



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Educazione linguistica e didattica
museale: laboratori di italiano L2 al
museo**

Educación lingüística y didáctica museística: talleres de italiano L2
en el museo

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch. Prof. Florencio Del Barrio De La Rosa

Laureanda

Gemma Zanetti

Matricola 856699

Anno Accademico

2016 / 2017

Índice

Introducción.....	5
I. La didattica museale in Italia: stato dell'arte e caratteristiche generali	9
1.1. Una definizione.....	9
1.1.1. Definizione, storia e sviluppo del termine “museo”	10
1.1.2. Definizione del termine “didattica museale”	12
1.1.3. Didattica dell'arte e didattica museale	13
1.2. Breve storia della didattica museale in Italia	14
1.2.1. Origini della didattica museale in Italia	15
1.2.2. La svolta degli anni Sessanta	17
1.2.3. Gli anni Settanta e il ruolo dei musei nella società	19
1.2.4. Lo “stallo” degli anni Ottanta.....	21
1.2.5. La ripresa degli anni Novanta e la didattica museale oggi.....	21
1.3. Le prime esperienze di didattica museale in Italia.....	24
1.3.1. La Pinacoteca di Brera a Milano	24
1.3.2. I laboratori didattici di Bruno Munari	25
1.3.3. La Galleria degli Uffizi	26
1.3.4. Galleria Borghese a Roma.....	26
1.4. «Fare educazione» al museo	28
1.4.1. Il turismo scolastico tra multidisciplinarietà ed edutainment	28
1.4.2. Didattica o divulgazione	30
1.4.3. Principi, finalità e obiettivi istituzionali.....	32
1.5. «Attori» e strumenti dell'apprendimento museale.....	34
1.5.1. Il pubblico	34
1.5.2. L'educatore museale	35
1.5.3. La visita guidata	36
1.5.4. Il laboratorio.....	37
1.5.5. Il laboratorio linguistico	38
II. La didáctica de la lengua en el museo	39

2.1. Aspectos didácticos de la experiencia museística.....	39
2.1.1. El ámbito extraescolar y el aprendizaje informal.....	40
2.1.2. Estilos cognitivos e inteligencias múltiples desde la perspectiva de la experiencia museística.....	44
2.1.3. Tipologías y estilos de visita.....	51
2.2. El aprendizaje museístico.....	53
2.2.1. Vygotski y la “zona de desarrollo próximo”.....	53
2.2.2. El Scaffolding.....	54
2.2.3. El task-based learning.....	55
2.2.4. El taller lingüístico.....	57
2.3. Los modelos de aprendizaje museístico.....	61
2.3.1. El aprendizaje situado.....	61
2.3.2. El aprendizaje museístico.....	62
2.3.3. El museo constructivista.....	63
2.3.4. Las tres dimensiones del aprendizaje.....	66
2.4. La didáctica de los idiomas en los museos: el CLIL.....	70
2.4.1. Definición y aplicación.....	70
2.4.2. El aprendizaje de idioma a través del AICLE.....	72
III. Talleres de italiano L2 en los museos: investigación y análisis de los datos.....	77
3.1. Introducción.....	77
3.2. Research questions.....	79
3.3. Metodología de investigación.....	80
3.4. Encuesta explorativa: análisis de los cuestionarios.....	81
3.4.1. ¿El museo organiza talleres de italiano L2 para extranjeros?.....	81
3.4.2. ¿Desde cuántos años siguen estando activos los talleres de italiano L2?.....	82
3.4.3. ¿Para quiénes son los laboratorios de italiano L2?.....	83
3.4.4. ¿Qué tipo de formación poseen de los operadores que se ocupan de los talleres de italiano L2?.....	84
3.4.5. ¿Los educadores ya colaboraban con el museo o fueron seleccionados específicamente de acuerdo con habilidades específicas?.....	86
3.4.6. ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?.....	87

3.4.7. ¿Cómo se articulan los talleres? ¿Son proyectos estándar o se pueden construir de forma individual según las necesidades específicas?.....	89
3.4.8. ¿Cuál es el papel confiado a los docentes acompañantes durante los talleres?	90
3.4.9. ¿Cuáles son los problemas y las dificultades?	91
3.5. Estudio de caso: observación directa de un taller de italiano L2.....	95
3.5.1. Metodología de investigación	95
3.5.2. Setting y muestra de análisis	95
3.5.3. Observación y discusión de los datos.....	96
Conclusiones.....	102
Anexos.....	105
Anexo 1.....	106
Anexo 2.....	111
Anexo 3.....	118
Anexo 4.....	120
Anexo 5.....	122
Referencias bibliográficas	124

Introducción

Actualmente, conforme a los estatutos del ICOM adoptados por la XXII Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007:

El museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo¹.

La definición que acabamos de mencionar, aunque puede parecer exhaustiva y completa, sin embargo, no toma en cuenta que lo de “museo” es un concepto en continua evolución, y que en las últimas décadas la institución del museo ha enfrentado profundos y numerosos cambios en su estructura organizativa y su papel en la sociedad.

En primer lugar, la mayoría de los museos existentes ha abandonado un paradigma originario y hoy en día obsoleto basado en el concepto del museo como una simple colección de objetos de arte, un mero “contenedor” cuyo único propósito era preservar el conjunto de las obras expuestas en su interior.

Mientras se mantiene sin cambios las funciones de protección, exhibición y mejora del patrimonio tangible e intangible en ellos conservado, los museos hoy en día aspiran a perseguir un objetivo más amplio y, sobre todo, de mayor ambición, en el que la enseñanza desempeña un papel fundamental. Muchas de las recientes políticas de gestión cultural de los museos, de hecho, están dirigidas principalmente al incremento y el desarrollo de las secciones educativas, con proyectos de formación dirigidos a un público numeroso y heterogéneo.

En un contexto en constante evolución como el actual, también han cambiado los objetivos, las metodologías y los instrumentos de la didáctica del museo, que hoy en día parecen cada vez más centrados, diferenciados y acogedores; pero sobre todo atractivos y capaces de atraer e interesar a un gran público, gracias especialmente a la capacidad de responder rápidamente a las necesidades particulares y los problemas actuales.

¹ Esta definición procede del sitio web oficial de ICOM: <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/> (Última consulta 19/02/2018).

En este sentido, las propuestas de los museos en los últimos años se están moviendo hacia prácticas más inclusivas y multiculturales, destinadas a impulsar otras culturas y, al mismo tiempo para crear la base necesaria para reducir las desigualdades y aumentar el nivel de integración dentro de la sociedad.

