.

La *seconda* parte dell'elaborato è stata dedicata all'analisi del sistema museale calabrese. Per ovviare alle carenze delle fonti statistiche ad oggi disponibili, abbiamo strutturato l'analisi facendo leva su due componenti informative: un'analisi quantitativa delle fonti statistiche ufficiali che ha permesso di ricostruire

un quadro complessivo della struttura dell'offerta museale; e un'indagine di campo e l'analisi delle politiche regionali in materia di sistemi museali che hanno permesso di raccogliere una serie di indicazioni qualitative su specifici caratteri dell'offerta. Il panorama che si è delineato riflette la politica non lineare e frammentaria della Regione Calabria in questa direzione. Tuttavia, il quadro delineato in maniera molto critica dalla Corte dei Conti e dal Dipartimento delle Politiche per lo Sviluppo ha determinato negli ultimi anni un risveglio della Regione e delle sue politiche in materia.

## **PRIMA PARTE**

### **I**

#### **Il ruolo del museo per la “costruzione” dell'Europa**

##### **1.1. Musei e *lifelong learning***

Dopo l'adozione della Strategia di Lisbona (2000), il *lifelong learning* e l'apprendimento permanente sono divenute questioni prioritarie nell'agenda dei decisori politici europei, assumendo il ruolo di strategia percorribile al fine di attivare processi di acquisizione delle competenze necessarie ai mutamenti strutturali della società. Sotto il nome di *lifelong learning*, di seguito tradotto come “apprendimento lungo tutto l’arco della vita” e definito come “tutte le attività di apprendimento intraprese nell’arco della vita con l’obiettivo di migliorare la conoscenza, le abilità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale o lavorativa”, ricadono anche tutte le attività di apprendimento che si attuano al di fuori dei contesti formali (scolastici, universitari, di formazione o aggiornamento professionale, ecc.) e che corrispondono a circa l’80% di quanto impariamo durante tutta la nostra vita. Sta emergendo, infatti, sempre più chiaramente, in una prospettiva autentica ed efficace di *lifelong* e *lifewide learning*, la necessità di superare le rigidità delle logiche dei sistemi scolastici, educativi e formativi chiusi, per sviluppare, invece, un'ampia flessibilità di tempi,

spazi e luoghi, in una sinergia di educazione formale, non-formale e informale<sup>3</sup>.

L'educazione informale, per sua definizione, comprende tutte le esperienze o le occasioni attraverso le quali un individuo trae opportunità educative, intendendo elettivamente tutto ciò che si colloca come extra-scolastico.

All'interno di questo contesto alle istituzioni culturali è riconosciuto un ruolo fondamentale in quanto luoghi di apprendimento non formali, capaci di attrarre persone di età ed estrazione sociale diverse e di trasferire conoscenze e sviluppare abilità in modi non convenzionali e più conformi alle inclinazioni dei singoli. I musei in particolare offrono un ambiente dove è possibile apprendere anche in modo informale, sollecitando interessi, curiosità, esponendo gli individui ad una pluralità di stimoli – visivi, sensoriali, emotivi – e soprattutto facilitando il contatto con la propria memoria collettiva o con altre culture<sup>4</sup>.

Quest'ultimo punto si inserisce a pieno titolo in uno degli obiettivi riconducibili alle politiche europee di promozione dell'educazione permanente, cioè quello di “educare, istruire e formare una cittadinanza attiva e consapevole in una società (finalmente) democratica”<sup>5</sup>.

Di seguito metteremo in evidenza come l'educazione museale possa essere considerata uno strumento strategico per il raggiungimento di tale traguardo.

### *1.1.1. Gli obiettivi dell'Unione europea*

Sebbene, come si evince dall'obiettivo strategico che si è prefissata l'Unione

---

3 ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma, 2011, p. 11

4 SANI M. (a cura di), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, 2009

5 ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, cit., p.12

Europea nel Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, il *lifelong learning* guarda prioritariamente al mercato del lavoro<sup>6</sup>:

“L'Unione europea si è prefissata un obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia fondata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”.

Già nella Decisione N. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006, che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, gli aspetti economici vengono smorzati dagli aspetti sociali:

“L'obiettivo generale del programma è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future”.

Si può notare come in quest'ultima determinazione l'Europa non venga più definita come una “economia”, ovvero come il complesso delle risorse e delle attività diretta alla loro utilizzazione (De Voto-Oli, 2002-2003), bensì come “società”, cioè l'insieme delle persone che configurano un sistema ordinato di rapporti morali e giuridici (De Voto-Oli, cit.). Gli aspetti sociali, e di conseguenza morali, vengono sottolineati nel Quadro di riferimento europeo per l'apprendimento permanente. Nel documento vengono indicate otto competenze chiave. Le competenze richieste, ritenute fondamentali e indispensabili per un equilibrato ed adeguato inserimento sociale e professionale, riguardano non solo

---

<sup>6</sup> Cfr., ALEANDRI G., *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma, 2003

l'acquisizione delle conoscenze di base, ma anche tra le altre, conoscenze a carattere sociale e culturale. In particolare, la competenza chiave riferita alle *competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica* è così definita:

“queste competenze riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”<sup>7</sup>.

Se infatti il *lifelong learning*, come abbiamo detto, guarda prioritariamente al mercato del lavoro, non tiene in minor conto l’obiettivo di una migliore qualità della vita che si traduce, come finalità, anche in un’estensione della democrazia, intesa come partecipazione critica e consapevole in sintonia con le tesi espresse da Amartya Sen, Premio Nobel per l'economia nel 1998, il quale dimostra con analisi originali e rigorose come la libertà, con la democrazia, sia il fine primario e il mezzo principale sulla strada che porta allo sviluppo economico<sup>8</sup>.

Tra gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2010 sono stati ritenuti parzialmente raggiunti i seguenti obiettivi:

3. L'aumento degli adulti partecipanti all'educazione permanente
4. La diminuzione del *drop-out* scolastico e universitario;

Questo dato indica come sia oggi necessario promuovere politiche di sviluppo dei musei attivandoli, per loro stessa natura, non solo come agenti di cambiamento

---

<sup>7</sup> *Ivi*

<sup>8</sup> Cfr. Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000

sociale e come luoghi dove ricomporre e riconciliare le differenze etniche, sociali, culturali ma anche come risorse educative e didattiche utili per riportare nel ciclo dell'apprendimento continuo sia chi ne è uscito anticipatamente e sia chi desidera rientrarvi per ampliare e accrescere le proprie conoscenze e abilità.

Tali argomentazioni sono nuovamente ribadite nella Risoluzione del 10 marzo 2010 sulla strategia dell'Unione Europea per il decennio 2010-2020, in cui il Parlamento europeo nelle osservazioni generali rileva al quarto punto:

“[...] che la disoccupazione è una questione centrale nelle discussioni in corso nel contesto della crisi; ritiene che, per affrontare pienamente l'elevata e crescente disoccupazione, l'UE debba mettere in atto un programma sociale ambizioso che preveda sforzi per promuovere una vita più sana, combattere la povertà e l'emarginazione sociale, aiutare i lavoratori a conciliare l'occupazione con le responsabilità di assistenza, ridurre l'abbandono scolastico precoce, favorire l'apprendimento permanente, lottare contro la discriminazione e promuovere l'integrazione della dimensione di genere, la parità tra donne e uomini e i diritti dei lavoratori, nonché buone condizioni di lavoro; esorta gli Stati membri ad affrontare la disoccupazione creando maggiori opportunità di formazione e tirocinio per i giovani, proteggendoli al contempo da pratiche lavorative abusive [...]”<sup>9</sup>.

Emerge, ancora una volta, la centralità di promuovere e di favorire il *lifelong learning*, nonché la necessità di investire le istituzioni culturali di un maggiore impegno nei confronti della comunità e della società per ridurre l'emarginazione sociale e l'abbandono scolastico, favorire l'apprendimento permanente, lottare contro la discriminazione e promuovere l'integrazione.

### *1.1.2. Lifelong Learning Programme*

---

<sup>9</sup> Cit. in ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, cit.

In ambito comunitario il *lifelong learning* è sostenuto dal *Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente*, o *Lifelong Learning Programme (LLP)*, istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006. La struttura di tale programma è composta da un programma Trasversale, dal programma Jean Monnet e da quattro programmi settoriali quali Comenius, Erasmus, Leonardo e Grundtvig, con cui vengono finanziati progetti di cooperazione transnazionale e di educazione permanente.

In questo contesto, numerosi sono stati i progetti finanziati tesi a incoraggiare, anche economicamente, il ruolo dei musei come “agenzie” a sostegno dell'educazione permanente; in particolare, per quel che concerne la formazione del personale che si occupa di educazione per gli adulti (dai 16 anni), attraverso l'azione Grundtvig, sono stati finanziati numerosi progetti, ciascuno di durata biennale:

Nel 1995- 1997: AEM (Adult Education and the Museum)<sup>10</sup>

Finalizzato a raccogliere e rendere disponibili in una banca dati esempi di iniziative educative rivolte agli adulti nei musei dei 15 Stati membri dell'Unione Europea, il progetto ha evidenziato un vuoto di politiche culturali specificatamente rivolte a sostenere la didattica per adulti in contesti museali, fatta eccezione per Finlandia e Regno Unito.

I tratti distintivi che accomunano le iniziative selezionate dal progetto AEM e che ne fanno esempi di buona pratica sono:

- una chiara individuazione dei destinatari
- la collaborazione con agenzie esterne al museo per la progettazione e la

---

<sup>10</sup> SANI M., *Musei e lifelong learning: esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna

realizzazione degli interventi (centri di formazione per adulti, associazioni, ecc.)

- un modello didattico- comunicativo centrato sul destinatario, che ne prevede il coinvolgimento attivo (toccare gli oggetti, rielaborare significati con linguaggi diversi, animazioni teatrali, danza, ecc.)
- la presenza di un “mediatore culturale”, cioè di una figura professionale specifica in grado di interagire con un pubblico di adulti, sollecitandone gli interessi, stabilendo legami tra il loro patrimonio di conoscenze ed esperienze e quanto sperimentato al museo
- l’organizzazione di momenti (informativi, di divulgazione, ecc.) in cui il museo esce dalla propria sede e raggiunge i destinatari nel loro luogo abituale di lavoro o di residenza.

Nel 1997-99: MUSAEAM (*Museums and Adult Education are More*)

Il progetto si è riproposto di mettere in pratica gli elementi indicati dal precedente progetto AEM con le caratteristiche che contraddistinguono l'eccellenza nella didattica per adulti nei musei, ed è sfociato nell'organizzazione di una “Giornata aperta” per l'educazione degli adulti nei musei partner del progetto (Louvre, Parigi; Tate Gallery, Londra; Museo di Arti Applicate e Design, Goteborg; Neue Pinakotek, Monaco; Musei della Città di Genova; Muesarnok, Budapest) nel giugno 1999. Nel corso della “Giornata aperta” è stata condotta una ricerca sul pubblico con l'intento di capirne gli orientamenti e i gusti. Il risultato dell'indagine ha rafforzato l'idea della diversificazione dell'attività educativa in base all'età e

agli interessi<sup>11</sup>.

Nel 2001-2003: Euroedult

Il progetto ha inteso costruire un sistema di riconoscimento di crediti formativi a livello europeo, per permettere la qualificazione dei professionisti del settore e garantire la loro mobilità in ambito comunitario. In sostanza, un certificato europeo per chi si occupa della valorizzazione di educazione nei musei in una prospettiva di formazione permanente.

Partner: IBC, European Museums Forum, Università di Pécs (Ungheria), SVEB (Svizzera), Musée du Louvre (Francia), Volkshochschulverband (Germania), European Museum Forum (Regno Unito).

Nel 2003-2005: Collect&Share

Concepito per promuovere l'educazione degli adulti nei musei e nelle gallerie d'Europa, il progetto si proponeva di: *raccogliere* (Collect) progetti e buone prassi riguardanti l'educazione e l'apprendimento durante tutto l'arco della vita; *condividere* (Share) queste informazioni e conoscenze attraverso un sito Internet.

Partner: IBC (I), Engage (UK), Louisiana Museum (DK), Musée du Louvre (FR), Museo di Arte Moderna Lubiana (S), kiasma, Museo di Arte Contemporanea (FI), Kulturrad/Consiglio Nazionale per la Cultura (SE), European Museum Forum, APOREM (PT), Niace (UK), Ecom (I), Servizio Musei-Città di Torino (I), Associazione Olandese Musei (NL), Muenchner Volkshochschule (D).

Nel 2005-2007: Lifelong Museum Learning

---

11 *Ibid.*

Finalizzato a promuovere la formazione del personale che nei musei si occupa di educazione per gli adulti, il progetto ha previsto le seguenti azioni:

- analisi a livello europeo dei bisogni formativi del personale dei musei che si occupa di attività didattiche rivolte agli adulti;
- identificazione di linee guida per sviluppare attività educative rivolte agli adulti;
- progettazione e realizzazione di corsi di formazione e di altre azioni di diffusione e disseminazione di buone pratiche.

Il punto di approdo di quest'ultimo progetto è rappresentato dalla pubblicazione del volume “Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo”, a cura di K. Gibbs, M. Sani e J. Thompson, strutturato in modo da fornire ai musei e agli educatori museali strumenti per la pianificazione strategica a medio-lungo termine e la realizzazione di attività educative specificatamente rivolte ad un pubblico adulto.

I progetti finora brevemente descritti sono solo alcuni esempi dell'attenzione rivolta dall'Ue all'educazione museale in una prospettiva di *lifelong learning*.

Ad oggi, è attivo il progetto LEM-*Learning Museum*<sup>12</sup>, un progetto di rete aperta di istituzioni museali e culturali dedicate all'apprendimento degli adulti, finanziato dal programma *Lifelong Learning* per il triennio 2010-2013.

## **1.2. L'educazione al patrimonio come strumento di coesione e legittimazione nazionale**

Il significato attuale della nozione di patrimonio è il risultato di un'evoluzione

---

<sup>12</sup> <http://www.lemproject.eu/>

storica iniziata con la Rivoluzione francese. Dopo detta Rivoluzione, grazie all'affermarsi di una coscienza collettiva, il concetto di patrimonio si evolve spostando il proprio ambito di competenza dalla famiglia alla nazione. In quanto portatore di un grande valore di memoria, il patrimonio diventa un elemento che contribuisce alla creazione dell'identità nazionale, nella quale si rispecchia.<sup>13</sup>

Il significato etimologico del termine deriva dal latino *pater monere* (ciò che appartiene al padre e alla famiglia); la parola latina *patrimonium*, invece, concerne la sfera dell'eredità familiare. Nel diritto romano, base della cultura giuridica dei paesi occidentali, il patrimonio è l'insieme dei beni di famiglia considerati non secondo il loro valore pecuniario, bensì secondo la loro condizione di beni da trasmettere; il patrimonio rappresenta la rivendicazione di una discendenza. Più che un proprietario l'erede è un depositario nel senso moderno del termine<sup>14</sup>.

Da una concezione di patrimonio come bene di famiglia, collegato al possesso materiale, si è passati quindi al concetto di un insieme di beni destinati ad essere trasmessi per favorire un processo di identificazione delle persone. Allo stesso modo cambia anche la concezione di appropriazione, nel senso che dal concetto di possesso fisico si passa a quello di appropriazione morale, che diviene uno *stimulus* ad una partecipazione alla vita culturale; tale approccio cambia la percezione del patrimonio e il modo di fruirne<sup>15</sup>.

L'Unesco, nella Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale del 1972, definisce il “patrimonio culturale”:

“Ai fini della presente convenzione, sono considerati “patrimonio culturale”:

---

13 VECCO M., *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 17

14 *Ivi*, p. 18

15 *Ivi*, p. 35

i monumenti: opere architettoniche, plastiche o pittoriche monumentali, elementi o strutture a carattere archeologico, iscrizioni, grotte e gruppi di elementi di valore universale eccezionale dal punto di vista storico, artistico o scientifico [...].”

Simona Bodo e Silvia Mascheroni, ponendo alcune riflessioni su ciò che concepiamo e definiamo “patrimonio culturale”, analizzano l'evoluzione della definizione di patrimonio data dall'Unesco a distanza di trent'anni l'una dall'altra evidenziando come da una visione “sostanzialista e lineare” si è passati ad una visione “dialogica e processuale”<sup>16</sup>. Infatti, la definizione di patrimonio data dall'Unesco nel 2003 recita:

“Per “patrimonio culturale immateriale” si intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il *know-how* – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui, riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso di identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana [...]”<sup>17</sup>.

Bodo e Mascheroni evidenziano le differenze con la prima definizione distinguendo in sintesi due modi possibili di intendere il patrimonio:

- un insieme dato di beni statici, sedimentati, di valore universale, da conservare e da trasmettere (relativo alla definizione dell'Unesco 1972)
- Un insieme in divenire di beni da “rimettere in circolo”, ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio (relativo alla

---

16 Cfr., BODO S., MASCHERONI S., *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Fondazione ISMU, Milano, 2012, pp. 9-10

17 Cit., in *Ivi*

definizione dell'Unesco 2003).

I due paradigmi non sono messi a confronto per suggerire una loro presunta incompatibilità, spiegano le due studiose, né tanto meno per avanzare la tesi che l'uno sia corretto e l'altro sia sbagliato. E' d'altra parte innegabile che la “visione processuale/dialogica/circolare” di patrimonio meglio si presti a una progettazione in chiave interculturale, riconoscendo l'importanza di accogliere nuove voci e narrazioni e aprendo alla possibilità di creare nuove appartenenze, al di là dei mondi “visitabili”, ma pur sempre paralleli e distinti (*noi e loro*), in cui crediamo di abitare.

Il patrimonio non è mai infatti qualcosa di dato una volta per tutte né del materiale inerte. E' piuttosto un corpus della memoria duttile che si presta ad utilizzi molteplici, cosicchè gli attori sociali coinvolti nella sua produzione ne approfittano per re-interpretarlo, manipolarlo e usarlo talvolta in modo deliberato altre volte in modo inconsapevole. Il passato e i segni degli eventi storici nelle città come monumenti e tradizioni sono al tempo stesso arena di scontri per un'attribuzione univoca di senso e uno strumento per creare o combattere le identità, che siano quelle di un individuo, di una nazione o di una società.

### *1.2.1. Il patrimonio culturale come educazione alla cittadinanza<sup>18</sup>*

Molte sono le risorse e le iniziative che al *lifelong learning* hanno dedicato negli ultimi anni gli organismi internazionali come l'Unesco, l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa, e in tutte le sedi più autorevoli in cui si è discusso di questi argomenti si è identificato come obiettivo primario il rafforzamento dell'identità

---

<sup>18</sup> Per avere delucidazioni sui 'concetti della cittadinanza', si segnala HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2008, pp. 236-240

culturale dei cittadini come fattore di coesione sociale.

Come abbiamo visto, il patrimonio culturale costituisce la memoria collettiva di una comunità, la quale a sua volta esprime l'identità della comunità stessa. Memoria e identità, infatti, sono due termini che si intersecano, che rimandano reciprocamente l'uno all'altro. Il passato è iscritto negli artefatti – monumenti, opere d'arte, edifici, istituzioni culturali – i quali svolgono un ruolo centrale nel costruire e ricostruire la memoria collettiva e quindi l'identità di una società<sup>19</sup>.

“La parola identità [...] sta ad indicare in positivo quel patrimonio di memoria storico-culturale entro cui avviene il riconoscimento di sé e si costruisce il proprio modo di rappresentarsi il mondo. [...] Ogni individuo, così come ogni collettività, per giungere all'autocomprensione ha bisogno di raccontarsi la propria storia, di riconoscersi e di identificarsi in un percorso, riappropriandosi del suo passato”<sup>20</sup>.

Giancarlo Paba, nel suo libro *Luoghi comuni*<sup>21</sup>, per descrivere il legame tra memoria e identità, si serve degli studi di Oliver Sacks, a noi utili a definire, al di là del tema dell'identità personale, le molte forme dell'identità collettiva – di una comunità, di una città, di un territorio per esempio.

In *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Sacks racconta alcuni casi di pazienti affetti da *sindrome di Korsakov*, una forma persistente di amnesia. Paba prende ad esempio due casi in particolare. Nel primo caso il paziente è lo smemorato classico, difettivo, niente memoria, niente identità: è passivo, depotenziato appiattito; vive in un continuo presente senza storia. In un certo

---

19 TOTA A., *Sociologie dell'arte. Dal museo tradizionale all'arte multimediale*, Carocci, Roma, 1999

20 RICCO E. B., *La costruzione dell'identità: appartenenze religiose e convivenza democratica*, in DE VITA R., BERTI F., NASI L., *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 25

21 PABA G., *Luoghi comuni. La città come laboratorio di progetti collettivi*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 29-32

sensò la sua è una condizione di non esistenza, non riuscendo ad inscrivere la propria azione in un filo di continuità con se stesso. In un secondo caso, il paziente reagisce alla perdita dell'identità assumendo tutte le identità possibili, ritenute necessarie per poter comunque gestire qualche rapporto sociale.

Il risultato di tali studi porta Sacks a questa conclusione: “ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità”. E infine: “[...] L'uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé”<sup>22</sup>. E solo chi ha memoria di sé, della sua comunità di riferimento, dei luoghi di vita, può vivere nella profondità dei rapporti umani. La ricostruzione del senso d'identità incoraggia “il nostro sentimento di solidarietà in quanto tale impulso è più forte quando colui a cui è rivolto è considerato uno di noi, dove noi designa qualcosa di più piccolo e geograficamente più limitato dell'intera razza umana”<sup>23</sup>.

Ma identità non vuol dire livellamento, omologazione; al contrario l'identità si ritrova nel riconoscimento delle differenze<sup>24</sup>. Il tema è quello della relazione : “identità può essere affermazione di valori, ma che siano confrontabili, traducibili con gli altri”<sup>25</sup>. Solo attraverso un processo di differenziazione è infatti possibile rintracciare l'identità come residuo e fondamento ontologico.

Tale processo di differenziazione è possibile attuarlo in quel che viene definito

---

22 SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano, 1986, pp. 153-154 in PABA G., cit.

23 REGNI R., *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma, 2008, p. 49

24 Cfr., MAALOUF A., *L'identità*, Bompiani, 2009

25 PERULLI P., *Visioni di città. Le forme del mondo spaziale*, Einaudi, Torino, 2009, p. 28

spazio pubblico, come lo è un museo per esempio. E' qui che si attua la coesione sociale e l'identità collettiva.

Hanna Arendt<sup>26</sup>, nelle sue elaborazioni filosofiche, ha definito lo spazio pubblico come il luogo deputato alla nascita della democrazia, luogo di scambio, di conoscenza e di confronto con l'altro. Infatti, come sostiene Crosta, “il carattere *pubblico* viene conferito ad un luogo se e quando tutti coloro che vi si trovano ad interagire in una situazione di compresenza, utilizzandolo in modi diversi e con motivazioni differenti (e non condivise: la compresenza può essere – e in genere lo è – caratterizzata da tensioni e da conflitti), apprendono, attraverso l'esperienza concreta della diversità (di cui provano i problemi), la compresenza in termini di convivenza. E attraverso questo processo di apprendimento, si fanno pubblico”<sup>27</sup>.

Sostenere e rafforzare il senso d'appartenenza dei cittadini alla propria comunità, sulla base del rispetto delle diversità, nonché contribuire al rafforzamento della società civile, attraverso lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e dei livelli di consapevolezza dei cittadini, sono alcuni degli obiettivi fondamentali dell'educazione alla cittadinanza democratica, individuati nell'ambito del progetto europeo “*Education for Democratic Citizenship*”<sup>28</sup>.

I legami tra patrimonio e cittadinanza democratica, come spiega Tim Copeland, sono stati filosoficamente definiti nel Seminario di Delfi: “Memoria e cittadinanza: da luoghi a progetti”, tenuto nel 1998 come parte del progetto EDC del Consiglio d'Europa<sup>29</sup>. Nel seminario si è messo in evidenza il continuo

---

26 Cfr., ARENDT H., *La Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1998

27 CROSTA P., “*Società e territorio al plurale. Lo “spazio pubblico” - quale bene pubblico – come esito eventuale dell'interazione sociale*” in *Foedus*, n.1, 2000, p. 51

28 Il documento è visionabile al seguente indirizzo: [www.coe.int](http://www.coe.int)

29 COPELAND T., *Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel Consiglio d'Europa*, in BRANCHESI L. (a cura di), *Il patrimonio e la sua pedagogia per l'Europa*, cit.

cambiamento di significati di 'patrimonio'. Ciò è stato classificato come uno “sforzo universale per forgiare una comunità” e “una fonte di rinnovamento” suggerendo che “sebbene i termini usati per definire la cittadinanza democratica siano oggi ancora politici (partecipazione alla vita pubblica) e legali (radicamento nei diritti e nelle responsabilità), si rimanda sempre più a riferimenti culturali, come i valori, l'identità ed il sentimento di appartenenza”; in tal modo, secondo Copeland, il seminario di Delfi è stato in grado di stabilire legami saldi tra l'idea di patrimonio e cittadinanza democratica.

Tali legami appaiono ancor più evidenti nella decisione 2006/1904/CE che istituisce, per il periodo 2007-13, il programma “Europa per i cittadini”, in cui si dichiara: “[...] affinché i cittadini diano il loro pieno appoggio all'integrazione europea occorre perciò dare maggiore rilievo ai valori, alla storia e alla cultura che li accomunano come elementi chiave della loro appartenenza ad una società fondata sui principi di libertà, democrazia e rispetto dei diritti dell'uomo, diversità culturale, tolleranza e solidarietà, in conformità della Corte dei diritti fondamentali [...]”<sup>30</sup>.

Bisogna però sottolineare che affinché questo si possa tradurre in realtà, come indica la Nuzzaci, “l'intero percorso che conduce alla consuetudine di fruire del patrimonio culturale deve realizzarsi come processo continuo di de-condizionamento da quel “conformismo culturale” (apprezzamento di contenuti e forme culturali dominanti e tradizionalmente accettate, in termini di valori estetici, morali ecc.) che, derivando dalla mancanza di conoscenza e dalla incapacità di capire gli altri, ritarderebbe ed inibirebbe tale sviluppo”<sup>31</sup>.

Più recentemente, la Raccomandazione CM/Rec(2010)7, adottata dal Comitato

---

30 FERRI D., *La costituzione culturale dell'Unione Europea*, CEDAM, 2008, p.190

31 NUZZACI A., *Il diritto dei bambini alla fruizione del patrimonio culturale*, in BOBBIO A. (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma, 2007, p. 150

dei Ministri l'11 maggio 2010, riferisce:

“Elemento essenziale di qualsiasi educazione per la cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani è la promozione della coesione sociale e del dialogo interculturale nonché l’apprezzamento della diversità e dell’eguaglianza, compresa l’eguaglianza di genere; a questo scopo, è essenziale sviluppare la conoscenza, le abilità personali e sociali e la comprensione che riducono i conflitti, aumentano la stima e la comprensione delle differenze tra i gruppi di credenti ed etnici, costruiscono il reciproco rispetto per la dignità umana e i valori comuni, incoraggiano il dialogo e promuovono la nonviolenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie”.

Pertanto, afferma Ivo Mattozzi, “i programmi di educazione al patrimonio sono necessari se si vuole fare in modo che le identità si formino anche grazie alla conoscenza e alla fruizione dei beni culturali e che siano positivamente aperte a dare valore al patrimonio culturale di altre civiltà. [...] In una società socialmente e culturalmente sempre più multietnica ed eterogenea il patrimonio culturale, portatore di segni plurimi e complessi, caratterizzato da processi di contaminazioni e di continue integrazioni, è eccellente strumento per il riconoscimento e la comprensione critica dell'identità come della diversità culturale [...]”<sup>32</sup>.

In tal senso, allora sarà necessario “fondare l'apprendimento del “bene” [culturale, NdR] sul rapporto fra libertà culturale e democrazia” poiché ciò può servire ad abituare i cittadini “a cercare, scoprire, inventare gli elementi della cultura anziché subirli passivamente”<sup>33</sup>, soltanto attraverso questo processo il patrimonio culturale

---

32 MATTOZZI I., *Pensare, valutare, ri-pensare con le tesi dell'educazione al patrimonio*, in NARDI E. (a cura di), *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei*, Franco Angeli, Milano, 2007, 321-322

33 NUZZACI A., *Il diritto dei bambini alla fruizione del patrimonio culturale*, in BOBBIO A. (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, cit, p. 51

può diventare “una costruzione simbolica dell'unità e della diversità sociale, nella quale si riflettono e si cristallizzano le aspirazioni e i desideri degli uomini”<sup>34</sup>.

### *1.2.2. Educazione al patrimonio nel Consiglio d'Europa*

La musealizzazione del passato è generalmente incentivata dagli stati che hanno il problema di affermare una propria coesione interna o la propria ragion d'essere di fronte ad altri stati. Il museo, infatti, può diventare un luogo nel quale sono raccolti, secondo criteri finalizzati alla produzione di una visione materiale di quel passato comune, oggetti che diventano produttori di memoria, e quindi d'identità. Per questo motivo, in determinate condizioni il museo può diventare un mezzo di legittimazione superiore rispetto ad altri tipi di discorso<sup>35</sup>.

Ed è proprio in questa prospettiva che l'Unione Europea pone come obiettivo prioritario il rafforzamento dell'identità culturale dei cittadini, individuando nell'educazione al patrimonio lo strumento per il raggiungimento di tale traguardo. Il risvolto di questo proposito trova luogo nelle attività e negli strumenti legislativi del Consiglio d'Europa per l'educazione al patrimonio. Le prime azioni in questo senso ebbero inizio nel 1989 con l'avvio delle “Classi europee per il patrimonio” (CEP). Di particolare rilievo furono i Convegni internazionali di Bruxelles (1995) in cui si poneva l'accento sugli aspetti sociali e quello di Digione (1996) determinante per la dimensione europea<sup>36</sup>. Un momento chiave nel lavoro dell'Organizzazione è rappresentato dalla Raccomandazione N° R (98) 5 sulla

---

34 *Ivi*, p. 134

35 FABIETTI U., MATERA V., *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Meltemi, Roma, 2000, p. 9

36 BRANCHESI L., *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive* in BRANCHESI L., *Il patrimonio e la sua pedagogia per l'Europa*, Milano, Armando editore, 2006, p.41

Pedagogia del Patrimonio, approvata il 17 marzo 1998 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. La Raccomandazione impegna tutti gli Stati membri ad adottare appropriate misure legislative, amministrative, finanziarie ecc., per avviare e sviluppare attività educative e promuovere tra i giovani la sensibilizzazione al patrimonio<sup>37</sup>. Tale Raccomandazione, come riferisce Antonia P. Recchia (Direttore generale MiBAC nel 2006), “è stata recepita dal MiBAC fin dall'inizio con la realizzazione di un “sistema italiano” dei servizi educativi, articolato in differenti strutture e fortemente legato alle attività dell'allora Ministero della pubblica istruzione ora Ministero per l'istruzione, l'università e la ricerca (MIUR)”<sup>38</sup>.

L'attività didattica del MiBAC da allora si avvale dei seguenti strumenti per la diffusione dell'educazione al patrimonio culturale inteso come elemento indispensabile alla definizione di identità culturale: il Centro per i servizi educativi (Decreto 15 ottobre 1998); i Servizi educativi presenti in ogni struttura periferica del Ministero e da allora potenziati (Circolare 30 settembre 1998); l'attività di partenariato con il Ministero dell'istruzione (Accordo quadro 20 marzo 1998)<sup>39</sup>.

Nel 1987 anche il Congresso mondiale della CECA, il Comitato di educazione ed azione culturale dell'ICOM-*International Council of Museums*, ha come tema: “*Patrimoine et action éducative: nouvelles pratiques de communication*”. Come fa notare Lida Branchesi, “il tema scelto non è tanto legato all'esigenza sempre più

---

37 Cfr. BRANCHESI L., *La “Pedagogia del Patrimonio” in Europa* in COSTANTINO M. (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Milano, Franco Angeli, 2001, p.107

38 RECCHIA A. P., *Presentazione*, in BRANCHESI L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, cit, p.14

39 Cfr., *Ibidem*

sentita di collegare il bene museale al suo contesto, ma alla consapevolezza delle possibilità didattiche e di sensibilizzazione alla tutela offerte dall'educazione al patrimonio”<sup>40</sup>. Infatti, continua la Branchesi, “Unanimamente riconosciuti sono gli aspetti formativi che l'utilizzazione del patrimonio in ambito scolastico può favorire. Facilita lo sviluppo dei processi cognitivi, della sfera affettivo-emotiva e dell'immaginario, promuovendo una formazione globale a più livelli; (...) sviluppa la coscienza storica, coinvolge nella storia della propria area territoriale e nelle decisioni che riguardano il futuro; aiuta a scoprire la propria identità culturale, sviluppando il senso di appartenenza e al tempo stesso facilita il riconoscimento delle diversità. Tutti aspetti che rendono particolarmente prezioso il patrimonio in educazione a livello europeo”<sup>41</sup>.

Il museo deve quindi contribuire alla creazione del concetto di educazione al patrimonio culturale: “in quanto luogo di creazione, il museo, non elabora significati oggettivi ma significati soggettivi, non comunica verità assolute ma relative. Diventa così un vero e proprio luogo di creazione del patrimonio culturale e mezzo di comunicazione dei significati di tale patrimonio” [Pinna, 2000 cit. in Cataldo, 2011, p. 32]. Come afferma Silvia Mascheroni, ribadendo l'importanza del museo come istituzione che può educare al patrimonio culturale, i concetti guida per l'educazione al patrimonio sono<sup>42</sup>:

- la prospettiva processuale del patrimonio che vive e si modifica grazie alla continua concettualizzazione e interpretazione;
- l'esperire ogni testimonianza e l'insieme del patrimonio come procedere

---

40 BRANCHESI L., *La "Pedagogia del Patrimonio" in Europa*, cit., p.114

41 *Ivi*, pp.114-115

42 CATALDO L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011

complesso, intricato e intrigante per scoprire, conoscere e appropriarsi di un bene comune;

- il patrimonio quale elemento generativo, che mette in moto saperi e relazioni.

In ultima analisi, musei e comunità costituiscono un settore della società civile, cioè di quel complesso di entità sociali in cui viviamo la nostra vita e attraverso il quale modelliamo la nostra identità. Secondo Gramsci, le istituzioni della società politica esercitano la coercizione e il controllo, mentre la società civile diviene egemone attraverso la produzione di sistemi culturali e morali che legittimano l'ordine sociale vigente<sup>43</sup>. Da questo punto di vista, osserva Ivan Karp, “si ha un parallelismo culturale tra coercizione e il controllo, da una parte, e rapporti di egemonia, dall'altra. Se Gramsci visse ai giorni nostri, credo che intenderebbe la società civile sia come luogo di produzione di egemonia, cioè come partecipazione morale e intellettuale ai modi in cui una società è ordinata e governata, sia come luogo per mettere in discussione le affermazioni su chi abbia o meno il diritto di governare e di definire le diverse identità sociali”<sup>44</sup>.

Questo è, appunto, il modo in cui i musei vengono percepiti in questo elaborato.