Precisamente dentro de este contexto reciente podemos esbozar los objetivos de este proyecto, que tiene como finalidad analizar y definir las dimensiones y las áreas de aplicación de la experiencia del museo, con particular atención a los aspectos didácticos y lingüísticos.

El tema del trabajo fue elegido en un intento de llenar un vacío teórico, especialmente con referencia a las fronteras nacionales, carente de una profundización orgánica en relación con la experiencia del museo en perspectiva de la enseñanza.

Este trabajo se divide en tres capítulos, cada uno de los cuales tiene como objetivo analizar los principales aspectos de la experiencia del museo en relación con la educación lingüística.

El primer capítulo se centra en la situación de la didáctica museística en Italia, con referencia a las transformaciones decisivas que han descrito su historia hasta ahora, y luego define sus principios, sus finalidades y los objetivos institucionales.

El capítulo comienza con una reflexión sobre la definición de didáctica en los museos y continúa con un *excursus* histórico, cuyo punto de apoyo está representado por la Conferencia sobre la *Didáctica de los Museos y Monumentos* de 1963 celebrada en Gardone di Riviera (organizada por el Centro Didáctico Nacional de Educación artística) y que ha marcado fuertemente la historia de la educación museística en nuestro país. Luego, se examina la diferencia entre los conceptos de “enseñanza” y “divulgación”, a menudo erróneamente utilizados de manera indistinta, y se identifican los principios fundamentales que regulan estas prácticas. La última parte del capítulo está dedicada a los sujetos implicados en la educación museística, es decir, el público (con especial atención al público escolar) y los educadores museísticos y las herramientas que los museos tienen para la enseñanza y la educación lingüística, como la visita guiada y el taller.

En el segundo capítulo se explican los aspectos básicos de la experiencia del museo y sus funciones. Se da gran importancia a los modelos de aprendizaje que se pueden utilizar en los museos y a las teorías educativas y pedagógicas que describen su funcionamiento. En

primer lugar, se analizan los aspectos estrictamente educativos relacionados con la experiencia museística, como la diferencia entre el aprendizaje formal e informal y la influencia de los estilos cognitivos y de las inteligencias múltiples desde la perspectiva de la experiencia museística. Posteriormente, el trabajo se enfocará en el análisis de las diferentes técnicas de aprendizaje aplicables dentro de los museos, como la “zona de desarrollo próximo”, teorizada por Vygotsky, el *scaffolding*, el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*) y el taller de idiomas; y en las aplicaciones y las implicaciones de diferentes modelos de aprendizaje museístico, como el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el aprendizaje museístico de Gardner (1999), la teoría del museo constructivista de Hein (1999) y las tres dimensiones de aprendizaje descritas por Falk y Dierking (2000). Finalmente, la última parte del segundo capítulo se centra en la enseñanza de idiomas dentro de los museos, tomando como modelo los proyectos AICLE, de los que se examinarán la estructura, la organización y la aplicación dentro del territorio nacional.

Para concluir, el tercer capítulo es una investigación centrada en la situación actual con respecto a la oferta de talleres de italiano L2 dentro de los museos y sobre la observación de uno de ellos en Punta della Dogana, Venecia.

En este trabajo a través de encuestas y destinado a explorar la difusión de los talleres de italiano L2 dentro de las estructuras museísticas y los problemas encontrados, se tratará de responder a una serie de preguntas transversales que se enumeran a continuación:

1. ¿Cuán extendidos están los talleres de enseñanza de italiano L2 en el territorio nacional?
2. ¿Cómo están organizados y estructurados estos talleres?
3. ¿Quién participa en estos talleres y cuáles son los roles de los agentes de la didáctica (estudiantes, educadores museísticos y docentes acompañantes)?
4. ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?
5. ¿Cuáles son los problemas y las dificultades (culturales, educativas y logísticas) encontrados durante los talleres?

Además de estos temas principales, la articulación de las encuestas permitió sondear otros asuntos, como la preparación para la visita, las expectativas de los docentes, la evaluación de la efectividad comunicativa de los educadores, el papel desempeñado por los docentes

durante la visita, la importancia del conocimiento previo, la motivación de los estudiantes y su conciencia en el uso del patrimonio del museo.

El capítulo final sugiere, además del resultado sintético, posibles direcciones de futuras investigaciones.

I. La didattica museale in Italia: stato dell'arte e caratteristiche generali

1.1. Una definizione

Risulta imprescindibile, ai fini di una più efficace comprensione di quanto seguirà nell'elaborato, fornire la definizione di “museo” e, in seguito, quella di “didattica museale”. La necessità di assegnare delle definizioni si deve alla natura stessa dei termini in oggetto, poiché entrambi sono il prodotto di continui cambiamenti storici e sociali, che ne rendono complessa l'ascrizione ad un singolo ambito accademico o di ricerca.

Quando si parla di “museo” è inevitabile pensare alla forte connessione che esso possiede con il concetto di patrimonio culturale, inteso principalmente come un fenomeno che ha avuto origine alla fine dell'Ottocento e oggi particolarmente accelerato, che può essere definito, in maniera estremamente sintetica, come

un affrancamento progressivo della nozione di patrimonio dai concetti estetici e come un altrettanto progressivo allargamento a quelli sociali: prima, l'inclusione degli oggetti popolari nella categoria dei reperti della museografia “alta”; poi, la considerazione del territorio fisico e delle sue tradizioni linguistiche, infine, l'allargamento all'immateriale come elementi di contesto fondamentali del patrimonio museale tradizionale (Maggi, 2001, p. 9).

Il museo si configura odiernamente, quindi, come un nuovo spazio artistico-culturale caratterizzato da un approccio multidisciplinare, le cui funzioni non sono solamente limitate a quella espositiva.

Per quanto riguarda la didattica museale, invece, la ricerca e la definizione risultano più complicate, soprattutto considerando che la tradizione italiana di didattica all'interno di spazi museali è di carattere relativamente recente, così come è limitata la produzione accademica e teorica a riguardo. Di seguito verranno fornite in maniera sintetica alcune delle definizioni ad oggi condivise sul territorio italiano di “didattica museale”, con la consapevolezza che queste possano apportare una visione parziale e non completamente esaustiva della tematica in oggetto.