---

43 Cfr., GRAMSCI A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino, 1977

44 KARPI I., *Musei e comunità: la politica dell'intervento culturale pubblico*, in KARPI I., MULLEN KREAMER C., LAVINE S. D., *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Clueb, Bologna, 1999, p. 12

## II

### La funzione educativa del museo

La consapevolezza del ruolo sociale ed educativo del museo avviene all'indomani della Seconda guerra mondiale con la fondazione dell'ICOM (International Council of Museums). Istituito da una costola dell'Unesco, l'ICOM è un organismo che riunisce i professionisti attivi nei musei al fine di creare una rete di scambi di esperienze, ricerche e studi di settore per la definizione delle funzioni del museo in sintonia con i mutamenti della società.

La definizione di “museo” fornita dall'ICOM, evidenzia e sottolinea la funzione educativa di questa istituzione:

“Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. E' aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica e, soprattutto, le espone ai fini di studio, educazione e diletto. (ICOM, International Council of Museums)”<sup>45</sup>

La definizione di museo fornita dall'Icom attribuisce, tra le attività, la precedenza allo studio e alla ricerca. Come fa notare Maria Vittoria Marini Clarelli, questo

---

<sup>45</sup> Il codice etico dell'ICOM è visionabile al seguente indirizzo: [www.icom-italia.org](http://www.icom-italia.org)

accade non perché questa sia la funzione più tipica, ma perché è sempre presupposta da tutte le altre. La conoscenza che il museo produce riguarda prevalentemente la collezione, anche se lo studio e la ricerca coinvolgono necessariamente le teorie, i metodi e le tecniche delle discipline di riferimento. La differenza rispetto alle università e ai centri di ricerca è il rapporto continuo che intercorre tra il livello speculativo e quello operativo, con esiti diversi non solo sul modo di produrre la conoscenza ma anche nel conservarla e diffonderla<sup>46</sup>.

Il Codice deontologico dell'ICOM per i musei, adottato nel 1986, rappresenta uno strumento di autoregolamentazione professionale. Stabilisce gli standard minimi ai quali possono ragionevolmente attenersi, nella condotta e nell'assolvimento delle loro funzioni, i professionisti museali in ogni parte del mondo. Inoltre, stabilisce chiaramente ciò che il pubblico ha il diritto di aspettarsi dai professionisti museali. Sebbene il Codice non possa prevalere sulla legislazione nazionale, può tuttavia svolgere un ruolo quasi giuridico laddove la legislazione sia lacunosa o inesistente in materia.

Le indicazioni fornite dall'ICOM, in Italia sono state recepite dall'*Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei* (D. Lgs n.112/98 art.112 comma 6). Il documento indica sette ambiti di riferimento con i relativi standard minimi<sup>47</sup> necessari all'espletamento delle funzioni museali: I. Status giuridico; II. Assetto finanziario; III. Strutture del Museo; IV. Personale; V. Sicurezza del Museo; VI. Gestione e cura delle collezioni; VII. Rapporti del Museo con il pubblico e relativi servizi.

---

46 MARINI CLARELLI M. V., *Che cos'è un museo*, Carocci, Roma 2009, pp 65-66

47 Per ulteriori approfondimenti riguardo al concetto di "standard minimo", si rimanda alla lettura di JALLA D., *Standard di qualità e di risorse per i musei*, in Nuova Museologia: <http://www.nuovamuseologia.org/n1/art6.pdf>

Gli ultimi due ambiti (*Gestione e cura delle collezioni e Rapporti con il pubblico e relativi servizi*) non dobbiamo intenderli distinti in senso assoluto.

Come vedremo, queste attività s'intrecciano continuamente e trovano un punto d'intersezione nella funzione espositiva, la quale mette direttamente in contatto la collezione con il pubblico. Ed è proprio in questi due ambiti che il museo assolve alla funzione educativa che, nel Codice deontologico dell'ICOM, viene descritta come una funzione da potenziare al fine di richiamare un pubblico più ampio, “facendo appello a tutte le componenti della comunità, del territorio o del gruppo cui il museo fa riferimento. Il pubblico deve avere l'opportunità di collaborare con il museo per sostenere le finalità e le attività. L'interazione con la comunità che costituisce il pubblico di un museo è parte integrante della missione educativa del museo stesso, e a tale scopo può rendersi necessaria l'assunzione di apposito personale”<sup>48</sup>.

### **2.1. Le origini e i modelli**

Il primo autore che riconobbe le potenzialità educative del museo fu Tommaso Campanella, il quale nel 1623, nella sua *Città del Sole*, “propone un vero e proprio museo storico e scientifico con un preciso intento didattico: sulla settemplice cerchia muraria della città solare <<tutte le scienze>> sono raffigurate: <<Tutte le pietre preziose e non preziose, i minerali ed i metalli, tutte le sorti di erbe e di alberi... l'animali perfetti terrestri... tutte le arti meccaniche e gli inventori loro... ci sono poi li maestri di queste cose; e li figlioli senza fastidio, giocando si trovano a sapere tutte le scienze storicamente prima che abbiano

---

48 *Ibid*

diece anni>>”<sup>49</sup>. Campanella auspica di fatto un'intera società educante: “i fanciulli e le fanciulle apprendono direttamente dalle loro esperienze e quasi per gioco, sono circondati da strutture sociali fondamentalmente etiche, vivono tra modelli comportamentali esemplari, si preparano, mediante un tirocinio attivo, alla responsabilità e ai compiti che li attendono”<sup>50</sup>.

Nella *Città del Sole* si possono individuare anche alcune delle tematiche psico-pedagogiche qui dibattute, per esempio: “il realismo pedagogico-educativo, per cui l'istruzione deve saldarsi alla vita e deve nascere sia dall'esperienza diretta dell'educando sia dalla sua dinamica motivazionale” e “il nuovo concetto di cultura, intesa come un bene collettivo”<sup>51</sup>. Di fatto, come si può notare da quanto finora descritto, Campanella anticipa non solo le teorie illuministe, ma getta le basi ideologiche dell'apprendimento permanente.

Il vero spartiacque tra la preistoria e la storia del museo si identifica con l'impegno dello Stato a conservare e rendere fruibili le raccolte per finalità di educazione e godimento pubblico. Fino ad allora il museo era stato un insieme di raccolte private, luogo di approdo delle opere che avevano già subito la mediazione del collezionismo<sup>52</sup>, fruibili soltanto a una cerchia ristretta di dotti e amatori.

Probabilmente, come scrive Karsten Shubert, è corretto dire che il primo museo in senso moderno è stato il Louvre di Parigi. Il palazzo, costruito per il re di Francia, era diventato il deposito in cui si conservavano le immense collezioni reali. L'idea

---

49 ANGLE I. C., *Prefazione*, in A.A.V.V., *Musei, società, educazione. Guida per operatori culturali*, Armando, Roma, 1973, p. 12

50 CAMPANELLA T., *La Città del Sole*, BARTOLETTA F. (a cura di), Edizioni Brenner, 1985, p. 22

51 Cfr., *Ibid.*

52 MARINI CLARELLI M. V., *Che cos'è un museo*, cit, p. 47

di trasformare il Louvre in museo pubblico fu del conte d'Angiviller, direttore generale degli edifici reali sotto Luigi XVI, che aveva studiato il progetto con grande cura e dedizione. Fu però necessario che si scatenasse il cataclisma della Rivoluzione per trasformare in realtà quell'istituzione radicalmente nuova<sup>53</sup>.

La monarchia cadde il 10 agosto 1792: a distanza di soli nove giorni fu emanato un decreto che trasformava in museo pubblico quello che era stato il palazzo del re. Fin dall'inizio esso fu strettamente legato agli obiettivi e alla politica della nuova repubblica, divenendo, insieme, simbolo delle conquiste rivoluzionarie e dichiarazione programmatica di intenti: sarebbe stato aperto in modo che tutti i cittadini potessero condividere la proprietà, fino ad allora privata e inaccessibile, del patrimonio culturale. E' importante sottolineare che il museo non soltanto simboleggiava il nuovo ordine ma era anche un importante strumento per porre in essere i nuovi obiettivi rivoluzionari: attraverso l'arte, il pubblico avrebbe compreso la storia della Rivoluzione, i suoi intenti e le sue finalità.

Il museo era destinato a svolgere un ruolo centrale nel formare e dare impulso alla nuova società.<sup>54</sup> E' qui che il patrimonio culturale diventa strumento per creare identità, in questo caso, nazionale.

Nel corso del tempo, si vengono a delineare due diversi modelli di museo, il museo-tempio e il museo-scuola; ma entrambi i paradigmi rischiano di travisare la specifica natura del museo, non solo perchè lo assimilano a istituzioni sostanzialmente diverse, ma perchè ciascuno evidenzia solo alcune caratteristiche del museo mettendone in ombra altre altrettanto importanti<sup>55</sup>.

---

53 Cfr., SCHUBERT K., *Museo. Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, Il Saggiatore, Milano, 2004, p. 21

54 Cfr., *Ivi*, p. 22

55 Cfr., MARINI CLARELLI M. V., *Che cos'è un museo*, cit., p. 98

Maria Vittoria Marini Clarelli, nel rintracciare le origini concettuali del museo-tempio, mette in luce come il culto delle Muse professato dagli umanisti implicava non tanto una “religione del bello” quanto una “religione dello spirito”, ed è in questo senso che essa trova la sua consacrazione in seno alla cultura idealistica che, con la riflessione estetica di Friedrich Hegel, sposta l'attenzione dalla dimensione naturale a quella spirituale dell'arte: “L'arte ci invita alla meditazione, ma non allo scopo di ricreare l'arte, bensì per conoscere scientificamente che cosa sia l'arte” (cit. in Marini Clarelli, 2009, p. 99).

La storica dell'arte, nella sua analisi, fa notare come la nozione di museo-tempio, alla quale possono essere ricondotte tutte le forme di enfaticizzazione del ruolo di rappresentanza dell'istituzione in rapporto al prestigio di una certa nazione o collettività, traspare ancora dalle tipologie architettoniche. “Non è un caso che ancora oggi il pittogramma del museo, ossia la sua rappresentazione schematica nella segnaletica stradale, sia il frontone di un tempio greco. I grandi contenitori spettacolari, come quello di Gehry a Bilbao, tendono a imporre la loro presenza architettonica sulla città e sul paesaggio come in passato il duomo o il santuario, e a produrre quelle sensazioni di solennità e di mistero che accomunano l'esperienza del museo alla celebrazione di un rito”<sup>56</sup>.

La concezione del museo-tempio privilegia nettamente la funzione simbolica rispetto a quella culturale, la collezione rispetto al pubblico, la dimensione estetica rispetto a quella conoscitiva. Ha però il grande merito di aver sottolineato che l'esperienza offerta dal museo richiede una formazione non solo intellettuale ma anche di gusto, e impone non solo di ragionare ma anche di ammirare.

Il secondo modello, quello del museo-scuola, ha anch'esso radici antiche.

Orientato nel corso dell'Ottocento all'educazione della mente e del gusto del pubblico, il museo-scuola è stato nel Novecento la bandiera della museologia anglosassone. I difetti e i pregi di questa concezione sono esattamente inversi a quelli del museo-tempio: subordina ogni altra funzione a quella educativa, la collezione al pubblico, gli aspetti sensoriali ed emotivi a quelli razionali, assumendo caratteri sempre più assimilabili all'erogazione di un servizio; ma allo stesso tempo pone l'accento sul ruolo sociale del museo e sulle sue responsabilità. Nel secondo dopoguerra è questa la linea che prevale nel dibattito museologico e che genera anche un progressivo accostamento al sistema scolastico<sup>57</sup>.

In ultima analisi, nel museo-scuola si alternano una concezione che identifica la cultura con l'insieme delle discipline di riferimento delle collezioni del museo, e una concezione che abbraccia tutto quanto rientra nella produzione umana, prospettiva quest'ultima indicata da questo passo della Filosofia dell'arte di Hyppolite Taine: “Per quanto la concerne, essa [la scienza, NdA] ha simpatia per tutte le forme d'arte e per tutte le scuole, anche per quelle che sembrano essere fra loro contrapposte [...]; essa fa come il botanico che studia , con eguale interesse, tanto l'arancio che il lauro, tanto l'abete che la betulla; essa è una sorta di botanica applicata non alle piante ma alle opere umane” (cit. in Marini Clarelli, 2009, p. 101).

Un approccio più recente, come abbiamo visto, evidenzia invece come culturali gli aspetti della vita individuale e sociale che producono significati, e intorno ai quali si sviluppano processi di interpretazione. Inteso come sistema di interpretazione, suggerisce Marini Clarelli, il museo diventa il mediatore del rapporto collezione-pubblico, in una posizione non autoritaria ma di dialogo, che mira a creare le condizioni perché si generi un meccanismo di produzioni di

---

57 Cfr., *Ivi*, pp. 100-101

significati, attribuendo un ruolo attivo sia a chi trasmette che a chi riceve il messaggio.

In sintesi, come dicevamo nel precedente capitolo, esistono due modi di intendere il patrimonio: una “visione sostanzialista lineare” e una “visione processuale, dialogica, circolare”. Per ciascuna “visione” corrisponde un modo di intendere il “museo”: il luogo della conservazione, “garante” del patrimonio, unica autorità in grado di interpretare gli oggetti e di custodire i saperi disciplinari a essi relativi; e un’istituzione aperta, relazionale, che consulta e coinvolge attivamente pubblici diversi accogliendo punti di vista e interpretazioni multiple.

Il museo si configura oggi come istituzione culturale improntata al dialogo dove la trasmissione delle conoscenze avviene non in forma autoritaria e precostituita, ma dove il visitatore partecipa attivamente a una esperienza culturale utilizzando il suo personale bagaglio di conoscenze ed esperienze sia cognitive, sia emotive<sup>58</sup>.

## **2.2. Studio e ricerca**

Come dicevamo al principio di questo capitolo, lo studio e la ricerca sono presupposti essenziali a qualsiasi forma di ordinamento, allestimento e programmazione dell’attività del museo e sicuramente necessari per assolvere alla funzione educativa che compete a quest’ultimo. E’ qui che risiede “la ragion d’essere del museo, ovvero la cura delle collezioni e la loro fruizione”<sup>59</sup>, possibili solo attraverso una attenta e articolata attività di indagine.

Poichè la conoscenza di ciò che si tutela è indispensabile alla programmazione di

---

58 DE LUCA M., *Comunicazione ed educazione museale*, in SEVERINO F. (a cura di), *Comunicare la cultura*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 104

59 LO BIANCO A., *Le politiche di ricerca e studio*, in MARESCA COMPAGNA A. (a cura di), *Strumenti di valutazione per i musei italiani*, Gangemi, Roma, 2005, p. 147

qualsiasi attività successiva, il compito della ricerca da parte delle istituzioni museali risulta prioritario e centrale, “configurandosi come una sorta di filo rosso che lega ogni intervento nel museo, qualificandolo e legittimandolo filologicamente. [...] in una immediatezza d'uso derivata dalle necessità della fruizione e del rapporto con il pubblico”<sup>60</sup>.

Analizziamo quindi in che modo si espleta la ricerca nel museo.

Per l'attuazione dei principi fondamentali delle norme per la conservazione e il restauro delle collezioni anche in relazione all'esposizione e alla movimentazione, è necessario partire da una scheda di ricognizione redatta in base alla vicenda conservativa di ogni opera. Tale ricerca deve definire nel tempo la storia con lo studio di ogni tipo di documentazione: cataloghi recenti di mostre, relazioni di restauro, vecchie perizie, fino ai documenti d'archivio. Lo studio capillare della schedatura delle opere e degli oggetti è necessaria per offrire “quella base di oggettività da cui partire per ogni tipo di successivo uso. Si tratta in questo caso di ricerca bibliografica, documentaria e archivistica”<sup>61</sup>.

A tale tipo di indagine, svolta il più delle volte da collaboratori interni, si aggiunge quella che si avvale della acquisizione di elementi offerti da altre istituzioni, come Università e altri musei italiani e stranieri. Il rapporto con altri musei è infatti essenziale poiché le conoscenze reciproche si rafforzano proprio nel confronto e nella verifica che si possono trarre alla fine di ogni indagine.

Un altro aspetto della ricerca . “La grande attenzione posta infatti alla regolamentazione dell'acquisizione, sempre mirata, in linea con la politica culturale promossa dal museo e ai criteri di incremento adottati, non può non

---

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

presupporre una selezione accuratissima nella individuazione delle opere e quindi una costante ricerca scientifica e un aggiornamento continuo sulle possibili offerte e proposte, in relazione alla storia e alla situazione delle collezioni ospitate dal museo”<sup>62</sup>.

Accanto alla finalità espositiva, la ricerca appare indissolubilmente legata alla pubblicazione dei cataloghi scientifici e delle guide delle collezioni, strumenti di lavoro necessari ma anche un sussidio ormai spettante al visitatore.

La ricerca, dunque, è la ragione prima dell’impegno professionale dei direttori e curatori, poiché, come dicevamo, costituisce il momento preliminare e propedeutico di ogni altra attività.

Essa dev'essere quindi condotta con costanza e continuità. Solo così infatti si possono accrescere le competenze nella salvaguardia delle opere e del loro valore artistico e, allo stesso tempo garantire una maggiore diffusione della cultura. La ricerca poi non può prescindere dall’innovazione, con specifico riguardo ai mezzi per la tutela e la comunicazione del patrimonio<sup>63</sup>.

Si può concludere che l’elemento propulsivo di tutta l’attività museale risiede nello studio, nella ricerca storiografica e nell’aggiornamento professionale; momenti indispensabili per comprendere sempre più a fondo il valore della collezione posseduta.

### **2.3. La comunicazione**

Il museo contemporaneo è oggi un’istituzione dichiaratamente didattica in cui la comunicazione riveste un ruolo centrale. L’obiettivo principale di una

---

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 148

<sup>63</sup> DAINELLI F., *Il sistema di programmazione e controllo del museo*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 110

comunicazione efficace è far capire al pubblico che le opere esposte in un museo non sono degli oggetti distanti e astratti, ma sono riconducibili alla quotidianità di ciascuno.

Proprio per la particolare veste che la comunicazione assume in questo ambito, il museo è stato definito come un sistema complesso di comunicazione, ma anche come *metalinguaggio*, costituito usando tutti i mezzi di comunicazione possibili, dall'esperienza ormai classica dell'approccio frontale con l'oggetto alla contestualizzazione d'uso per mezzo di allestimenti anche molto articolati che puntano sul coinvolgimento totale del fruitore<sup>64</sup>. Per fare ciò, spiega Consuelo Lollobrigida, “il museo deve interrogarsi sulla natura della comunicazione che stabilisce con i vari tipi di pubblico, e per farlo deve riconoscere la complessità dell'esperienza della fruizione, che passa attraverso il piacere cognitivo, emotivo, psicologico di ciascuno, dovuto alla diversa cultura di appartenenza o anche alla fascia d'età, o alla condizione specifica del momento”<sup>65</sup>.

Il rapporto percettivo con gli ambienti e con gli oggetti rappresenta il primo impatto che il fruitore avverte in un museo.

### *2.3.1. L'esposizione: ordinamento e allestimento*

La funzione espositiva è il primo rapporto che il museo stabilisce tra il pubblico e gli oggetti, i quali vengono organizzati sia concettualmente, attraverso l'ordinamento, sia fisicamente, attraverso l'allestimento. Questi due piani, che rappresentano rispettivamente quello museologico e quello museografico dell'esposizione, devono potersi integrare in una fase relativamente precoce del

---

64 Cfr., LOLLOBRIGIDA C., *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*, Le Lettere, Firenze, 2010, p. 148

65 *Ibid.*

progetto, poiché dalla loro coerenza dipende la qualità dell'esperienza che il visitatore compie nel museo<sup>66</sup>.

L'ordinamento riguarda la scelta degli oggetti da esporre e la definizione dei criteri in base ai quali vengono istituiti rapporti, create sequenze, sviluppati percorsi.

L'allestimento riguarda invece la presentazione degli oggetti nelle migliori condizioni di leggibilità e valorizzazione compatibili con le esigenze di sicurezza e conservazione e la loro articolazione nello spazio. L'ordinamento incide sul livello conoscitivo della visita, l'allestimento sulla percezione visiva.

Gli oggetti in esposizione permanente seguono generalmente un ordinamento che varia a secondo del gusto, delle epoche e delle mode. Un ordinamento tassonomico prevale nei musei di storia naturale ma affiora spesso anche nelle classificazioni per scuole o movimenti di quelli d'arte<sup>67</sup>. Gli ordinamenti possono infine essere distinti in base alla scelta o alla rinuncia di rievocare il contesto originario degli oggetti.

L'allestimento è la traduzione spaziale dell'ordinamento, che riguarda lo sviluppo orizzontale (planimetria) e quello verticale (le pareti e i setti divisorii), la luce (generale e specifica per ogni singolo oggetto), il colore degli sfondi, le forme dei supporti (cornici e basamenti), degli elementi di protezione (vetrine, teche, distanziatori), e infine la grafica delle didascalie e degli apparati didattici.

L'esposizione degli oggetti è una forma di comunicazione visiva, che ha bisogno di essere integrata da quella verbale, scritta o orale. Il supporto informativo

---

66 Cfr, MARINI CLARELLI M. V., cit, pp. 77-78

67 Per una critica feroce (ma veritiera) dell'ordinamento tassonomico nei musei d'arte, si segnala FERRARI F., *Lo spazio critico. Note per una decostruzione dell'istituzione museale*, Sossella Editore, Roma, 2004

minimo è la didascalia che fornisce i dati identificativi imprescindibili dell'oggetto. Le sale o sezioni dello spazio espositivo sono invece accompagnate almeno da un testo (un pannello a parete o una scheda prelevabile) che illustra il contenuto.

Consuelo Lollobrigida, nel suo libro *Introduzione alla museologia*, riporta il metodo per l'elaborazione dei testi e dei pannelli messo a punto da Erkav, Morigi Govi, Mottola Molfino, Gilmore-Sabine, le cui regole fondamentali sono le seguenti<sup>68</sup>:

- usare un linguaggio semplice per esprimere idee complesse;
- usare l'ordine delle parole della lingua parlata;
- fornire un'idea principale per ogni riga e far coincidere la fine della riga con la fine della frase;
- usare linee di circa quarantacinque lettere, testi spezzati in piccoli paragrafi di quattro o cinque righe;
- usare la forma attiva dei verbi e mettere il soggetto all'inizio della frase;
- evitare: forme subordinate, costrutti complicati, avverbi inutili, parole composte alla fine delle righe;
- leggere i testi ad alta voce per evidenziare le pause naturali;
- modulare il fraseggio e la punteggiatura per riflettere il ritmo del discorso;
- discutere il testo con i colleghi e tenere in considerazione i loro

---

68 LOLLOBRIGIDA C., *Introduzione alla museologia*, cit., p. 154

commenti;

- coordinare il testo redigendolo insieme con la progettazione dell'esposizione;
- appuntare le minute dei testi nella loro posizione definitiva per verificare l'effetto finale;
- revisionare e rifinire continuamente il fraseggio;
- concentrare il significato <<a un livello quasi poetico>>.

I punti che abbiamo elencato sono solo un esempio di come elaborare un testo, come fa notare Daniele Jalla infatti, vi è una “vasta letteratura volta a guidare la scrittura nei e per i musei. Da *Writing on the Wall* (Kentley, Negus 1989) agli *Standards Manual for Signs and Label dell’AAM* (standards 1995) a *Exhibit Labels* di Beverly Serrel (Serrel 1996) sono moltissime le guide pratiche alla redazione e confezione dei cartellini e più in generale dei testi nei musei.

I consigli e le regole di base sono quelli tipici del “*plain language*”: chiarezza, concisione, pertinenza logica, evitando le ambiguità e cercando di essere convincenti, cui si uniscono regole tipografiche e di composizione del testo, di posizionamento e illuminazione adeguate al *medium* museale”<sup>69</sup>.

Come abbiamo visto, l'elaborazione dei testi così come la collocazione degli oggetti, costituiscono un momento di particolare cura, poiché da questi dipende l'efficacia comunicativa dell'intera collezione. Come spiega ancora Jalla: “la struttura del percorso espositivo coincide con la logica stessa del progetto di comunicazione che si intende proporre e in cui la forma fisica dello spazio non

---

<sup>69</sup> JALLA D., *La comunicazione scritta nei musei. Una questione da affrontare*, in REGIONE TOSCANA-GIUNTA REGIONALE (a cura di), *La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Atti del Convegno, Centro affari e Convegni Arezzo, 17 ottobre 2008, p.17

fornisce solo un supporto alla declinazione del discorso, ma ne fa parte. Lo spazio non è la pagina bianca entro cui si depona un testo, ma è parte del testo stesso. L'ordinamento che ne costituisce la struttura logica (cronologica, tematica, mista ecc.) si traduce in una partitura del testo cui lo spazio fornisce – con la sua articolazione in ambienti, le loro dimensioni, la loro morfologia ecc. – la possibilità di suddividersi in unità narrative riconoscibili oltre che dai contenuti (gli oggetti, gli apparati, ecc.) dalla struttura e dalle forme stesse dello spazio in cui si inscrivono”<sup>70</sup>.

Lo spazio espositivo del museo dunque, decontestualizza l'oggetto, sottraendolo al proprio sito originario. Tuttavia la dislocazione dell'oggetto non annienta la memoria del manufatto, poiché, attraverso un processo morfologico, come abbiamo visto, assume una nuova fisionomia e nuovi tracciati. All'interno di questa storia, afferma Federico Ferrari, “lo spazio espositivo, se pensato criticamente, è un luogo di esercizio della memoria, di un esercizio che aiuta a scorgere i diversi livelli, [...] nell'esperienza diretta e “storica” tra l'opera e il suo abitare diversi contesti, diverse istituzioni, diverse epoche. Nello spazio critico [così Ferrari definisce uno spazio espositivo criticamente ordinato e allestito, NdR] (ri)acquista la sua caratteristica di relazione spaziale: relazione con lo spazio e con i suoi abitanti (il pubblico)”<sup>71</sup>. Sebbene Ferrari, nelle sue analisi, fa riferimento alle sole problematiche relative all'esposizione di opere d'arte, la sua analisi viene qui ritenuta valida per l'esposizione di qualsiasi oggetto musealizzato

---

70 *Ivi*, p. 11

71 FERRARI F., *Lo spazio critico*, cit., p. 40

### III

#### L'apprendimento nel museo

Il museo contemporaneo ha dovuto confrontarsi con nuove visioni sulla conoscenza, l'educazione e l'apprendimento interrogandosi su *cosa* sta insegnando ai visitatori e *come* lo sta facendo.

L'analisi delle modalità d'apprendimento, e più nello specifico, l'apprendimento nel museo è diventato fondamentale per la vita del museo stesso; ciò è percepibile nelle dichiarazioni delle *mission* e negli intendimenti statuari di molte istituzioni in cui si evidenzia il maggiore rilievo dato all'educazione museale. Il museo, infatti, oggi si pone, come abbiamo visto, come elemento fondamentale per la “produzione” di cultura e per la sua trasmissione<sup>72</sup>. E' divenuto per cui ormai urgente acquisire, da parte del personale museale, conoscenze e competenze in campo psico-pedagogico al fine di rendere realmente efficace l'azione conoscitiva prodotta dal museo e rispondere concretamente alle istanze di conoscenza e apprendimento esposte dal pubblico.

##### 3.1. Gli approcci all'apprendimento

L'apprendimento nei musei è diverso da quello che avviene nei luoghi

---

<sup>72</sup> CATALDO L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 27

dell'educazione formale. Nell'educazione formale (*formal learning*) il processo educativo è guidato dalla persona che insegna, la quale ha come scopo di istruire; si differenzia a seconda del tipo di scuola, è programmato, certificato e obbligatorio. Nell'educazione informale (*informal learning*) invece il processo d'apprendimento è condotto da chi apprende; sue sono le scelte dei modi e dei tempi. Nell'apprendimento informale, quindi, l'educatore deve assumere il compito di mediatore e non d'insegnante, poiché, non deve solo far apprendere dei contenuti bensì li deve mediare<sup>73</sup>.

L'unicità dell'esperienza museale come processo di apprendimento è determinata dall'interazione fra molti fattori diversi, quali le conoscenze e le esperienze precedenti del visitatore, l'atteggiamento, il sostrato culturale, il comportamento sociale e l'ambiente fisico, ma anche dai diversi tipi di percezione e comprensione dello stesso oggetto da parte di individui diversi. Allo stesso tempo, l'apprendimento nel museo è influenzato dalla natura dell'oggetto: quest'ultimo funziona come "documento" che contiene e registra significati e informazioni ed è in grado non solo di offrire diversi tipi di conoscenza a diversi livelli di complessità, ma anche di mettere gli individui in grado di rievocare conoscenze acquisite nel passato<sup>74</sup>.

Nel complesso, i musei sono all'oscuro degli obiettivi di apprendimento dei loro utenti, siano essi legati al piacere, a un particolare interesse o alla ricerca di identità o di significato culturale. I visitatori potrebbero anche non considerare la visita al museo come un'esperienza di apprendimento in quanto tale. Agli occhi di coloro che considerano i musei come luoghi alieni l'atmosfera "museale" può

---

<sup>73</sup> Ivi, p. 28

<sup>74</sup> XANTHOUDAKI M., *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, in *La Nuova Museologia*: [www.nuovamuseologia.org/n2/n2.pdf](http://www.nuovamuseologia.org/n2/n2.pdf)

apparire eccessivamente formale e intimidatoria, mentre l'impegno richiesto per affrontare l'esperienza della visita potrebbe essere considerato sia eccessivo che costoso.

Anche i frutti delle esperienze di apprendimento in un museo sono molteplici. Tra gli effetti più positivi vi sono una maggiore conoscenza e comprensione, lo sviluppo di nuove competenze e abilità, e il desiderio di continuare a imparare. Spesso chi visita un museo si avvale di questa esperienza per consolidare le conoscenze che già possiede e per condividerle con altre persone. E' infatti più probabile che al museo ritornino gli individui che riescono a istituire un legame tra la visita e i loro interessi, le loro esperienze o la loro percezione di sé.

L'offerta di opportunità di apprendimento in un museo deve fondarsi sull'applicazione delle relative teorie e delle metodologie e prassi che si sono rivelate di particolare efficacia<sup>75</sup>.

In generale è possibile individuare quattro fondamentali approcci all'apprendimento nei musei, che possono essere impiegati simultaneamente:

- *istruttivo o didattico*: il museo considera se stesso come una autorevole fonte di sapere e i propri visitatori come un pubblico in larga parte passivo e ricettivo. Un simile approccio è sotteso alla tradizionale visita guidata.
- *apprendimento attivo o fondato sulla scoperta personale*: l'apprendimento è concepito come un processo di scoperta che comporta giochi di ruolo e il coinvolgimento attivo e diretto di chi apprende. Questo approccio è sotteso agli allestimenti interattivi di molti musei contemporanei.
- *Costruttivista*: l'apprendimento è concepito come un processo attivo e

---

<sup>75</sup> GIBBS, K., SANI, M., THOMPSON, J. (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale*

un'attività sociale che avviene in un contesto specifico. Gli educatori cercano di offrire ai visitatori un ventaglio di opportunità di apprendimento attraverso diversi stili espositivi e diversi livelli di coinvolgimento.

- *Socio-costruttivista*: i musei sono luoghi in cui viene costruita e negoziata la conoscenza sociale, culturale, storica e politica. I visitatori sono riconosciuti come interpreti che hanno il diritto di negoziare questa conoscenza in base alla loro identità. Questo approccio utilizza direttamente le voci e le personali narrative di chi apprende nella realizzazione di allestimenti multiculturali.

Alla luce di questi diversi approcci all'educazione nei musei, una qualche comprensione del modo in cui gli altri apprendono rappresenta un punto di partenza fondamentale per gli educatori.

### **3.2. Le teorie dell'apprendimento, i modelli e la loro traduzione nel museo**

Le teorie dell'apprendimento in larga parte sono state elaborate negli anni Settanta e Ottanta, in concomitanza con il crescente interesse per l'apprendimento e la psicologia sociale. Molte di queste teorie - che prendono le mosse da studiosi come Piaget, Bruner, Bloom, solo per citarne alcuni - sono state ulteriormente sviluppate nel seguire degli anni. Sebbene riguardino principalmente l'apprendimento in contesti formali, da qualche tempo hanno fatto il loro ingresso anche nei programmi educativi dei musei, in particolar modo nei programmi rivolti ai bambini.

L'evoluzione della didattica museale, dunque, ripercorre a grandi linee le

principali teorie dell'apprendimento applicate alla realtà museale: comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo. Di seguito analizzeremo brevemente tali teorie e la loro applicazione e traduzione nella realtà museale.

*Teoria comportamentista:*

Burrhus Frederic Skinner è considerato il padre del comportamentismo e dai suoi studi derivarono gran parte dei dati sperimentali alla base della teoria comportamentista<sup>76</sup>. Secondo tale teoria, l'apprendimento è l'acquisizione di abitudini e associazioni fra stimolo e risposta; avviene quando si stabilisce una connessione prevedibile tra un segnale nell'ambiente (stimolo), un comportamento (risposta) e una conseguenza (rinforzo). Con l'esperienza e la pratica il legame si fa più forte e il tempo che intercorre fra il segnale e il comportamento si riduce sempre di più. Il comportamento di colui che apprende risulta essere un adattamento alle circostanze date dagli eventi e dagli obiettivi.

I sistemi d'istruzione fondati su di una visione comportamentista dell'apprendimento “privilegiano il momento dell'informazione e del condizionamento intellettuale, facendo ricorso a programmi strutturati in sequenze di unità, dove la soluzione di ciascuna di esse è richiesta per poter procedere nel programma (istruzione programmata)”<sup>77</sup>.

Questo metodo si è rivelato particolarmente efficace per l'insegnamento “delle procedure matematiche e computazionali, di esplicite procedure di lettura (per esempio come distinguere fatti da opinioni), di concetti e fatti propri delle scienze naturali e delle scienze sociali, del vocabolario di lingue straniere. Al contrario, (...), il metodo risulta molto meno efficace in aree del sapere meno strutturate,

---

<sup>76</sup> Cfr., SKINNER B. F., *Skinner. Difesa del comportamentismo*, Armando, 2006

<sup>77</sup> PIU C., *Problemi di didattica*, Ionia, Cosenza, 1999, p. 59

quali, ad esempio la composizione testuale, la comprensione di letture, l'analisi delle letterature o dei trend storici”<sup>78</sup>. Tale teoria , in un contesto come quello museale, viene così tradotta:

#### *Il Museo comportamentista*

- Organizzazione museografica sequenziale e rigorosa;
- Allestimenti di percorsi rigidi in cui esiste un ordine rigoroso di fruizione;
- Installazioni con componenti di rinforzo positivo;
- Percorsi educativi per le scuole organizzati con una gerarchia delle materie rigorosa e non personalizzabile.