1.1.1. Definizione, storia e sviluppo del termine “museo”

Quello di “museo” è un concetto in continua evoluzione, le cui implicazioni non rientrano esclusivamente nell’ambito artistico e in quello turistico, ma si diramano nella storia, nelle scienze, nella sociologia, nell’antropologia e, negli ultimi anni, anche nella didattica. Risulta impossibile tracciare una definizione univoca di “museo” senza prima fare riferimento a tutti quei cambiamenti che l’istituzione museale ha subito nel corso degli anni e a cui oggi fanno riferimento tutte le nuove politiche culturali impegnate nella protezione, conservazione e difesa del patrimonio artistico e culturale mondiale (Hernández Hernández, 1994).

Secondo la definizione originale dell’*Encyclopédie*, redatta dall’enciclopedista Louis de Jaucourt nel 1765, “la parola museo ha nel tempo assunto un senso sempre più alto, che si applica oggi a ogni luogo nel quale sono raccolte le cose che hanno un rapporto diretto con le arti e con le Muse” (Casini, 1968). Un’altra definizione, molto più suggestiva, ci viene fornita da Lanfranco Binni, e recita: “il Museo è una macchina a funzionamento simbolico, protetta dalle Muse e dalle loro successive incarnazioni, venerata e politicamente usata, il Museo è la più enigmatica delle istituzioni culturali occidentali” (Binni & Pinna, 1980, p. 7).

L’etimologia del termine “museo” deriva dal greco *museion*, parola che indicava originariamente un luogo sacro alle Muse, e in seguito l’istituto creato da Tolomeo Filadelfo presso Alessandria d’Egitto per promuovere la cultura e mantenere uomini di lettere e scienze, che vi alloggiavano a pubbliche spese². Similmente, presso gli antichi romani, il *museum* indicava uno spazio per le discussioni filosofiche presiedute dalle Muse.

Il contenuto semantico e il significato moderno di questa parola appaiono nel tardo Rinascimento, quando l’umanista Paolo Giovio (1483-1552), raccontando delle sue collezioni, usa il termine *museum*, in seguito impiegato anche per descrivere l’edificio che le ospitava e che venne aperto al pubblico. La creazione del Museo Gioviano diventerà un punto di riferimento nella formazione e nella realizzazione di collezioni private, contribuendo al diffondersi delle gallerie, che all’epoca rappresentano una vera e propria moda, basti pensare come, nella Firenze medicea, parte del palazzo degli Uffizi fosse adibito ad ospitare la ricca collezione della famiglia Medici. Il collezionismo, mosso dalla

² O. Pianigiani, Vocabolario etimologico della lingua italiana, voce *Museo*, Sonzogno, Milano, 1937.

volontà di rispettare il passato e di promuovere l'arte, è infatti da considerarsi come il presupposto dell'origine dei musei.

Durante il XVII e XVIII secolo, la presenza di gallerie è un fatto comune in tutti i palazzi nobiliari. Tra queste, si distinguono le gallerie di Vienna, Dresda e Düsseldorf, che diventeranno, nel corso del XVIII secolo, un chiaro esempio di trasformazione in museo di una collezione principesca.

Nel 1727, viene impiegato per la prima volta il termine *Museographia* come titolo di un'opera il cui autore, Caspar F. Neickel, ha scritto in latino per assicurarne la diffusione in tutta Europa. È un trattato teorico in cui sono presenti una serie di linee guida sulla classificazione, la gestione e la conservazione delle collezioni. In aggiunta, vi sono anche riferimenti specifici riguardanti la forma delle sale espositive, l'orientamento della luce, la distribuzione degli oggetti artistici e gli esemplari di storia naturale. Queste sale, oltre a svolgere una funzione espositiva, si iniziano a considerare come il luogo più adatto per la ricerca; per questo motivo si dispone un grande tavolo centrale in cui ognuno degli oggetti esposti possa essere esaminato con l'aiuto di un importante repertorio bibliografico esistente nella sala stessa.

Con il museo teorizzato nell'opera di Neickel comincia a delinearsi la funzione pedagogica del museo, inteso come luogo destinato all'apprendimento (anche se momentaneamente solo aperto a studiosi e non ad un ampio pubblico); tuttavia, è con l'Illuminismo che si assiste al primo, reale cambio nel rapporto tra pubblico e museo. Nel 1791, infatti, viene istituito il museo del Louvre, il primo museo esplicitamente moderno, poiché aperto al pubblico e consacrato a finalità pedagogiche. Il Louvre sarà dunque il modello di riferimento per la creazione dei grandi musei nazionali che nacquero in tutta Europa durante il secolo successivo.

Nel corso di tutto il XIX secolo si assiste, da un lato, all'espansione in tutta Europa di questo nuovo tipo di istituzioni museali e, dall'altro, alla nascita di una serie di presupposti e approcci teorici che durano fino ai nostri giorni e nei quali si arriva anche a mettere in crisi il concetto stesso di museo³.

In tempi recenti, è andata sempre più consolidandosi una nuova accezione relativa al concetto di “museo” (Bortolotti, et al., 2008), percepito come una risorsa educativa

³ Con riferimento all'intero *excursus* storico riguardante i musei, si veda: F. Hernández Hernández, *Manual de museología*, Madrid, 1994. cap 3. “Evolución histórica del concepto de museo”.

complessa e inesauribile, da utilizzare nell'insegnamento non solo come strumento di comunicazione visiva, ma soprattutto come mezzo di trasmissione di valori di autenticità, concretezza, completezza e multidimensionalità dei linguaggi adottati (Ciocca, 2005/2006).

Secondo la definizione internazionale fornita dall'*International Council of Museums* (ICOM)⁴

il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto (ICOM, 2007)⁵.

Questa breve definizione è sufficiente per comprendere come la concezione del museo si sia evoluta negli ultimi anni: non si tratta più di un semplice luogo fisico adibito all'esposizione di opere d'arte o all'approfondimento da parte di studiosi del settore, ma di uno spazio le cui funzioni si estendono anche all'educazione e al piacere. Nel momento in cui il museo si identifica come istituzione pubblica, quindi, la sua ragione d'essere non è più solamente limitata al campo dell'estetica, dell'esposizione; ma si estende al campo educativo (Hein, 2005).

1.1.2. Definizione del termine “didattica museale”

Trovare una definizione univoca e universalmente condivisa di “didattica museale” risulta, al contrario, un processo più complesso e di gran lunga meno lineare, poiché ancora non esistono delle linee guida comuni, dei modelli o dei principi unanimemente accettati a cui poter fare riferimento (Trombini, 2003).

⁴ L'*International Council of Museums* (ICOM) è un'organizzazione internazionale di musei e professionisti museali impegnati nel conservare, trasmettere e far conoscere il patrimonio naturale e culturale mondiale, presente e futuro, tangibile e intangibile.

Creato nel 1946, l'ICOM è un'organizzazione non governativa che mantiene relazioni formali ed ha un ruolo consultivo presso l'UNESCO. L'ICOM viene finanziato soprattutto dai contributi di adesione e viene supportato da vari governi e altri enti. Ha sede a Parigi, in Francia, insieme al Segretariato dell'ICOM e al Centro d'Informazioni ICOM-UNESCO.

⁵ Sul sito dell'ICOM è attualmente presente una versione riveduta dello Statuto, approvata nel 2017. L'articolo citato era presente anche nello Statuto originale: si tratta dell'Art. 2 dello Statuto ICOM, approvato nel 1974.

Innanzitutto, la stessa denominazione appare problematica: il termine “didattica museale” risulta essere quello maggiormente impiegato nella tradizione culturale italiana; tuttavia, come spesso viene sottolineato, sarebbe da preferire il termine “educazione museale”, che rimanda ad una prospettiva più ampia (Trombini, 2003), (Cataldo & Paraventi, 2007), (Molteni, 2008) ed è soprattutto impiegato nella letteratura in lingua inglese (come *museum education*⁶).

Tra le definizioni più recenti di didattica troviamo quelle di da A. Trombini (2003) e E. Nardi (2011). Per la prima studiosa, la didattica museale è: “l’insieme di attività (dalla sperimentazione alla programmazione, dalla riflessione teorica all’autovalutazione) mediante la quale si esprime la funzione educativa del museo” (Trombini, 2003, p. 13). Per E. Nardi, la didattica museale è invece, in senso ampio

la messa in atto di una mediazione che serve ad avvicinare il visitatore all’oggetto musealizzato [...]. È dunque quel settore della didattica che prende in considerazione l’oggetto musealizzato come fulcro di un processo di insegnamento-apprendimento che si svolge nella scuola oppure rivolgendosi ad un pubblico di visitatori adulti (Nardi, 2011, pp. 24-25).

Un’ultima definizione, spesso adottata in Italia, è quella che vede la didattica museale come l’insieme delle metodologie e degli strumenti che le istituzioni museali utilizzano insieme alle istituzioni scolastiche per rendere più facilmente fruibile ogni tipo di esposizione culturale (Ciocca, 2005/2006).

1.1.3. Didattica dell’arte e didattica museale

I termini “didattica dell’arte” e “didattica museale”, che possono apparire molto simili, se non intercambiabili, rappresentano in realtà due aspetti didattici distinti. Non si tratta, quindi, semplicemente di un problema legato alla definizione, bensì al vero e proprio campo d’azione di queste due discipline ed è pertanto utile una sintetica precisazione.

⁶ All’interno dell’ambito europeo, durante il Convegno *Learning in European Museums. Trends, Experiences, Perspectives* svoltosi a Parigi nel 2003, si è scelto di impiegare il termine “educazione museale” per uniformarsi alla definizione già di utilizzo comune nei paesi anglosassoni (Sani, 2004).

Per “didattica dell’arte” si intende “l’insegnamento artistico, in tutte le sue diverse manifestazioni [...] strettamente collegato con gli aspetti concreti del produrre opere d’arte”⁷.

Per “didattica museale” si intende, invece, quella didattica dell’arte volta a trasmettere insegnamenti propri dell’opera d’arte nell’ambiente del museo. La didattica museale è una disciplina scientifica a tutti gli effetti, non si configura, dunque, come una mera semplificazione dei contenuti di un museo volta a incontrare una fascia di pubblico specifica, come potrebbe essere quella dei bambini.

Diviene dunque necessario operarsi in modo da sfatare i luoghi comuni che circondano la didattica museale, come spiega Maria Teresa Balboni Brizza⁸: “didattica non è semplificazione” (Balboni Brizza, 2007, p. 18), bensì un tentativo di rivolgersi ad un pubblico più ampio e variegato.

⁷ AA.VV. Enciclopedia universale dell’arte, volume IV, voce *Didattica*, Istituto Per La Collaborazione Culturale Venezia-Roma, Firenze, 1964 p. 307.

⁸ Maria Teresa Balboni Brizza è curatrice e consulente museale, esperta in museologia e didattica museale, iconografia e psicologia analitica.

1.2. Breve storia della didattica museale in Italia

Prima di tracciare un sintetico percorso storico sulla nascita e lo sviluppo della didattica museale in Italia, appare necessario soffermarsi brevemente sulle origini internazionali di questa disciplina.

La moderna didattica museale trae le sue origini dal mondo anglosassone. I primi servizi di carattere prettamente educativo e didattico da svolgersi all'interno di spazi museali si sviluppano in Gran Bretagna e negli Stati Uniti a cavallo tra il XIX e il XX secolo.

Negli anni tra le due guerre mondiali nascono infatti i primi *Educational Departments* nei musei di New York, Boston e Cleveland, seguiti ben presto dagli altri musei in territorio statunitense (De Socio & Piva, 2005).

Negli anni del secondo dopoguerra, l'attività di promozione degli studi sul ruolo educativo dei musei è svolta principalmente dall'UNESCO attraverso due importanti convegni sulla relazione che intercorre tra Scuola e Museo: *Musée et éducation* ("Museo ed educazione"), svoltosi ad Atene nel 1954, e *Le Rôle éducatif des musées* ("Sul Ruolo educativo dei musei"), del 1959, tenutosi a Buenos Aires. Nelle raccomandazioni finali degli atti del convegno di Atene, si invitavano i musei ad avere, all'interno del proprio organico, almeno uno specialista dell'educazione, al quale doveva essere attribuita la medesima qualifica del conservatore. Si consigliava, inoltre, di incentivare la collaborazione tra scuole e musei attraverso una formazione specifica per gli insegnanti riguardante la didattica museale e si invitava, in aggiunta, a predisporre all'interno degli stessi musei di spazi o locali adibiti alla funzione didattica (Lollobrigida, 2010).

Si inizia quindi a porre un accento particolare su un nuovo aspetto del museo, ovvero sulle sue potenzialità come struttura educativa.

1.2.1. Origini della didattica museale in Italia

In Italia, l'interesse per la didattica museale inizia a svilupparsi e a diffondersi durante il complesso periodo postbellico, nei primi anni della Repubblica nata con la Costituzione del 1947.