#### *Teoria cognitivista:*

L'apprendimento è un processo conoscitivo che trae origine dal bisogno di costruzione e di strutturazione del reale, implicito nell'interazione io/ambiente, e viene studiato analizzando i cambiamenti che avvengono nelle strutture cognitive del soggetto e nella sua personalità. A questa teoria fa riferimento il modello didattico sistemico-interazionista. In tale modello prevalgono il “*processo* e la metodologia della *ricerca*, come possibilità di approfondimento e acquisizione di metodi. L'apprendimento viene ritenuto essenzialmente un operare trasformazioni, un agire svolgendo un ruolo dinamico sugli oggetti di conoscenza attraverso la relazione e la comunicazione tra docente e allievo, tra allievo e oggetti di conoscenza, tra il suo vissuto formativo e relazionale e la sua esperienza sviluppata nella quotidianità. [...] In tale modello grande valenza viene assegnata

---

<sup>78</sup> POZZI M., *La ri-mediazione digitale nell'esperienza museale scientifica*, Tangram, Trento, 2011, p. 38

all'*esperienza vissuta* e al *lavoro di gruppo*, inteso quest'ultimo sia come luogo di incontro sia come luogo e contesto d'apprendimento. [...] Si tratta, da parte del soggetto che apprende, di acquisire le procedure e le metodologie per osservare, esplorare ed intervenire nella realtà sapendo porre i problemi e ricercandone le adeguate soluzioni”<sup>79</sup>. Tale modello didattico si traduce nel museo con le seguenti azioni:

#### *Il Museo cognitivista*

- Esposizioni che incoraggiano l'esplorazione;
- installazioni che pongono quesiti;
- presenza di attività che stimolino la memoria e le conoscenze pregresse;
- Percorsi di studio per le scuole orientati alle attività degli studenti e con un obiettivo ben preciso.

#### *Teoria costruttivista:*

Il costruttivismo socio-educativo è un nuovo quadro teorico di riferimento che, come spiega Piu, “parte dall'assunto che la conoscenza è un *processo* costruito *socialmente* in una specifica situazione e, quindi, *situato*, per cui prevalente diventa la *relazione* e la costituzione di una *comunità d'apprendimento*, in cui dominante è la qualità delle relazioni e della comunicazione tra soggetti (risorsa docente) e soggetti (risorsa allievo) e tra soggetti e oggetti della conoscenza. [...] Per il costruttivismo, la conoscenza è un prodotto *costruito* socialmente, storicamente, culturalmente e contestualmente.”<sup>80</sup>. Per tali motivi, si comprende come questo modello si presti particolarmente ad essere adottato nei contesti

---

79 PIU C., *Problemi e prospettive di natura didattica*, Monolite, Roma, 2009, p. 39-40

80 *Ivi*, p. 44

museali, come infatti avviene. Le ricadute didattiche e pedagogiche sono notevoli come osserva Carmelo Piu evidenziando i diversi ruoli che ciascun soggetto (docente, allievo) assumono:

- *attivo*, perchè consapevole e responsabile;
- *costruttivo*, perchè il soggetto integra le nuove conoscenze con le precedenti;
- *collaborativo*, perchè il soggetto lavora in una comunità costruttiva di cooperative learning e di tutoring diffuso;
- *intenzionale*, perchè il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento degli obiettivi conosciuti e condivisi;
- *conversazionale*, perchè è forte la dimensione e la categoria della dialogicità e della riflessività, assicurata attraverso il confronto, la discussione e la negoziazione dei significati;
- *contestualizzato*, perchè i compiti assumono significatività nel mondo del reale;
- *riflessivo*, perchè il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni ed è forte quindi la categoria pedagogica e didattica della riflessività<sup>81</sup>.

Tali istanze, nel museo vengono tradotte nelle seguenti azioni:

#### *Il Museo costruttivista*

- Partecipazione attiva dei visitatori
- il visitatore è costruttore di conoscenza
- Assoluta personalizzazione del percorso della visita e delle attività da svolgere al suo interno;

---

81 Ivi, pp. 45-46

- Percorsi scolastici attivi e interattivi con laboratori e costruzione di esperienze.

Abbiamo fin qui delineato le principali teorie dell'apprendimento a cui l'educazione museale spesso si rivolge; ma negli ultimi anni si è venuta affermando anche un'altra teoria, che se vogliamo, si pone in linea con gli obiettivi strategici dell'UE per il decennio 2010-2020. Tra questi obiettivi infatti rientra “la conoscenza delle opportunità offerte dai vari strumenti tecnologici: dalla capacità di ricercare informazioni, alla capacità di utilizzare i *digital media*, fino allo *sharing* (scambio) di conoscenze e di idee, per rendere attive, in tal modo, anche nuove modalità e opportunità di interagire, di cooperare e di lavorare con gli altri, anche tra differenti età e/o nazionalità, etc.”<sup>82</sup>. In questa prospettiva si pone la teoria connettivista che di seguito esamineremo nelle sue peculiarità e criticità.

### *Teoria connettivista*

Il connettivismo nasce formalmente nel 2005 grazie alle elaborazioni teoriche di George Siemens<sup>83</sup> e si fonda sull'esigenza emergente di organizzare il mondo di informazioni e conoscenza con il quale ci misuriamo quotidianamente.

Le teorie dell'apprendimento precedentemente descritte partono dal presupposto che l'apprendimento è un processo individuale, escludendo di fatto l'apprendimento delle organizzazioni, concentrandosi sul processo di apprendimento piuttosto che sul valore di cosa si è appreso. Il connettivismo può essere una teoria alternativa in grado di offrire un quadro del nuovo scenario

---

82 ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, cit., p. 18

83 SIEMENS G., *Knowing Knowledge*, Creative Commons, [www.knowingknowledge.com](http://www.knowingknowledge.com), 2006

d'apprendimento<sup>84</sup>.

Per il connettivismo noi deriviamo le nostre conoscenze/competenze dalle connessioni che possediamo o di cui facciamo parte. La complessità e la molteplicità delle informazioni può essere facilmente percepito come sovraccarico informativo, cui è difficile trovare senso o coerenza.

Come spiega Pozzi, “a differenza del costruttivismo, dove chi apprende attribuisce significato, per il connettivismo il significato esiste di per sé stesso e la nuova sfida consiste nel ritrovarlo laddove sembra nascosto”<sup>85</sup>.

I principi fondamentali del connettivismo possono essere riassunti come segue:

- l'apprendimento è un processo di creazione di network;
- la capacità di conoscere è molto più importante di ciò che si conosce;
- l'apprendimento avviene attraverso l'aggregazione di visioni diverse e spesso opposte;
- Il contenuto non è il punto di partenza di un processo di apprendimento, ma ne è spesso il prodotto;
- sono le connessioni (e non il contenuto) il punto di partenza di un processo di apprendimento;
- La conoscenza può risiedere all'interno di un network e non necessariamente all'interno dell'individuo;
- la validità (conoscenze esatte e aggiornate) è l'intento di tutte le attività di apprendimento.
- Possono essere enucleati alcuni aspetti di maggiore rilevanza del connettivismo che, se analizzati attentamente, richiamano alla memoria

---

84 POZZI M., *La ri-mediazione digitale nell'esperienza museale scientifica*, cit., p. 44

85 *Ibid.*

gran parte dei vantaggi nell'apprendimento di un'istituzione di grado superiore come quella museale:

- lo strumento diventa esso stesso generatore di apprendimento;
- capacità di mettere ordine nell'abbondanza e nella diversità delle informazioni disponibili;
- la tecnologia è considerata parte integrante delle nostre conoscenze e capacità d'apprendimento;
- possibilità di lavorare in modo 'parallelo' e non sequenziale con i vantaggi che ne seguono.

Emergono tuttavia delle criticità che Marco Pozzi, esperto in e-learning e knowledge management, così sintetizza:

- gestione e supervisione della qualità dei contenuti (argomento spesso trascurato ma di importanza vitale per la sopravvivenza stessa del connettivismo);
- qualità dell'impalcatura che sorregge tutta la rete di apprendimento;
- focalizzazione eccessiva sul mezzo tecnologico adoperato senza un adeguato controllo sui contenuti;
- problematiche di gestione strutturale ai livelli più bassi dell'insegnamento scolastico, quindi tipicamente le scuole dell'obbligo;
- falsa credenza che un maggior numero di tecnologie utilizzate porti ad una maggiore conoscenza;

Seguendo i criteri enunciati, nel museo connettivista emergono le seguenti caratteristiche:

- “Il museo è organizzato e allestito secondo uno schema di rete con

connessioni sempre attive;

- Ciascun visitatore ha la possibilità di interagire con lo schema e lo può personalizzare con apparecchiature personali o fornite dal museo (TabletPC, Lettori QR, Smartphone, Netbook);
- Il viaggio intrapreso all'interno della struttura potrà continuare fuori da essa con dispositivi mobili e da casa fruendo dei medesimi contenuti;
- Possibilità di ricreare una visita virtuale fra collezioni appartenenti a musei fisicamente distanti ma aventi la stessa tipologia di reperti. Tale possibilità avviene prima durante e dopo la visita nella struttura grazie ad una serie di servizi tipici del web 2.0 che consentono di pianificare, vivere e proseguire la visita sempre con gli stessi strumenti”<sup>86</sup>.

### **3.3. Le applicazioni**

In questo paragrafo si è deciso di porre l'attenzione su alcune applicazioni dell'educazione museale; non tanto su singole esperienze, quanto su tre diverse metodologie, applicabili nei diversi contesti museali: la visita guidata, lo storytelling e il laboratorio. Si è analizzata la visita guidata secondo la metodologia applicata da Maria Xanthoudaki, per poi proseguire con l'analisi dei vari approcci dello storytelling e concludere con il laboratorio di Bruno Munari.

Non abbiamo voluto abbracciare nessuna delle metodologie analizzate, seppure abbiamo scelto di analizzarle perchè ne condividiamo gli approcci. Tutte e tre le metodologie, a nostro parere, sono strumenti efficaci e come tutti gli strumenti occorre saperli usare a seconda del problema che ci si pone davanti.

---

<sup>86</sup> POZZI M., *La ri-mediazione digitale nell'esperienza museale scientifica*, cit., p. 48

### 3.3.1. *La visita guidata come strumento d'apprendimento*

Per tracciare le linee metodologiche della visita guidata, faremo riferimento allo studio condotto da Maria Xanthoudaki, consulente museale e ricercatrice, pubblicato nel secondo numero di Nuova Museologia, giornale ufficiale del Comitato Italiano dell'International Council of Museum (ICOM).

Secondo la ricercatrice, sebbene la visita guidata sia uno dei modi tradizionali per educare il pubblico è anche uno tra gli strumenti più diretti ed efficaci per sviluppare l'interattività tra visitatore e oggetto necessaria per arrivare alla comprensione e all'apprendimento. L'unicità dell'esperienza museale come processo di apprendimento è determinata dall'interazione di molti fattori diversi, quali le conoscenze e le esperienze precedenti del visitatore, l'atteggiamento e il sostrato culturale, il comportamento sociale e l'ambiente fisico, ma anche dai diversi tipi di percezione e comprensione dello stesso oggetto da parte di individui diversi. Infatti, l'apprendimento nel museo è influenzato necessariamente dall'oggetto museale: “quest'ultimo funziona come documento che contiene e registra significati e informazioni ed è in grado di offrire non solo diversi tipi di conoscenza a diversi livelli di complessità, ma anche di mettere gli individui in grado di rievocare conoscenze acquisite nel passato”<sup>87</sup>.

Occorre quindi percepire la visita al museo come un processo di comunicazione attiva tra chi “trasmette” (museo) e chi “riceve” (visitatore) attraverso il “medium” (oggetto). Nel caso della visita guidata, la comprensione di chi riceve (bambini/ragazzi) è facilitata dalla “guida”, il cui ruolo consiste nell'attivare,

---

<sup>87</sup> XANTHOUDAKI M., *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, cit.

guidare e stimolare il processo comunicativo. La complessità del ruolo della guida – e di conseguenza il successo educativo della visita – dipende dal fatto che il processo non è lineare bensì circolare. Lo scopo della guida quindi consiste nel “disegnare esperienze educative con attenzione al contesto in cui tali esperienze hanno luogo e sulla base delle conoscenze del discente, stimolando la partecipazione attiva e un processo di re-azione”<sup>88</sup>.

Con queste premesse, il tradizionale monologo della guida di fronte a un oggetto – monologo mirante a offrire informazioni quanto più abbondanti e corrette possibile – dovrebbe essere sostituito da un dialogo stimolante e interattivo. La base di tale dialogo è ovviamente data da domande e risposte, per le quali però esiste una distinzione chiave che determina la definizione della visita in quanto “educativa”, ma anche la differenza fra la guida tradizionale e il vero e proprio “educatore museale”. Le domande ai bambini possono essere “chiuse”, ossia domande che esigono una risposta del tipo “sì” o “no”, tali quindi da rendere l’attivazione di un processo di riflessione e l’uso di capacità critiche, immaginazione, sensi, emozioni e, naturalmente, l’attenta osservazione dell’oggetto. Questo vuol dire che le domande sono lo strumento che porta i bambini alla frontiera del processo di apprendimento e consente loro di reagire, pensare e usare le proprie capacità per capire che cosa c’è di fronte a loro, Le domande aperte incoraggiano l’espressione delle opinioni personali e l’utilizzo di conoscenza già acquisita. Perciò non debbono essere limitate a cercare risposte “corrette” o a esigere risultati prestabiliti.

Se si limita l’insieme delle domande aperte a quelle che richiedono conoscenze

---

88 *Ibid.*

specialistiche circa l'oggetto (per esempio, quesiti relativi a date, nomi, stili, movimenti, fatti storici ecc.) di fatto si pone a priori un limite alla possibilità di tutti i membri del gruppo di partecipare alla discussione, la quale sarà ristretta solo a quelli più "preparati". Un modo di bilanciare tali domande si trova sfruttando il "contesto personale" dei bambini, elemento cruciale per costruire un'esperienza educativa.

Sviluppare associazioni e paragoni fra la conoscenza e le informazioni contenute nell'oggetto e le esperienze personali e quotidiane dei bambini è considerato un mezzo essenziale per incoraggiare comprensione e apprendimento.

Lo sviluppo di associazioni fra mondi diversi stimola un apprendimento di tipo comparativo, poiché i bambini sembrano ricordare ed essere interessati ai particolari o alle caratteristiche dell'oggetto che in qualche modo collegano con proprie esperienze, abitudini, interessi, con la propria vita. Se ne conclude che "durante la visita, a essere "guidata" non è la capacità dei bambini di memorizzare il giusto corpo di conoscenze relative a un oggetto, bensì il modo di imparare e scoprire da soli. Tale missione è riflessa nel ruolo della guida"<sup>89</sup>.

### 3.3.2. *La mediazione narrativa: storytelling*

Negli ultimi decenni, oltre alle dinamiche comunicative più consolidate, sono state elaborate alcune procedure di mediazione culturale più innovative, tra queste particolare rilievo ha assunto la narrazione. La storia infatti, nel senso di narrazione, con i suoi possibili e molteplici significati può essere utilizzata come modello per insegnare e per apprendere. Si possono considerare infatti gli oggetti

---

<sup>89</sup> *Ibid.*

museali come delle “storie” che devono essere lette e raccontate<sup>90</sup>.

La comunicazione teatrale ha luogo soprattutto nei musei scientifici<sup>91</sup>, mentre risulta ancora poco utilizzata nei musei d'arte e archeologici italiani<sup>92</sup>.

Tuttavia, nel museo si possono distinguere tre indirizzi della narrazione:

- *Storytelling* come narrazione teatrale tradizionale;
- *Storytelling* come “lettura ad alta voce”
- *Storytelling* come il supporto dell'animazione multimediale (*digital storytelling*)<sup>93</sup>.

Nel primo caso, l'attore veste i panni di un personaggio (uno scienziato o un artista, per esempio) oppure rimane nei suoi e racconta una storia al pubblico dei visitatori del museo.

Nel secondo, la narrazione è concepita come lettura animata di un libro o di una storia; questo metodo risulta molto efficace nella didattica con i bambini. Il narratore-lettore utilizza tutte le tecniche teatrali, dall'impostazione vocale all'atteggiamento posturale e mimico, al fine di attrarre l'attenzione del suo pubblico.

Riguardo al terzo indirizzo, esso trae origine da alcune pratiche recentemente elaborate in ambito psicoanalitico<sup>94</sup>. Esso si avvale di un interprete e di un supporto multimediale, come per esempio uno schermo, con cui l'attore interagisce ponendosi come mediatore per il pubblico. Alcune esperienze realizzate mostrano come è possibile, a partire da un'area tematica, organizzare la

---

90 CATALDO L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, cit., p. 36

91 Cfr., DIBATTISTA L., MORGESE F., *Il racconto della scienza. Digital Storytelling in classe*, Armando, Roma, 2012

92 CATALDO L., cit., p. 36

93 Ivi, p. 39

94 *Ibid.*

ricerca ed esporre i contenuti attraverso l'integrazione della videoproiezione<sup>95</sup>.

Come dicevamo, lo *storytelling* e il “teatro nel museo”, in Italia non sono metodologie diffuse nei musei archeologici e d'arte. Secondo alcuni pedagogisti museali e psicologi dell'arte il quadro non “comunica” se stesso, ma viene trasformato in parole e interpretato, sommerso dalle parole e dalle spiegazioni di supporto (pannelli, didascalie). Per i 'sostenitori' del “teatro nel museo”, l'obiettivo sta proprio nel lavorare sulle differenze dei due sistemi di riferimento, come spiega Cataldo: “il valore della pedagogia del teatro non sta nel trasferimento di un messaggio ma nell'intermediazione dei significati”<sup>96</sup>. Il risultato è la percezione di quello che può essere stato il significato di un quadro o di un oggetto per l'autore, per il committente o per il contesto storico.

Appare invece più difficoltoso trasferire questo tipo di intermediazione per l'arte contemporanea. Se infatti, l'opera del passato, almeno limitatamente ai codici linguistici figurativi, innesta un processo comunicativo spontaneo e immediato, l'arte contemporanea risulta essere costituzionalmente più strutturata, il riconoscimento dei codici non è immediato e al contrario può scaturire percezioni contrastanti o di totale incomprensibilità. I linguaggi dell'arte contemporanea infatti comportano una serie di problematiche percettive, comunicative ed estetiche, di relazioni spaziali ed ambientali che possono creare problemi di comunicazione<sup>97</sup>.

### 3.3.3. *Il laboratorio: il Metodo Bruno Munari*

A differenza dello *storytelling*, il Metodo Bruno Munari è la metodologia didattica

---

95 *Ibid.*

96 *Ivi*, p. 71

97 *Ibid.*

più diffusa nei musei d'arte italiani, e soprattutto in quelli d'arte contemporanea.

Bruno Munari (1907-1998) pittore, scultore, designer, oltre a segnare una svolta fondamentale nella storia del design in Italia e nel mondo, ha dimostrato un costante interesse nei confronti dell'infanzia fin dalla nascita del figlio Alberto nei primi anni quaranta. Da allora comincia ad osservare le capacità cognitive dei bambini e a realizzare per loro degli oggetti trasformabili e manipolabili, spesso “non finiti”, da completare in piena libertà; giochi per un'esperienza sensoriale globale, che abitueranno il bambino a sviluppare l'immaginazione e la sensibilità<sup>98</sup>.

Tra la fine degli anni Cinquanta e gli inizi del decennio successivo, l'attività didattica di Munari si intensifica fino a brevettare il primo metodo italiano per la didattica dell'arte, che è ancora oggi l'unico metodo ufficialmente riconosciuto e utilizzato da molti musei italiani e del mondo<sup>99</sup>.

Il primo laboratorio di Munari fu allestito alla Pinacoteca di Brera nel 1977. E' qui che mette in pratica le sue osservazioni, fondando un'intera epistemologia sul principio del “progetto del metodo”, secondo la quale “progettare è facile se si sa come si fa. Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema”<sup>100</sup>.

Munari trae ispirazione dai principi della pedagogia attiva della Montessori e di Piaget nei quali vengono bandite le imposizioni a favore di una concezione del fare, dello sperimentare, del cercare e dello scoprire in modo autonomo. Il percorso metodologico di Munari prevede quelle che egli chiama “azioni

---

98 RESTELLI B., *Giocare con tatto: per una educazione plurisensoriale secondo il Metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 32

99 LOLLOBRIGIDA C., *Introduzione alla museologia*, cit., p. 205

100 MUNARI B., *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari, 2007, p. 8

didattiche”, le quali servono a coinvolgere il bambino in modo globale e attivo<sup>101</sup>. Il Metodo Munari si basa sul fare e sull'espressione libera del bambino, senza l'interferenza degli adulti, affinché diventino indipendenti imparando a risolvere i problemi da soli. Nel laboratorio, gli operatori infatti non parlano quasi mai, piuttosto fanno delle cose, stimolando la curiosità dei bambini che subito vogliono provare a fare<sup>102</sup>. Per Munari i laboratori sono degli spazi in cui si sperimentano tecniche e regole ricavate dalle opere d'arte di ogni epoca, trasformate in giochi. A Brera Munari propose di insegnare ai bambini come si guarda un'opera piuttosto che leggerne solo il contenuto o il messaggio. Secondo Munari infatti, l'arte visiva non va raccontata a parole, va sperimentata: le parole si dimenticano, l'esperienza no<sup>103</sup>. Con ciò, si può notare, come Munari si pone in antitesi con quanto sostenuto dalle teorie dello *storytelling* sopra descritte. Non è un caso infatti che “il teatro nel museo” non sia applicabile all'arte contemporanea.

Tornando al laboratorio, esso è un luogo di creatività e conoscenza, di sperimentazione, scoperta e auto-apprendimento attraverso il gioco: è il luogo privilegiato del fare per capire e dove si costruisce il sapere. Uno spazio dove sviluppare la capacità di osservare con gli occhi e con le mani per imparare a guardare la realtà con tutti i sensi e conoscere di più, dove stimolare la creatività e il “pensiero progettuale creativo” fin dall'infanzia. Si comprende quindi come l'obiettivo di ogni esperienza è la conoscenza perchè “non è importante l'oggetto finito, ma il percorso che il bambino fa per arrivare allo stesso” [Munari cit., in Lollobrigida, 2010]<sup>104</sup>.

---

101 LOLLOBRIGIDA C., cit.

102 RESTELLI B., *Giocare con tatto*, cit., p. 35

103 LOLLOBRIGIDA C., cit., p. 206

104 *Ivi*, pp. 206-207; Cfr., RESTELLI, cit., pp. 33-39

Inizialmente le attività proposte per il laboratorio di Brera erano dedicate ai bambini delle scuole elementari; oggi i laboratori si rivolgono a piccoli e grandi, dai due ai novanta anni. Le idee e l'attività di Munari sono oggi portate avanti dall'Associazione Bruno Munari che continua un approfondito lavoro di rifondazione e di sistematizzazione della metodologia didattica ideata nei primi laboratori *Giocare con l'Arte* degli anni Settanta.

## IV

### **La gestione del servizio educativo**

I servizi educativi sono attività che integrano la funzione propriamente espositiva del museo. Essi calibrano (o dovrebbero farlo) il rapporto del visitatore con la collezione in base alla differenziazione dei pubblici. Un tempo si trattava quasi esclusivamente di attività didattiche destinate alle scuole; oggi il servizio educativo tende invece a coincidere con la comunicazione culturale, nozione nella quale rientrano tutte le modalità di interpretazione che comportano un dialogo con il visitatore, compresa la divulgazione.

Non basta proteggere e conservare il patrimonio, bisogna comunicarlo; senza questa funzione fondamentale il museo praticamente non esiste<sup>105</sup>.

Ogni museo ha dunque una vocazione educativa, ma ogni museo è diverso dall'altro, per la natura del patrimonio che conserva, per la sua storia e per il contesto, o meglio i contesti, in cui è inserito. Le scelte di politica museale devono quindi discendere da una visione chiara e condivisa della “filosofia” del museo, delle sue caratteristiche peculiari, delle sue motivazioni profonde, dalle quali scaturiscono le indicazioni di fondo alle quali deve ispirarsi l'attività, ovvero le decisioni di cosa studiare, cosa acquisire, cosa esporre, cosa comunicare, quali azioni attivare per far conoscere il museo, per farne apprendere i contenuti e per diffondere i valori insiti nel patrimonio culturale. Per fare tutto ciò il museo deve attuare un'efficace pianificazione e progettazione degli obiettivi che intende perseguire e realizzare.

---

105 ZERBINI L. (a cura di ), *La didattica museale*, Aracne, Roma, 2006

#### **4.1. Pianificazione, programmazione e progetti educativi**

##### *La pianificazione*

La pianificazione è un processo che è preceduto dalle decisioni di carattere politico generale dell'ente proprietario del museo, sia che si tratti dello Stato, degli Enti Locali o dell'Università ed a maggior ragione se si tratta di soggetti privati come enti ecclesiastici, fondazioni, aziende, ecc. La visione e la strategia generale dell'ente proprietario vengono fissate dai decisori, amministratori e dirigenti. Questi possono assegnare al museo un ruolo più o meno incisivo. Sono infatti gli amministratori, con il concorso o meno del direttore e dello staff del museo a stabilire le priorità e ad allocare le risorse, a indicare le modalità ed a fissare i tempi per l'attuazione degli obiettivi strategici. Le funzioni del museo sono plurime, si riferiscono all'ambito della ricerca, a quello della conservazione e del restauro, a quello della documentazione e pubblicazione, a quello della comunicazione e della didattica, a quello relativo all'accoglienza dei visitatori, alla valorizzazione e promozione; il museo ha necessità di personale, di finanziamenti, di spazi, di strutture, di strumenti, di servizi interni. Ognuno di questi ambiti o parte di essi possono rientrare con maggiore o minore incisività nella pianificazione dell'ente proprietario.

Tenute in considerazione queste premesse, si possono indicare sinteticamente le fasi e i punti qualificanti la pianificazione. Il processo decisionale, deve essere preceduto da un'attenta analisi, sia esterna che interna degli attori sociali e dell'organizzazione. L'acquisizione dei dati e la produzione di informazioni sono

finalizzate a reperire elementi di conoscenza sull'ambiente di riferimento del museo e sulle sue potenzialità. In particolare l'analisi "esterna" prende in esame lo scenario delle relazioni possibili con gli *stakeholder* per stabilire con quali soggetti interagire, in che modo e in che misura. L'analisi "interna" invece riguarda la valutazione dell'istituzione, ovvero il patrimonio, le collezioni, la sede, le risorse umane, finanziarie e strumentali<sup>106</sup>. Tali analisi dovranno mettere in luce i "punti di forza" e i "punti di debolezza" dell'organizzazione nel contesto entro il quale si dovrà operare.

A questo punto devono essere fissate in modo chiaro le finalità che il museo intende perseguire, attraverso la definizione della "*mission*".

La pianificazione poi si esplicita nel piano strategico, *business plan*, un documento di ampio respiro generale, che definisce il piano delle attività di medio e lungo termine, dai tre ai cinque anni, articolato nelle varie aree operative. Si tratta in sostanza della Relazione Previsionale Programmatica adottata dagli enti territoriali (R.P.P.).

### *La programmazione*

La programmazione invece ha il compito di rendere operativi gli obiettivi strategici, fissati a livello di pianificazione ed ha una cadenza annuale. Il documento di riferimento è il Piano Economico di Gestione (P.E.G.), che indica gli obiettivi gestionali e il piano di attività, con la relativa indicazione dei costi e dei ricavi. Fra le aree operative del museo deve esserci quella riferita al servizio educativo, con il relativo documento di programmazione, nel quale vengono

---

106 NEGRI M., *Manuale di museologia per i musei aziendali*, Centro per la cultura d'impresa, Rubettino editore, Catanzaro, 2003

definite in modo chiaro, come abbiamo visto, le varie fasi del processo di attuazione e gestione dell'attività: contenuti, metodologie, prodotti, budget, personale, spazi, attrezzature, organizzazione, tempi, informazione e promozione, verifiche e azioni correttive<sup>107</sup>.

Il processo di programmazione ha un'evoluzione complessa, caratterizzata da 19 *steps* di seguito elencati<sup>108</sup>:

1. stabilire quali progetti attivare e con quali metodologie;
2. valutare i costi dell'attuazione e gestione dei progetti;
3. indicare i risultati attesi e valutare i ricavi;
4. valutare la necessità di personale interno ed esterno;
5. organizzare il personale, assegnando compiti e ruoli precisi;
6. organizzare la struttura, gli spazi e le attrezzature;
7. stabilire gli acquisti e i materiali di consumo necessari;
8. definire il bilancio e assegnare il *budget* per ogni progetto;
9. fare il calendario dell'attività e stabilire gli orari;
10. programmare incontri con la scuola, con le associazioni, ecc;
11. produrre materiali informativi di vario tipo;
12. fare promozione e pubblicità alle iniziative;
13. realizzare pubblicazioni e materiali didattici di vario tipo;
14. programmare l'aggiornamento e la formazione del personale;
15. fare ricerca e divulgare i risultati;
16. tener le statistiche dell'utenza;
17. somministrare questionari, fare interviste all'utenza, ecc.;

---

107 NEGRI M., *Manuale di museologia per i musei aziendali*, cit.

108 ZERBINI L., *La didattica museale*, cit, p. 38

18. fare le verifiche periodiche e le verifiche finali;

19. stabilire le azioni e le procedure correttive.

Tutte queste azioni devono intrecciarsi e armonizzarsi fra loro e la programmazione generale del museo. Soltanto allora il processo potrà considerarsi concluso.

### *I progetti educativi*

L'attività educativa del museo si realizza attraverso “progetti”<sup>109</sup>. Così come i “progetti” che si elaborano per il contesto scolastico, anche i progetti educativi del museo prendono in esame un tema, il quale può essere riferito soltanto alla collezione del museo o coinvolgere più musei e istituzioni.

Ad ogni modo, il progetto deve essere studiato in tutte le sue articolazioni e nelle sue successioni temporali. Deve definire la tipologia degli interventi che si intendono attivare: visite guidate, laboratori, attività manuali ecc. Deve stabilire gli strumenti da adottare, gli spazi idonei, le attrezzature e il materiale di consumo. Deve quantificare la necessità di personale e stabilire con buona approssimazione i costi e i ricavi, derivanti sia dall'incasso di eventuali tariffe, che da trasferimenti, contributi o sponsorizzazioni<sup>110</sup>.

In realtà sono ancora pochi i musei in Italia che hanno al loro interno personale competente, al quale possa far capo una funzione così delicata e importante come la didattica. Molti sono i musei privi di direttore , ancor più quelli privi del responsabile del servizio educativo, per cui sovente la programmazione dei musei in questo settore tace o è carente e lacunosa.

---

109 VISSER TRAVAGLI A. M., *Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo*, in ZERBINI L., cit.

110 *Ivi*, cit.

#### **4.2. Il Responsabile dei Servizi educativi e l'Educatore museale**

*L'Atto di indirizzo sui criteri tecnico scientifici*, relativo agli *standard* di qualità dei musei recepito nel 2007, nell'Ambito VII, dedicato al rapporto dei musei con il pubblico, esamina, fra i servizi per gli utenti, il Servizio educativo. Questo avrà il compito di programmare, d'intesa con la direzione, i programmi educativi, di elaborare i progetti, di curare i rapporti con le istituzioni scolastiche e di produrre e raccogliere materiale specifico. Il servizio dovrà essere dotato di personale specializzato con almeno un responsabile stabile interno al museo o, nel caso, in comune con altre strutture della rete museale.

Nell'Ambito IV dedicato al Personale si delineano le figure professionali: il Responsabile e l'Operatore del servizio educativo.

Al Responsabile dei servizi educativi spetta l'elaborazione dei progetti di cui ne coordina la realizzazione, individuando le modalità comunicative e di mediazione, utilizzando strumenti adeguati e funzionali per i diversi destinatari dell'azione educativa<sup>111</sup>. Cura i rapporti con il mondo della scuola, con l'Università e gli istituti di ricerca preposti alla formazione negli ambiti disciplinari di competenza. In particolare, come abbiamo visto, collabora alla definizione dell'identità e della missione del museo.

L'educatore museale invece realizza gli interventi educativi programmati dal museo adeguandoli alle esigenze dei diversi destinatari. In particolare predispone laboratori; partecipa a gruppi di ricerca; collabora alla progettazione delle iniziative educative; collabora alla realizzazione di testi e materiali specifici;

---

111 LOLLOBRIGIDA C., op., cit., pp. 81-82

predispone gli spazi e la strumentazione; predispone strumenti per l'accertamento del gradimento, la verifica e la valutazione delle attività educative realizzate<sup>112</sup>.

Per entrambe le figure professionali l'attività specifica consiste nell'educazione al patrimonio, nella divulgazione scientifica e nella gestione delle attività didattiche, e infine nel coordinamento della formazione degli insegnanti e degli operatori didattici.

Nell'Atto di indirizzo si definiscono anche i requisiti richiesti per l'accesso all'incarico che sono il possesso di una laurea specialistica in discipline attinenti alle specificità del museo che preveda percorsi formativi inerenti la pedagogia, la comunicazione e la formazione; corsi di specializzazione e/o master in discipline attinenti al museo e/o l'educazione al patrimonio culturale; conoscenza della lingua inglese; due anni di esperienza in musei, in istituti culturali ed educativi.

Nel documento si ribadisce dunque un principio fondamentale, quello della competenza specifica: “il responsabile dei servizi educativi deve essere un laureato incardinato a pieno titolo nelle funzioni di ricerca del museo, assieme al direttore e ai conservatori”<sup>113</sup>.

---

112 *Ivi*, pp.81-83

113 VISSER TRAVAGLI, op. cit., pp. 42-43

## **II PARTE**

### **Indagine sul sistema museale calabrese**

#### **1. organizzazione e gestione del sistema museale**

Analizzare la struttura del sistema museale calabrese è un esercizio assai complesso. Gran parte delle dinamiche più rilevanti del sistema museale non possono essere approfondite attraverso le fonti statistiche ad oggi disponibili. Non sono infatti ancora presenti dati sulla gestione museale, come la qualità dei servizi e degli ambienti, l'accoglienza e l'organizzazione, il personale e i servizi educativi. Tuttavia, per ovviare a queste carenze, l'analisi è stata strutturata facendo leva su due componenti informative:

- da un lato, un'analisi quantitativa delle fonti statistiche ufficiali che ha permesso di ricostruire un quadro complessivo della struttura dell'offerta museale;
- dall'altro, la ricerca, un'indagine di campo e l'analisi delle politiche regionali in materia di sistemi museali, hanno permesso di raccogliere una serie di indicazioni qualitative su specifici caratteri dell'offerta.

#### *1.1. Fonti*

Per la ricostruzione della struttura dell'offerta museale si è fatto ricorso al censimento compiuto dalla Regione Calabria, che fornisce il quadro strutturale del sistema museale regionale, e alle indagini fornite dall'Ufficio statistica del MIBAC, le quali forniscono dati relativi agli aspetti della domanda.

A corredo dell'analisi quantitativa è stata condotta una ricerca finalizzata ad approfondire gli aspetti qualitativi non evidenziabili attraverso i dati statistici. Si è quindi ricorso a un'indagine di campo e all'analisi della politica regionale in merito al sistema museale.

## **2. L'offerta museale in Calabria**

### *2.1. Caratteristiche generali*

Secondo il Censimento compiuto dal settore cultura dell'Assessore alla Cultura della Regione Calabria dal 07 settembre 2010 al 31 gennaio 2011<sup>114</sup>, il sistema museale regionale consta di 284 musei, 116 in più rispetto alla precedente rilevazione compiuta dall'Università Mediterranea di Reggio Calabria nel 2006.