In questi anni, con l'obiettivo di riprendere le attività della vita civile, alcuni musei italiani (tra cui la Pinacoteca di Brera, il Poldi Pezzoli di Milano, la Galleria degli Uffizi a Firenze, la Galleria Borghese, il Museo Etrusco di Villa Giulia e i Musei Comunali a Roma, il Museo del Sannio a Benevento, il Museo Nazionale di Reggio Calabria e quello

di Messina) riaprono al pubblico offrendo programmi fortemente innovativi, caratterizzati da un grande impegno culturale e civile e aventi la scuola come principale elemento di promozione e supporto (Ciocca, 2006).

Nelle parole di Paola della Pergola, direttrice della Galleria Borghese:

Si trattava di adeguare il museo ad accogliere un pubblico tanto più numeroso, meno culturalmente preparato, ma difficile proprio per la sua stessa semplicità: cominciare a preparare i più giovani, con la scuola e nella scuola, alla conoscenza dell'arte, dell'immenso patrimonio artistico che il nostro Paese conserva ed espone, e non soltanto nei musei: semplificare al massimo il linguaggio, non più volto soltanto a chi già possedeva una base culturale e, soprattutto, non dimenticare il grande potere formativo che è insito nella natura stessa dell'arte, e che tale potere può incidere nella formazione culturale, sì, ma anche morale dell'adolescente, fino a contribuire e in modo non secondario, alla formazione della sua stessa personalità (Ciocca, 2010, pp. 11-12).

Il museo e la scuola rappresentano quindi gli strumenti didattici responsabili della crescita culturale e morale del Paese, risulta pertanto fondamentale trovare in modo per avvicinare queste due istituzioni. La questione relativa al rapporto di interdipendenza tra scuole e musei, tuttavia, non viene mai effettivamente affrontata, se non in maniera occasionale, così come è relativa l'influenza dei Convegni relativi alla didattica museale svoltisi nel 1954 e il 1959. Parte della difficoltà si deve innanzitutto all'accezione che all'epoca possiedono le istituzioni museali, considerate esclusivamente nella loro dimensione conservativa, orientata maggiormente alle collezioni anziché all'apertura al pubblico (Jallà, 2005).

In Italia, dunque, nonostante alcune esperienze innovative progettate e coordinate da un ristretto numero di musei, la questione relativa alla didattica museale viene affrontata per la prima volta in maniera organizzata durante il Convegno di Perugia del 1955 (Gremigni, 2001). L'allora nuova disciplina chiamata "museologia", con le sue finalità e metodologie di applicazione, è il tema centrale del convegno, che si prefissa inoltre il compito di individuare, all'interno dei musei, i problemi relativi alla conservazione e all'esposizione delle collezioni e le difficoltà riguardanti la promozione dell'offerta culturale delle istituzioni museali. I dati che emergono dal convegno sulla situazione italiana non sono positivi: le strutture museali risultano arretrati e inefficaci, concentrate esclusivamente

sulla conservazione e sulla tutela del patrimonio artistico nazionale, non viene inoltre intrapresa, come in realtà auspicato, nessuna azione atta alla sensibilizzazione delle future generazioni nei confronti delle opere d'arte (1955).

1.2.2. La svolta degli anni Sessanta

A partire dagli anni Sessanta, l'educazione all'interno dei musei diviene oggetto di studio e riflessione. Ogni museo moderno, secondo G. Pinna, possiede cinque funzioni basilari, tutte necessarie affinché l'istituzione museale svolga il proprio ruolo all'interno della società. Le prime tre funzioni, di carattere storico, corrispondono a: recupero, conservazione e tutela dei beni culturali⁹. Le ultime due funzioni, produzione culturale e trasmissione culturale, indicano rispettivamente la ricerca scientifica e la divulgazione, ossia la didattica, considerata come lo strumento necessario a rendere culturalmente rilevante l'azione sociale del museo (Binni & Pinna, 1980).

Si assiste quindi ad un radicale cambio di prospettiva relativo alla didattica museale: si esaurisce l'idea di "museo" come luogo dedicato esclusivamente a politiche di esposizione e di conservazione di oggetti artistici e si inizia a dirigere lo sguardo verso gli utenti e i servizi dei quali possono usufruire.

Il 1963 segna un anno fondamentale per l'avanzamento della didattica museale: il CDNIA (Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica) promuove e organizza a Gardone Riviera (BS) il primo grande convegno sul tema "Didattica dei Musei e dei Monumenti". Terminato il Convegno, con l'obiettivo di dedicarsi allo studio di una serie di proposte operative, vengono create quattro commissioni, così articolate: I) per i problemi generali e amministrativi; II) per i Musei artistici e i Monumenti; III) per i Musei storici e di educazione popolare; IV) per i Musei Tecnici e scientifici (1967).

Particolarmente significativo è l'operato della Prima commissione, le cui conclusioni di indagine si concentrano sulla relazione tra scuola e museo, auspicando la nascita di un contatto proficuo tra le due istituzioni, volto a riconoscere la funzione educativa e didattica dei musei come momento essenziale dell'educazione e dell'istruzione del cittadino e facente parte integrante dei programmi scolastici. Viene inoltre definita e auspicata la possibilità di formare insegnanti presso i musei stessi e di affidare a tali

⁹ Il primo riconoscimento ufficiale del termine "bene culturale" in campo internazionale si ebbe durante la Convenzione dell'Aia firmata il 14 maggio 1954 da quaranta Stati di tutto il mondo e confermata in Italia con la legge del 7 febbraio 1958.

esperti il compito di creare e predisporre le attività didattiche da svolgersi all'interno della struttura museale. Al museo viene richiesto invece di trovare il modo di esporre le opere in maniera didatticamente valida, di ospitare manifestazioni didattiche, di fornire materiale di studio, di promuovere attività educative e di aggiornamento per i docenti. Viene infine incoraggiata la creazione di un "Servizio didattico centrale", nella scuola, e delle "Sezioni didattiche" presso le Soprintendenze e le amministrazioni civiche cui fanno riferimento musei o complessi monumentali di grande importanza (Gremigni, 2001). Tra gli obiettivi del Convegno si distacca, dunque, il proposito di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e del mondo politico sui problemi riguardanti i musei italiani, primo fra tutti la poca affluenza di pubblico:

Il pubblico italiano frequenta poco i musei, di qualunque genere essi siano: artistici, storici, archeologici, scientifici; e poiché non ne profitta, il pubblico non se ne cura; e poiché l'opinione pubblica è indifferente, non influisce sugli organi di governo. Riteniamo che solo l'intervento della scuola possa spezzare la situazione. Quando, infatti, i cittadini avranno apprezzato tutta l'importanza e il gusto della visione diretta e della conoscenza del nostro patrimonio culturale, allora sarà possibile un reale cambiamento degli indirizzi della politica culturale nel nostro Paese (Ciocca, 2010, p. 14).