Il dato dunque evidenzia la volontà da parte degli enti locali di valorizzare il patrimonio culturale, soprattutto, probabilmente, per effetto dell'intervento comunitario (Fondi Strutturali Europei, Fondi Straordinari Nazionali).

Il patrimonio museale risulta essere equamente distribuito in ciascuna provincia.

Sebbene la provincia di Cosenza risulta possedere poco meno dell'intero patrimonio museale (41,54%), il dato è ritenuto congruo visto la vastità del territorio provinciale.

Facendo un raffronto con le rilevazioni svolte dall'ufficio statistico del Mibac, risulta esserci una notevole discrepanza di dati. Dalla rilevazione condotta dal Mibac, in Calabria si attestano, nel 2011, 13 musei. Per quanto si possa pensare che il dato sia relativo soltanto ai musei di proprietà statale, è comunque discorde

---

114 Il censimento è visionabile al seguente indirizzo:[http://www.regione.calabria.it/allegati/20110331\\_censimento\\_dei\\_musei.pdf](http://www.regione.calabria.it/allegati/20110331_censimento_dei_musei.pdf)

dalla rilevazione condotta dalla Regione Calabria che attesta la presenza sul territorio regionale di 18 musei di proprietà statale. Non è stato quindi possibile individuare l'origine di questa discordanza.

## 2.2. *Il quadro istituzionale e le forme gestionali*

Circa il 67,25% dei musei censiti dalla Regione Calabria è di proprietà pubblica, di grande rilevanza per la costituzione di questo dato sono i musei comunali che rappresentano il 57,04% dell'intero patrimonio museale.

I siti statali assumono un'incidenza rilevante soprattutto in termini di richiamo per il pubblico, anche perchè vi rientra gran parte del patrimonio archeologico. Tra questi infatti, sono presenti: Il Museo Archeologico Nazionale di Reggio Calabria, il Museo Archeologico di Scolacium e il Museo Archeologico Nazionale di Sibari. In particolare risultano presenti 79 musei di proprietà comunale di cui: 26 in provincia di Catanzaro, 65 in provincia di Cosenza, 13 in provincia di Crotona, 37 in provincia di Reggio Calabria e 24 in provincia di Vibo Valentia. 41 sono i musei di proprietà privata di cui 9 in provincia di Catanzaro, 11 in provincia Cosenza, 2 in provincia di Crotona, 13 in provincia di Reggio Calabria e 6 in provincia di Vibo Valentia<sup>115</sup>. Sono presenti poi 28 musei di proprietà ecclesiastica (6 Catanzaro, 13 Cosenza, 1 Crotona, 2 Reggio Calabria, 6 Vibo Valentia), 14 musei di proprietà statale (3 in provincia di Catanzaro, 4 Cosenza, 1 Crotona, 3 Reggio Calabria, 3 Vibo Valentia) e, infine, 5 musei provinciali di cui 2 in provincia di Catanzaro, 2 in provincia di Crotona, e 1 in provincia di Vibo Valentia<sup>116</sup>.

---

115 *Ibidem*

116 *Ibid.*

Anche se marginale in termini strettamente numerici, il patrimonio di musei in mano alle Province vanta collezioni di notevole pregio, tra questi infatti sono presenti il M.A.R.C.A. di Catanzaro e il M.A.C.K. di Crotone, quest'ultimo in particolare vanta una collezione di arte contemporanea di tutto rispetto.

I musei a gestione privatistica è uno dei fenomeni più evidenti del panorama culturale di questi ultimi anni. “Tale aumento si deve, come noto, non tanto a un maggior protagonismo dei gestori privati, ma soprattutto alla diffusione nel settore pubblico di forme giuridiche alternative a quella diretta (in economia), spinte dalla progressiva modifica del quadro giuridico, in particolare sul fronte degli enti locali, che spesso hanno assunto la forma di fondazioni, aziende speciali e altri assetti giuridici di carattere privatistico”<sup>117</sup>.

### 2.3. *Tipologie e caratteristiche dei musei*

La Calabria è caratterizzata per una particolare densità di risorse archeologiche. Questo dato si traduce in una presenza rilevante di musei archeologici, esattamente 71. Tuttavia, il settore maggiormente rappresentato è quello etnografico con 86 musei presenti. Entrambi i dati sono significativi poichè evidenziano lo stretto legame tra il patrimonio esposto e il tessuto storico-territoriale.

Meno consistente appare l'offerta d'istituti d'arte che si attestano essere 45, sebbene si rileva una graduale espansione di musei d'arte legati principalmente al Contemporaneo: ancora il M.A.R.C.A. di Catanzaro e il M.A.C.K. di Crotone, ma anche il museo civico d'arte contemporanea “Silvio Vigliaturo” di Acri, il

---

117 TUCCINI V., *Il sistema museale e culturale nel Mezzogiorno: analisi di scenario*:  
[www.mulino.it/rivisteweb/anteprima.php?\\_articolo](http://www.mulino.it/rivisteweb/anteprima.php?_articolo)

MUSABA di Nik Spatari a Mammola e il MAON di Rende, per citarne alcuni.

Seguono poi i musei d'arte sacra con 29 presenze, i musei di scienza e documentazione con 26, 3 musei militari, 3 di storia e 1 ambientale.

#### 2.4. *I servizi e le strutture di supporto alla visita.*

I servizi al visitatore rappresentano un completamento fondamentale e qualificante dell'offerta museale; ma i dati riferiti alla sfera statale e non, offrono un quadro piuttosto negativo.

Dalla rilevazione compiuta nel 2008 dall'ufficio statistica del Mibac, non compaiono tra i servizi offerti dai musei calabresi il servizio ristorazione ma soprattutto le audioguide (fig. tab. 1). Mentre di visite guidate ne vengono rilevate 3.202. E gli acquisti effettuati al bookshop risultano essere stati 18.221.

Facendo un raffronto con il numero dei visitatori nel 2008, che risultano essere stati 277.945, il dato appare sconcertante. Ancor di più se analizziamo i dati rilevati nel 2011 (fig. tab. 2).

Nella rilevazione del 2006, effettuata sempre dal Mibac, lo scenario si presenta migliore rispetto ai dati degli ultimi anni. Compiono i servizi di caffetteria e ristorazione, mentre le visite guidate si attestano a 14.299. Sebbene il numero di visitatori nel 2006 sia poco più rilevante rispetto al numero dei visitatori del 2008, la differenza di numero delle visite guidate effettuate nel 2006 supera di gran lunga la cifra raggiunta nel 2008. Si evidenzia quindi una contrazione dei servizi offerti.

Particolare rilievo occorre dare alla sottovalutazione da parte dei musei calabresi dei servizi di audioguide e del servizio di prenotazione/prevendita, fattore,

quest'ultimo, qualificante di offerta per gli operatori della promozione turistica.

In Calabria dunque, il livello di diffusione dei servizi al visitatore risulta sensibilmente inferiore rispetto alla media nazionale.

Vieppiù che spesso, la presenza del servizio non è indicativo della qualità dell'offerta. Da un'indagine di campo si è evidenziato come spesso i servizi che i musei dichiarano di offrire, non sempre corrispondono ai requisiti qualitativi minimi. Un caso emblematico è quello relativo ai servizi didattici come i laboratori che spesso appaiono tra i servizi offerti. Dall'indagine effettuata, gli spazi dedicati alle attività laboratoriali spesso sono spazi di “risulta” o comunque non attrezzati. Il dato rilevante in questo contesto è dato, non tanto dalla inefficienza degli spazi, ma dall'inconsapevolezza da parte di molti curatori di cosa sia un laboratorio didattico.

L'inadeguatezza (quantitativa e qualitativa) delle strutture di informazione e conoscenza (audioguide, didascalie, pannelli), sotto il profilo comunicativo e didattico, è uno dei motivi del difficile rapporto tra istituzioni e grande pubblico.

Infatti, secondo la rilevazione dell'Ufficio studi del Mibac, in Calabria soltanto il 16,9% degli intervistati nel 2011, dichiara di aver visitato un museo negli ultimi 12 mesi.

Anche nei musei statali, secondo quanto rilevato dall'indagine campionaria dell'Istat<sup>118</sup>, gli strumenti di orientamento e i supporti alla visita presentano problemi di carenza quantitativa e inadeguatezza qualitativa. I supporti informativi alle opere/reperti, laddove presenti, sono disponibili quasi esclusivamente in lingua italiana.

---

118 L'indagine è visionabile al seguente indirizzo:  
[www3.istat.it/dati/catalogo/20110524\\_00/inf\\_10\\_06\\_i\\_musei\\_e\\_gli\\_istituti\\_similari\\_non\\_statali.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20110524_00/inf_10_06_i_musei_e_gli_istituti_similari_non_statali.pdf)

Le indagini di campo hanno fornito conferme alle osservazioni quantitative appena esposte, aggiungendo valutazioni in merito alla natura qualitativa dei servizi disponibili, disegnando un quadro sostanzialmente negativo. Una nota particolare, in tale ambito, va riservata agli allestimenti, ritenuti obsoleti e non adeguati alle funzioni di un museo moderno (conoscenza, divulgazione, partecipazione, ecc.), in cui i supporti non sempre sono concepiti per facilitare la comprensione e l'apprendimento.

Anche l'accesso non è sempre garantito a tutti, soprattutto nei musei comunali dove spesso sono presenti barriere architettoniche che impediscono l'accesso ai disabili. Viepiù che spesso non sono presenti per questa categoria nemmeno i servizi igienici. Bisogna quindi sottolineare, che tali musei non solo non raggiungono i requisiti minimi richiesti dall'Icom, ma non possiedono nemmeno i requisiti richiesti per l'agibilità di qualsiasi luogo pubblico. Per cui si evidenzia un vizio di fondo nella superficialità con cui sono stati istituiti i numerosissimi musei che costellano il territorio regionale, che ad oggi non producono né conoscenza e né ricadute positive in termini economici.

#### *2.5. La promozione e le mostre temporanee*

Uno dei principali strumenti di promozione per i musei è rappresentato dall'organizzazione di mostre temporanee. Guardando alla Calabria le mostre assumono ancora un carattere marginale. Tuttavia, occorre segnalare l'attività produttiva, in questo ambito, del M.A.R.C.A. di Catanzaro, istituito da soli quattro anni, che ha portato in Calabria numerose mostre qualitativamente competitive a livello nazionale. Il M.A.R.C.A., dalla nostra indagine, si attesta anche come il

museo che pone maggiore attenzione alla comunicazione/promozione. Al contrario degli altri musei calabresi che dichiarano di avere un sito web, che spesse volte non viene aggiornato da tempo, o peggio, si rivela essere solo una pagina inserita in un altro sito, il sito web del M.A.R.C.A. è decisamente funzionale ed efficace; viene costantemente aggiornato e sono presenti tutti i contenuti e i contatti utili per il visitatore. In sostanza il sito web del M.A.R.C.A. rispecchia l'attività proficua del museo.

Oltre ai tradizionali canali di promozione, i musei si avvalgono anche dell'utilizzo di social network come Facebook. Questo strumento si rivela particolarmente efficace ma sono ben pochi i musei in Calabria che lo utilizzano. Tra i pochi che lo fanno va segnalato il Re-Museum, l'unico museo ambientale sul territorio. Anche per la sua "vocazione", il museo preferisce, ai manifesti e alle locandine, pubblicizzare le proprie iniziative tramite il web. Le iniziative del Re-museum sono per lo più di natura didattica; occupandosi di educazione ambientale, non possiede oggetti da esporre ma concetti da trasmettere.

Scarsa è anche la diffusione di strumenti di monitoraggio delle visite. Il monitoraggio è affidato alla vendita o cessione del biglietto (molti musei sono gratuiti). Laddove non ci sia nemmeno questo, il monitoraggio è affidato al guestbook.

## *2.6. Il personale*

Anche se con riferimento al solo panorama non statale, è possibile analizzare, grazie ai dati Istat, la composizione del personale impegnato nella gestione museale. Dai dati rilevati nel 2006, emerge che il numero di personale addetto è in

linea con lo standard nazionale, che si attesta a 7,5 addetti per museo<sup>119</sup>. E' necessario comunque rilevare dalla composizione degli addetti che il personale dipendente è superiore rispetto alla media nazionale, come anche l'utilizzo di personale esterno (indipendente)<sup>120</sup>.

Dall'indagine di campo è risultato inadeguato il personale addetto alla “valorizzazione” dei siti (accoglienza, informazione, promozione), soprattutto sul piano della formazione.

### *2.7. Reti e sistemi museali*

In Calabria, dalle ricerche condotte, è stata istituita una sola rete museale.

La rete museale *Pentamus Calabria* nata nel marzo 2008 a seguito della stipula di un protocollo d'intesa tra i Comuni di Taverna, San Giovanni in Fiore, Rende, Palmi e Cittanova, si propone di uniformare i giorni e gli orari d'ingresso e il costo del biglietto, offrendo la possibilità di acquistare un biglietto cumulativo d'ingresso a tutti i musei afferenti. Tra gli obiettivi prefissati è presente la creazione di un catalogo collettivo dei beni custoditi nei musei degli enti locali associati, ma non si accenna alla possibilità di rendere tale catalogazione consultabile on line. Ad oggi, la gestione dei musei afferenti a *Pentamus* resta affidata ai rispettivi comuni e l'idea di sistema si riduce, a forme di collaborazione, di dialogo, di organizzazione di eventi concertati<sup>121</sup>.

Dall'indagine, risulta essere in fase di realizzazione la rete museale dei musei etnografici di Civita, Cosenza, Longobucco, Morano Calabro, Rende, S. Giovanni

---

119 Cfr., TUCCINI V., Il sistema museale e culturale nel Mezzogiorno: analisi di scenario

120 *Ibidem*

121 BELMONTE C., *Rete Museale Regionale Pentamus*, in <http://sistemimuseali.sns.it/content.php?ids=6&el=6>

in Fiore, Vaccarizzo, Palmi e Monterosso Calabro.

Tentativi in tal senso sono stati riscontrati anche tra i 155 musei della provincia cosentina con la creazione di un circuito di bigliettazione chiuso non ancora attivato.

### **3. Analisi della politica regionale per il sistema museale**

Nella normativa della Regione Calabria l'espressione "sistema museale" compare nel 1995 in un testo derivante dalla normativa umbra del 1990. Fino ad allora la Calabria era stata sprovvista di una legge organica e specifica che regolamentasse il settore museale e, conseguentemente, la realtà calabrese presentava una gestione piuttosto disarticolata dei musei<sup>122</sup>.

L'emanazione della L.R. 31/95 non costituì tuttavia una concreta svolta nella politica regionale. Anche se ci si premurava di disciplinare il settore museale, l'efficacia di tale intervento era minata dal fatto che il provvedimento legislativo non nasceva da un'attenta riflessione sulla realtà museale calabrese, bensì ricalcava fin troppo la Legge regionale emanata qualche anno prima dalla Regione Umbria<sup>123</sup>.

Va anche detto però che già nel 1982 la Giunta regionale aveva in progetto un disegno di legge sui musei e le biblioteche. Di questa bozza si possono sottolineare due interessanti elementi: "il primo è che questa gestione consorziata non era pensata a livello regionale o provinciale, ma a livello comunale; l'altro è

---

122 CAVALCANTI O. (a cura di), *Guida ai musei e alle raccolte pubbliche in Calabria*, De Luca, Roma, 1984

123 LA MONICA D., MAGGIO T., *Dossier Calabria: Analisi della Politica della Regione Calabria in materia di Sistemi Museali*, 2. Il "sistema museale" nella normativa della Regione Calabria, in <http://sistemimuseali.sns.it/content.php?idDS=19&el=4&c=17&ids=2>

che si prevedeva una messa a 'sistema' a livello comunale ma integrata in quanto avrebbe riguardato non solo le attività museali ma anche quelle di altri tre importanti settori della cultura (biblioteche, archivi, centri di servizi culturali)<sup>124</sup>. Nelle linee di azione descritte dalla L.31/95, alla Regione spettavano la cura delle sedi museali e del funzionamento dei servizi, la programmazione degli interventi ed il controllo della loro esecuzione. Ma soprattutto si preannunciava la costituzione di un <<sistema museale regionale integrato e funzionalmente unitario>> (art.1, c.2).

Il presupposto per accedere al SMR e per procedere conseguentemente ai finanziamenti sarebbe dovuto consistere nella cura dell'inventario dei beni e nell'adozione di un regolamento. Ma l'atto preliminare per la definizione del sistema museale non fu mai concretamente realizzato.

Come si è già detto, la norma era stata direttamente mutuata da quella della Regione Umbria. In Calabria però la situazione era completamente diversa: non esistevano norme di settore e non erano state ancora avviate forme di catalogazione o formazione del personale. Pertanto, la norma umbra era di difficile applicazione in relazione al substrato ancora povero di esperienze istituzionali avanzate nel settore museale. Così il concetto di sistema museale regionale non fu concretizzato ma venne ripreso dal *Programma Operativo Regionale 2000-2006* (POR)<sup>125</sup>. Nel POR Calabria però il concetto di sistema museale viene allargato a tutto il territorio ed articolato in percorsi e itinerari comprendenti luoghi e istituzioni della cultura (musei, castelli, biblioteche e aree archeologiche). L'obiettivo del *Programma* consisteva nella creazione di

---

124 *Ibid.*

125 REGIONE CALABRIA, Fondi Strutturali 2000-2006, *Programma Operativo Regionale*, N° 1999 IT 16 I PO 006.

<<distretti>> in cui la programmazione e l'integrazione favoriva la <<fruibilità>> del patrimonio<sup>126</sup>. Furono individuati diversi distretti e diverse aree tematiche.

Secondo l'indagine condotta dall'Università Normale di Pisa, i progetti che si concentravano sul patrimonio museale locale erano solo due: il primo *tematico* ed afferente al “sistema museale”, era *l'Itinerario dei musei in realtà minori*. In questo contesto i musei coinvolti venivano intesi come motore di sviluppo e percepiti come centri di elaborazione culturale; l'altro era il *Sistema museale e rete museale virtuale*. Tale intervento ha prodotto il portale “Sistema Museale Virtuale della Magna Grecia”, che permette a tutt'oggi di conoscere il patrimonio archeologico calabrese. Pertanto, questi due interventi si definiscono come gli unici finanziati dal POR in un'ottica di gestione sistemica dei musei.

Nel 2003, il successivo *Accordo di Programma Quadro*<sup>127</sup>, tenendo presenti le aree tematiche individuate nel precedente e già menzionato *POR Calabria*, proponeva simili linee d'intervento, tra le quali compariva quella relativa al Sistema Museale Regionale. La linea di intervento *Sistema Museale regionale* coinvolgeva undici musei dalla regione, in una serie di progetti di manutenzione, adeguamento funzionale e infrastrutturale. Al concetto di sistema qui proposto erano però estranee le peculiarità espresse dalla L.R. 31/95 di gestione coordinata e di ripartizione dei compiti.

Solo dopo un'indagine della Corte dei Conti che evidenziava l'inefficienza degli interventi regionali e la cattiva gestione delle risorse finanziarie<sup>11</sup>, nel 2005 si verificò una presa di coscienza da parte della Regione Calabria, manifestata con l'avvio del progetto IRESUD-Sistema per l'Interconnessione, promozione

---

126 *Ivi*, p. 30

127 *Accordo di Programma Quadro, Beni e attività culturali per il territorio della Regione Calabria*, 22 dicembre 2003.

catalogazione nei musei calabresi<sup>128</sup>. Il progetto, oltre a privilegiare gli aspetti della visibilità e fruizione virtuale dei musei e della catalogazione delle loro collezioni, intende relazionarsi con il territorio ed offrire servizi all'utenza. Questo tipo di valorizzazione sembra riscattare i musei dalla loro condizione ma in sostanza non modificano concretamente la loro situazione reale di isolamento<sup>129</sup>.

Nel 2006 un'apposita commissione, composta da cinque direttori museali, in accordo con i dirigenti del settore cultura della Regione Calabria elaborò un modello di regolamento per gli istituti e i servizi museali. Nella stessa giornata, il 23 aprile 2007 la Giunta Regionale approvò il modello di regolamento<sup>130</sup> e l'*Atto preliminare di definizione del Sistema Museale Regionale*<sup>131</sup>. Con questo Atto si cerca di superare i limiti dei precedenti programmi partendo innanzitutto dall'elaborazione teorica del sistema regionale. Il Documento indica di conseguenza i requisiti minimi necessari per essere inseriti nel sistema museale regionale e propone tre categorie (Fascia A, B e C). I musei appartenenti alla Fascia A entrano di diritto a far parte del SMR; quelli di Fascia B, in quanto possessori di una parte degli standard, avranno un riconoscimento provvisorio di tre anni; quelli di Fascia C non entreranno a far parte del SMR fino a quando non raggiungeranno almeno una parte dei requisiti richiesti.

Il successivo *IV Atto Integrativo di Accordo di Programma Quadro* in materia di Beni e Attività culturali ribadisce la volontà di costituire il SMR<sup>17</sup>. Indica anche un primo risultato della ricognizione e classificazione prevista nell'atto di

---

128 LA MONICA D., MAGGIO T., *Dossier Calabria*, cit.

129 *Ibid.*

130 Delib. di Giunta Regionale, n. 248, 23 aprile 2007, *Approvazione schema tipo di regolamento per gli Istituti e servizi museali*, BUR Calabria, 16-5-2007.

131 Allegato della Delib. di Giunta Regionale n. 216 del 23 aprile 2007, *Atto preliminare di definizione del Sistema Museale Regionale*. BUR Calabria, 16-5-2007.

definizione dell'SMR, affermando che sono stati individuati tredici musei appartenenti alla fascia A e ventiquattro alla fascia B<sup>132</sup>. Il *IV Atto Integrativo*, come fa notare Carmen Belmonte, “oltre al dato numerico, non fornisce un elenco completo di quali siano realmente questi musei”<sup>133</sup>.

In conclusione la politica della Regione Calabria si concentra sul tema del sistema museale e dei musei in modo alterno e frammentario. Tuttavia, il quadro delineato in maniera molto critica dalla Corte dei Conti<sup>134</sup> e dal Dipartimento delle Politiche per lo Sviluppo ha determinato negli ultimi anni un risveglio della Regione e delle sue politiche in materia<sup>135</sup>.

---

132 *Accordo di Programma Quadro in materia di Beni e Attività culturali, IV atto integrativo*, agosto 2008, p. 6.

133 BELMONTE C., *Rete Museale Regionale Pentamus*, cit.

134 Corte dei Conti, *Indagine ricognitiva sui musei civici in Calabria e analisi della gestione di alcuni musei significativi sotto il profilo della struttura, dei costi e dei ricavi, dell'utenza e dell'iniziativa divulgativa intrapresa civici*, Sezione Regionale di Controllo per la Regione Calabria, Delibera 7/2004, Roma 2004.

135 Cfr., LA MONICA D., MAGGIO T., *Dossier Calabria*, cit.

## Conclusioni

Dall'analisi condotta, il panorama museale calabrese risulta essere carente e discontinuo, riflettendo la politica poco lineare e frammentaria che da sempre ha contraddistinto la Calabria in materia.

Ma sebbene le politiche regionali in tutti questi anni non sono riuscite ad adeguare l'offerta museale al livello nazionale, occorre anche dire che la dirigenza museale non ha facilitato le cose.

La proliferazione di musei in questi ultimi anni, sebbene possa riferirsi alla volontà da parte degli enti locali di valorizzare il territorio, è indice anche di fatuo campanilismo. I musei civici spesso espongono piccole collezioni in spazi non adeguati con poco personale e soprattutto non specializzato, non assolvendo così a nessuna funzione: non sono attrattori turistici e non producono conoscenza. Sono per lo più assimilabili a delle vecchie *Wunderkammer*, accessibili solo ai dotti e agli amatori. La questione non cambia di molto nemmeno per i musei statali, che al contrario dei musei civici, dovrebbero avere le risorse (e non intendo solo economiche) per poter effettuare un servizio adatto alla loro levatura.

Al fine di colmare le disparità qualitative e di garantire i requisiti minimi e una politica gestionale comune, il 3 dicembre 2010 la giunta regionale della Calabria ha approvato l'Atto di indirizzo sul sistema museale

Il documento, costituisce un riferimento essenziale, non solo per i responsabili dei musei, ma per chiunque sia coinvolto nella loro gestione. Tuttavia, non è facile, date le caratteristiche di questo Atto (l'ampiezza dei destinatari, la flessibilità delle prescrizioni, con un largo impiego di "raccomandazioni", il linguaggio tecnico),

utilizzarlo immediatamente come uno strumento di verifica della qualità.

Per renderlo applicabile nelle singole realtà appaiono indispensabili ulteriori analisi, che definiscano la progressione degli obiettivi e differenze di livelli qualitativi da assicurare nella gestione e nella fruizione delle strutture, in base alla proprietà e alle forme organizzative (con attribuzioni precise di responsabilità e competenze tra gli enti proprietari del singolo museo), e alle tipologie e dimensioni delle collezioni. L'obiettivo che qui si vuole prefiggere è quello di diffondere una "cultura della gestione" e soprattutto "dell'autovalutazione", partendo dal presupposto che solo con il diretto coinvolgimento dei responsabili delle politiche museali sia possibile ottenere la piena consapevolezza degli obiettivi da perseguire e la condivisione degli strumenti di verifica dei livelli raggiunti.

Come ritiene Adelaide Maresca Compagna, "tenuto conto della notevole varietà dei nostri musei, sarebbe utile per il singolo museo rivedere periodicamente ed esplicitare in uno o, se si ritiene più opportuno, in vari documenti scritti la propria ragion d'essere e le forme di organizzazione, le priorità e le scelte specifiche adottate per la gestione delle collezioni e per l'erogazione dei servizi al pubblico, gli strumenti impiegati al fine di documentare le attività svolte e verificarne l'impatto sulla società contemporanea e l'avanzamento degli studi"<sup>136</sup>.

Dunque, si può concludere osservando che la Regione Calabria con l'emanazione dell'Atto d'indirizzo e con i finanziamenti stanziati si è adeguata alle direttive nazionali, ora spetta ai musei operare affinché si emancipino dallo loro condizione

---

<sup>136</sup> MARESCA COMPAGNA A., *La situazione nei musei statali*, in MARESCA COMPAGNA A. (a cura di), *Strumenti di valutazione per i musei italiani*, Gangemi, Roma, 2005, p. 55

carente e isolata.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEANDRI, G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma 2011
- ALEANDRI, G., *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del "lifelong learning"*, Armando Editore, Roma, 2003
- ANGLE I. C., *Prefazione*, in A.A.V.V., *Musei, società, educazione. Guida per operatori culturali*, Armando, Roma, 1973
- ANTONUCCI, D., *Commento al Codice dei beni culturali e del paesaggio*, Se, Napoli 2005
- ARENDT, H., *La Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1998
- ASSMANN, J., *La memoria culturale*, Einaudi, Torino, 1997
- BALBONI BRIZZA, M. T., *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Jaca Book, Milano 2007
- BELMONTE C., *Rete Museale Regionale Pentamus*, in <http://sistemimuseali.sns.it/content.php?ids=6&el=6>
- BODO, S., *Ripensare il patrimonio in chiave interculturale: orientamenti e approcci nei musei europei*, in PECCI, A. M. (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli 2009
- BODO, S., MASCHERONI, S., *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Fondazione ISMU, Milano
- BOLLO, A., *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano, 2008
- BRANCHESI, L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando 2006
- BRANCHESI L., *La "Pedagogia del Patrimonio" in Europa* in COSTANTINO M. (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Milano, Franco Angeli, 2001, p.107
- BRANDI, C., *Teoria generale della critica*, CARBONI, M. (a cura di), Editori Riuniti, 1998
- CAMPANELLA, T., *La città del sole*, BARTOLETTA, F. (a cura di), Edizioni Brenner, 1985
- CATALDO L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011
- CAVALCANTI O. (a cura di), *Guida ai musei e alle raccolte pubbliche in Calabria*, De Luca, Roma, 1984
- COPELAND T., *Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel Consiglio d'Europa*, in BRANCHESI L. (a cura di), *Il patrimonio e la sua pedagogia per l'Europa*, cit.
- COSTANTINO, M. (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Franco Angeli, Milano 2001
- CICOGNINI, M. E., *Dal learning al lifelong learning*, in FINI, A., CICOGNINI, M. E., *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Armando 2009
- CROSTA, P., *"Società e territorio al plurale. Lo "spazio pubblico" - quale bene pubblico – come esito eventuale dell'interazione sociale"*, in *Foedus*, n.1, 2000
- DAINELLI F., *Il sistema di programmazione e controllo del museo*, Franco

- Angeli, Milano, 2007
- DAMASIO, A. R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995
- DE LUCA M., *Comunicazione ed educazione museale*, in SEVERINO F. (a cura di), *Comunicare la cultura*, Franco Angeli, Milano, 2007
- DEWEY, J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Milano 2010
- DIBATTISTA L., MORGESE F., *Il racconto della scienza. Digital Storytelling in classe*, Armando, Roma, 2012
- FABIETTI, U., MATERA, V., *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Meltemi, Roma, 1999
- FERRARI, F., *Lo spazio critico*, Luca Sossella editore, Roma 2004
- FERRI, D., *La costituzione culturale dell'Unione Europea*, Cedam 2008
- GARDNER, H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 2005
- GIBBS, K., SANI, M., THOMPSON, J. (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*,
- GOODMAN, N., *I linguaggi dell'arte*, Il Saggiatore, Milano 1976
- GRAMSCI A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino, 1977
- HOOPER-GREENHILL, E., *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*, Il Saggiatore, 2005
- JALLA D., *La comunicazione scritta nei musei. Una questione da affrontare*, in REGIONE TOSCANA-GIUNTA REGIONALE (a cura di), *La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Atti del Convegno, Centro affari e Convegni Arezzo, 17 ottobre 2008
- JALLA D., *Standard di qualità e di risorse per i musei*, in Nuova Museologia: <http://www.nuovamuseologia.org/n1/art6.pdf>
- KARP, I., MULLEN KREAMER, C., LAVINE, S. D. (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Clueb, 1999
- LA MONICA D., MAGGIO T., *Dossier Calabria: Analisi della Politica della Regione Calabria in materia di Sistemi Museali, 2. Il "sistema museale" nella normativa della Regione Calabria*, in <http://sistemimuseali.sns.it/content.php?idDS=19&el=4&c=17&ids=2>
- LIUZZI, M., *La formazione fuori dall'aula. Concetti, metodi e strumenti per un nuovo modello formativo multidimensionale*, Franco Angeli, Milano, 2006
- LO BIANCO A., *Le politiche di ricerca e studio*, in MARESCA COMPAGNA A. (a cura di), *Strumenti di valutazione per i musei italiani*, Gangemi, Roma, 2005
- LOLLOBRIGIDA, C., *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*, Le Lettere, Firenze 2010
- LUGLI, A., *Museologia*, Jaca Book, Milano 2009
- MAALOUF, A., *L'identità*, Tascabili Bompiani, Milano 2009
- MAGGI, M., *Musei alla frontiera. Continuità, divergenza, evoluzione nei territori della cultura*, Jaca Book, Milano, 2009
- MARESCA COMPAGNA, A., *Strumenti di valutazione dei musei italiani*, Gangemi 2005
- MARINI CLARELLI, M. V., *Che cos'è un museo*, Carocci, Roma 2005
- MATTOZZI I., *Pensare, valutare, ri-pensare con le tesi dell'educazione al patrimonio*, in NARDI E. (a cura di), *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei*, Franco Angeli, Milano, 2007, 321-322
- MELOTTI M., *Sul simbolo. Confronti e riflessioni di fine millennio*, Sassella,

- Roma, 2004
- MUNARI B., *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari, 2007
- NARDI, E., *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004
- NARDI, E., *Pensare, valutare, ri-pensare*, Franco Angeli, Milano 2007
- NEGRI M., *Manuale di museologia per i musei aziendali*, Centro per la cultura d'impresa, Rubettino editore, Catanzaro, 2003
- NUZZACI A., *Il diritto dei bambini alla fruizione del patrimonio culturale*, in BOBBIO A. (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma, 2007, p. 150
- PABA G., *Luoghi comuni. La città come laboratorio di progettocollettivi*, Franco Angeli, Milano, 1998
- PERULLI P., *Visioni di città. Le forme del mondo spaziale*, Einaudi, Torino, 2009
- PIU C., *Problemi di didattica*, Ionia, Cosenza, 1999
- PIU, C., *Problemi e prospettive di natura didattica*, Monolite, Roma, 2009
- PIU C., PIU A, DE PIETRO O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Monolite, Roma, 2011
- PORCARELLI, A., *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando 2009
- POZZI M., *La ri-mediazione digitale nell'esperienza museale scientifica*, Tangram, Trento
- REGNI R., *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma, 2008
- RESELLI B., *Giocare con tatto: per una educazione plurisensoriale secondo il Metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano
- SACKS, O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano, 1986
- SANI, M. (a cura di), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, 2009
- SEN, A., *Lo sviluppo è libertà*, Oscar Mondadori, Milano 2008
- SEVERINO F. (a cura di), *Comunica la cultura*, Franco Angeli, 2007
- SHUBERT, K., *Museo Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, Il Saggiatore, Milano 2004
- SIMONE, V., *Memorie delle città plurali. Principi e pratiche dell'Ecomuseo Urbano di Torino*, in GRASSEN, C. (a cura di), *Ecomuseologie. Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*, Guaraldi 2010
- SIEMENS G., *Knowing Knowledge*, Creative Commons, [www.knowingknowledge.com](http://www.knowingknowledge.com), 2006
- SKINNER B. F., *Skinner. Difesa del comportamentismo*, Armando, 2006
- SOLIMA, L., *Il pubblico dei musei: indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Gangemi, 2000
- SPADARO, M. A., *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*, Kalòs, Palermo, 2010
- TOTA, A., *Sociologie dell'arte. Dal museo tradizionale all'arte multimediale*, Carocci, Roma, 1999
- TRAMMA, S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009
- TUCCINI V., *Il sistema museale e culturale nel Mezzogiorno: analisi di scenario:*

[www.mulino.it/rivisteweb/anteprima.php?\\_articolo](http://www.mulino.it/rivisteweb/anteprima.php?_articolo)

VECCO M., *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, Franco Angeli, Milano, 2007

VERCELLONI, V., *Cronologia del museo*, Jaca Book, Milano, 2007

VISSER TRAVAGLI A. M., *Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo*, in ZERBINI L., cit.

XANTHOUDAKI M., *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, in *La Nuova Museologia*:

[www.nuovamuseologia.org/n2/n2.pdf](http://www.nuovamuseologia.org/n2/n2.pdf)

ZERBINI, L. (a cura di), *La didattica museale*, Aracne, Roma, 2006

## **SITOGRAFIA**

[www.coe.int](http://www.coe.int)

[www.icom-italia.org](http://www.icom-italia.org)

[www.iresudcalabria.it](http://www.iresudcalabria.it)

[www.istat.it](http://www.istat.it)

<http://predella.arte.unipi.it>

[www.regione.calabria.it](http://www.regione.calabria.it)

[www.sistan.beniculturali.it](http://www.sistan.beniculturali.it)

<http://sistemimuseali.sns.it>