È solamente nel 1969, tuttavia, che prendono vita le auspiccate "Sezioni didattiche" menzionate durante il Convegno di Gardone Riviera, in occasione di un altro importante convegno, svoltosi a Reggio Calabria e promosso dall'Associazione degli Amici dei Musei sul tema "I Musei nella società di oggi". Con l'emissione di una circolare ministeriale (27 marzo 1970, n. 128)¹⁰ si dà ufficialmente l'avvio alla costituzione di

¹⁰ Si riporta integralmente il testo della circolare: «GABINETTO. Ai Provveditori agli Studi; Ai Soprintendenti AA.BB.AA.; Ai Direttori dei Musei. Alla fine dello scorso anno, a seguito del voto espresso dall'Associazione Nazionale dei Musei Italiani, è stata istituita presso questo Ministero – Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti, una Commissione di studio con l'incarico di promuovere e coordinare le iniziative intese a valorizzare convenientemente la funzione didattica dei Musei. Della Commissione, che è presieduta dal prof. Pietro Romanelli, Presidente della Prima Sezione del Consiglio Superiore delle Antichità e Belle Arti, fanno parte pedagogisti, il Provveditore agli Studi di Roma, funzionari tecnici e amministrativi delle Antichità e Belle Arti ed esperti della materia. Nel corso delle riunioni finora tenute, la Commissione, sulla base delle esperienze realizzate con successo dalla Galleria Borghese di Roma, la quale già si è avvalsa dell'attiva ed efficace partecipazione della Scuola, ha riconosciuto che, per una sempre maggiore conoscenza del nostro patrimonio artistico e per l'approfondimento dei valori di cultura, di tradizione e di umanità che l'opera racchiude, non possa prescindere da una stretta collaborazione tra il Museo e la Scuola. In considerazione di quanto sopra, questo Ministero ritiene opportuna l'istituzione presso ciascuno dei

Sezioni didattiche presso i principali musei e all'istituzione di diversi Centri di coordinamento di tali uffici presso ciascun Provveditorato agli Studi (Gremigni, 2001).

1.2.3. Gli anni Settanta e il ruolo dei musei nella società

Il Convegno “Il museo come esperienza sociale” svoltosi a Roma dal 4 al 6 dicembre 1971 rappresenta l'evento cardine per la didattica museale in Italia. Il Convegno, sotto il patronato del Presidente della Repubblica Giuseppe Saragat, costituisce un evento di enorme rilevanza, soprattutto per la ricchezza di contributi offerti volti alla definizione della funzione educativa dei musei. La composizione stessa del Comitato d'onore, formata da quarantasei membri di grande prestigio, evidenzia l'importanza attribuita alla manifestazione¹¹. Grazie all'intervento di alcuni tra i massimi esperti del settore, tra cui direttori e curatori museali, pedagogisti, sociologi, esperti in comunicazione sociale, psicologi e studiosi di varie discipline, tutti accomunati dall'obiettivo di discutere l'attuale crisi dei musei, il Convegno riesce a configurarsi come un evento di grande importanza relativamente al tema dello studio e della tutela del patrimonio storico, artistico e naturale. È importante sottolineare il cambio di direzione attuato in occasione del Convegno di Roma: la tutela del patrimonio, infatti, da questo momento non viene più esclusivamente interpretata come semplice "protezione", ma per la prima volta si orienta verso obiettivi socio-culturali ed educativi¹². Sempre in occasione del Convegno, Pietro Romanelli (direttore generale delle Belle Arti al Ministero della Pubblica Istruzione) costituisce un'apposita Commissione per la Didattica dei Musei presso la Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti, il cui compito

principali Musei di una sezione didattica e, presso ciascuno dei Provveditorati agli Studi, di un centro per il coordinamento delle varie attività a livello provinciale e per la ricerca delle soluzioni da adottarsi con il contributo delle singole esperienze. Gli istituendi Centri dovrebbero essere in particolare collegati con i più importanti Musei della regione o della provincia per la opportuna utilizzazione e valorizzazione del materiale artistico di cui la regione o la provincia dispongono. Ciò premesso, confidando nell'interessamento che le SS.VV. vorranno svolgere per l'attuazione di questo nuovo e significativo settore di studio, si prega di voler inviare alla predetta Commissione (Direzione Generale Antichità e Belle Arti – Piazza del Popolo n. 18 – Uff. RICIS) una cortese assicurazione di adempimento in merito alla istituzione delle Sezioni e dei centri di cui si è detto, e di voler, altresì, fornire alla Commissione medesima qualsiasi notizia relativa alle esperienze che verranno attuate ed ai risultati che saranno conseguiti (Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, 27 marzo 1970, n. 128)».

¹¹ Vedi: Ministero della Pubblica Istruzione e della Ricerca. *Didattica Museale*. (URL: https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/new/storia8bis.shtml).

¹² *ibidem*.

è quello di studiare i mezzi più acconci per lo sviluppo di questa attività didattica dei Musei; vedere quanto delle iniziative già in atto sia valido e meriti di essere valorizzato, quanto vada invece modificato, e, soprattutto, quanto occorre fare perché le iniziative, ancora limitate, a pochi e sporadici istituti, sia esteso a tutti i musei (Romanelli, 1972).

Di fondamentale importanza è anche l'intervento di Franco Russoli (allora Soprintendente della Pinacoteca di Brera), che concepisce il nuovo museo "come crogiuolo e produttore di cultura, e non come deposito specialistico per *oggetti di cultura*" (Russoli, 1972, p. 81), secondo una serie di principi guida basati sulla volontà di "spezzare l'immagine cristallizzata del museo", istituzione ormai capace di rapportarsi con altre realtà in maniera più aperta, multidisciplinare e collaborativa. Le collezioni museali, e i materiali in esse messi a disposizione, devono quindi rappresentare "uno strumento maieutico, di conoscenza problematica, che non guidi ad un indottrinamento dogmatico, ma che dia materia e occasione a un giudizio libero" (Russoli, 1972, p. 79). Per quanto riguarda i rapporti con la scuola, infine, il museo deve considerarsi come strumento formativo e non puramente nozionale, un "laboratorio o un patrimonio, in cui si costruisce e si vive lo sviluppo della realtà contemporanea" aperto ad ogni indirizzo di ricerca (Russoli, 1972, p. 82).

Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, i nuovi programmi della Scuola media inferiore (D.M. 9 febbraio 1979) e della Scuola elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) dedicano uno spazio considerevole all'educazione artistica, contribuendo così all'incremento nel numero delle visite ai musei. La nuova legislazione afferma, infatti:

Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente. [...] In questo campo si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche¹³.

E ancora, all'interno dei nuovi programmi della scuola media inferiore si legge:

¹³ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104.

L'approccio all'ambiente e ai beni culturali dovrà tendere a rendere l'alunno cosciente degli aspetti e dei problemi dell'ambiente in cui vive ed educarlo al rispetto, alla tutela e alla valorizzazione del territorio [...] Sarà opportuna una motivata e guidata attività sul campo (musei, zone archeologiche, ambienti urbani, chiese, palazzi, etc.), che permetterà anche una “lettura” diretta degli aspetti strutturali e dei significati culturali che ogni opera ci trasmette¹⁴.

L'idea generale, quindi, è quella di un museo come “attore” di crescita culturale all'interno di una società; capace di promuovere la conoscenza del patrimonio culturale nazionale in tutti i cittadini attraverso procedure didattiche “attive” e non meramente nozionistiche.

1.2.4. Lo “stallo” degli anni Ottanta

Gli anni Ottanta rappresentano un periodo molto proficuo per quanto riguarda l'organizzazione di dibattiti, convegni, seminari e incontri politici e amministrativi dedicati alle nuove forme di fare museologia e di fare didattica all'interno delle istituzioni museali; tuttavia, a questa forte spinta di carattere teorico, non corrisponde un'applicazione pratica. Gli anni Ottanta sono, infatti, spesso considerati un periodo di “stallo” per quanto riguarda l'avanzamento legislativo delle politiche culturali nazionali. Le ragioni di tale arresto sono probabilmente da ricercarsi in una serie di interventi legislativi mirati principalmente a trasformare il concetto di “bene culturale” in quello di “bene economico produttivo”. Considerato dunque il carattere prevalentemente improduttivo, da un punto di vista puramente economico, degli investimenti in campo didattico, risulta facile comprendere l'assenza di provvedimenti relativi all'educazione museale¹⁵.

1.2.5. La ripresa degli anni Novanta e la didattica museale oggi

Gli anni Novanta segnano una netta ripresa per quanto riguarda la riflessione sulla didattica museale. Innanzitutto, dal punto di vista legislativo, è utile segnalare il D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998 (art. 152¹⁶), che attribuisce allo Stato, alle regioni e agli enti

¹⁴ D.M. 9 febbraio 1979.

¹⁵ Per un approfondimento relativo alla situazione legislativa degli anni Ottanta è possibile consultare: <http://www.bta.it/txt/a0/02/bta00268.html#rimandoNota29> (Ultima visita: 19/02/2018).

¹⁶ Si riporta integralmente il testo dell'articolo preso in riferimento: 1. Lo Stato, le regioni e gli enti locali curano, ciascuno nel proprio ambito, la valorizzazione dei beni culturali. Ai sensi dell'articolo 3, comma 1,

locali, tra le funzioni di valorizzazione dei beni culturali, l'organizzazione di attività didattiche e divulgative.

La coordinazione delle attività educative presso le istituzioni museali è, invece, dal punto di vista strettamente organizzativo, gestita dal Centro per i Servizi Educativi del Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Si tratta di un centro istituito nel 1996, il cui obiettivo primario è quello di fornire modelli organizzativi, fonti, metodologie e informazioni specifiche sulla didattica e sulla valorizzazione dei beni culturali. Nella *homepage* del sito internet si legge:

In quanto prototipo dei centri di studio e ricerca previsti dal *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, art.118), esso costituisce un servizio di coordinamento nazionale volto a rendere attuali, dal punto di vista operativo, le implicazioni del patrimonio in termini di sviluppo della cittadinanza e di integrazione sociale ed a sostenere le attività dei servizi educativi statali presenti sul territorio, diffondendone e promuovendone le esperienze formative.

Le sue strategie operative, indirizzate all'elaborazione ed alla sperimentazione di modelli nazionali di fruizione integrata dei beni culturali, si articolano in:

- progetti di educazione al patrimonio sui temi della salvaguardia, tutela, conservazione e fruizione realizzati con la rete dei servizi educativi ed i rapporti in sinergia con le istituzioni scolastiche;

lettera c), della legge 15 marzo 1997, n. 59, la valorizzazione viene di norma attuata mediante forme di cooperazione strutturali e funzionali tra Stato, regioni ed enti locali, secondo quanto previsto dagli articoli 154 e 155 del presente decreto legislativo.

2. Per le regioni a statuto speciale le norme di attuazione possono prevedere forme di cooperazione anche mediante l'istituzione di organismi analoghi a quello di cui al predetto articolo 154.

3. Le funzioni e i compiti di valorizzazione comprendono in particolare le attività concernenti:

- a. il miglioramento della conservazione fisica dei beni e della loro sicurezza, integrità e valore;
- b. il miglioramento dell'accesso ai beni e la diffusione della loro conoscenza anche mediante riproduzioni, pubblicazioni ed ogni altro mezzo di comunicazione;
- c. la fruizione agevolata dei beni da parte delle categorie meno favorite;
- d. l'organizzazione di studi, ricerche ed iniziative scientifiche anche in collaborazione con università ed istituzioni culturali e di ricerca;
- e. l'organizzazione di attività didattiche e divulgative anche in collaborazione con istituti di istruzione;
- f. l'organizzazione di mostre anche in collaborazione con altri soggetti pubblici e privati;
- g. l'organizzazione di eventi culturali connessi a particolari aspetti dei beni o ad operazioni di recupero, restauro o ad acquisizione;
- h. l'organizzazione di itinerari culturali, individuati mediante la connessione fra beni culturali e ambientali diversi, anche in collaborazione con gli enti e organi competenti per il turismo.

- percorsi di apprendimento, di informazione scientifica e di divulgazione, indirizzati a destinatari diversificati per fasce di età, aventi per tema i vari contesti culturali e le loro specificità anche in collaborazione con altri soggetti;
- raccolta di materiali didattici, sussidi audiovisivi e prodotti multimediali, attività redazionali e pubblicazione di strumenti editoriali per varie categorie di pubblico;
- rapporti con le Istituzioni, le associazioni ed il territorio per la formulazione ed il monitoraggio di iniziative educative volte a valorizzare i beni culturali in ambito nazionale;
- promozione di corsi di formazione sulla didattica del patrimonio culturale per personale interno all'Amministrazione, docenti di scuole di ogni ordine e grado ed operatori culturali e collaborazioni con associazioni disciplinari ed Università in materia di tirocini ed aggiornamento;
- rapporti con gli organismi nazionali ed internazionali del settore¹⁷.

Il Centro, inoltre, si occupa della promozione di una serie di progetti volti alla sensibilizzazione e all'educazione al patrimonio (in particolare, su temi riguardanti la salvaguardia, la tutela e la valorizzazione), dell'organizzazione di corsi di formazione e giornate studio sulla didattica museale per operatori culturali, insegnanti e personale interno all'Amministrazione, alla raccolta di materiali didattici (prodotti multimediali e audiovisivi) da condividere con musei, istituzioni e fruitori) e alla creazione e al mantenimento dei rapporti nazionali e internazionali.

Il fine ultimo del Centro di Didattica Nazionale è, tuttavia, quello di creare occasioni di accesso al sapere e di promuovere lo sviluppo di una società della conoscenza.

¹⁷ Fonte: <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/127/il-centro-per-i-servizi-educativi>.

1.3. Le prime esperienze di didattica museale in Italia

Come sottolineato in precedenza, già a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, alcuni musei italiani iniziano a manifestare sempre maggiore interesse per il tema della didattica e ad organizzare visite guidate e laboratori dedicati. Tra questi, vale la pena ricordare la Pinacoteca di Brera (con i laboratori progettati da Bruno Munari), la Galleria degli Uffizi di Firenze e la Galleria Borghese di Roma.

1.3.1. La Pinacoteca di Brera a Milano

È impossibile affrontare la storia e lo sviluppo delle esperienze e dei processi di didattica museale nati presso la Pinacoteca di Brera senza parlare del lavoro e dell'impegno del suo direttore a partire dal 1947, Fernanda Wittgens. La nuova visione di Fernanda Wittgens per la Pinacoteca è innovativa e propositiva, e unisce la volontà di ampliamento delle sedi museali al costante aggiornamento relativo ai temi della didattica e della tutela del patrimonio artistico e culturale.

Durante il discorso pronunciato il 9 giugno 1950, in occasione della cerimonia di inaugurazione del Palazzo ricostruito, Wittgens afferma:

Il sogno umanistico dell'accordo di Arte, Lettere e Scienze che Maria Teresa e Napoleone realizzarono nella pietra viva di Brera è il nostro sogno, e a quest'accordo la Pinacoteca di Brera vorrà portare un vivo contributo con le sue sale di esposizione, con il suo laboratorio di restauro e ricerche scientifiche, con un'attività didattica destinata al popolo (...) affinché il Museo finalmente aderisca al dinamismo della vita moderna, e la cultura estetica circoli come vivo fermento nella Società¹⁸.

Il nuovo personale che a Brera si occupa delle visite guidate è altamente formato e specializzato, e si dedica prevalentemente alla didattica rivolta ai bambini delle scuole elementari milanesi. In aggiunta, si organizzano corsi e visite domenicali e serali per i CRAL (i Centri Ricreativi Assistenziali per i Lavoratori), i pensionati, i portatori di handicap, gli operai e gli artigiani.

¹⁸ Maggiori informazioni relative alla carriera di Fernanda Wittgens e al suo lavoro nell'ambito della didattica museale sono disponibili all'interno del sito web della Pinacoteca di Brera, nella pagina a lei dedicata. Si veda: <http://pinacotecabrera.org/chi-siamo/fernanda-wittgens/>.

Infine, dal punto di vista strettamente ufficiale, la Sezione Didattica della Pinacoteca di Brera si costituisce nel 1955, con l'obiettivo di portare avanti progetti e ricerche atti a favorire la partecipazione di tutti alla cultura cittadina (Cavallone, 2012-2014).

1.3.2. I laboratori didattici di Bruno Munari

Gli anni Settanta, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, costituiscono un momento di svolta per quanto riguarda le pratiche di didattica museale in Italia. In particolare, il 1977 rappresenta un anno di importante attività per la Pinacoteca di Brera. In quell'anno, infatti, Bruno Munari¹⁹ riceve dall'allora Soprintendente di Brera Franco Russoli l'incarico di progettare uno spazio per bambini e un percorso laboratoriale, con l'obiettivo di trasformare il museo da "torre eburnea e luogo sacro per pochi eletti" in un "organismo vivo" (Ravagnan & Dall'Olio, 2013).

Il laboratorio ideato da Munari si prefigge lo scopo di utilizzare strumenti di sperimentazione diretta per portare i bambini a conoscere e comprendere le regole e le tecniche delle arti visive; nelle parole dello stesso Munari:

le tecniche e le regole sono estratte da opere d'arte visiva di qualunque epoca, antica o recente; e vengono presentate ai bambini sotto forma di gioco, con spiegazioni più visive che verbali. I bambini sono liberi di scegliere la tecnica o la regola che più piace, di sperimentarne anche più di una, e non viene dato nessun tema da svolgere. La conoscenza attraverso la sperimentazione stimolerà una progettazione creativa completamente libera (Munari, 2008, p. 136).

Per Munari, dunque, ai bambini deve essere data l'opportunità di avvicinarsi ai linguaggi dell'arte visiva attraverso la spiegazione di tecniche e regole come il divisionismo, i segni, lontano-vicino, le gabbie, le *textures*, il collage, le forme componibili, i formati diversi e il colore (Munari, 1981, pp. 20-43) attraverso l'attività ad essi più vicina, ovvero il gioco.

¹⁹ Munari, Bruno (Milano, 1907-1998), pittore e designer italiano, esponente di spicco dell'arte cinetica. Nel 1927 aderì a Milano al Movimento dei Futuristi della seconda generazione e con essi espose alle Biennali di Venezia (1932, 1934, 1936). Nel 1948, a Milano partecipò alla fondazione del Movimento Arte Concreta con Dorflès, Monet e Soldati, fautore di un'arte organica in continua trasformazione. Munari propone opere dal risultato estremamente moderno e interdisciplinare nel campo plastico, pittorico e architettonico. Nel 1977, diede il via al suo primo progetto educativo "Giocare con l'Arte", basato sulla metodologia didattica del "fare per capire" e sul "dire come e non cosa fare". Fonte: Sito ufficiale Associazione Munari B. (URL: <http://www.brunomunari.it/index2htm>).

I laboratori ideati da Munari si propongono quindi di stimolare la fantasia e il “pensiero progettuale infantile”, poiché è solo attraverso il processo creativo che il bambino è in grado di acquisire una mente elastica e libera da preconcetti (Restelli, 2002, p. 53).

Il primo laboratorio progettato da Munari presso la Pinacoteca di Brera gode di grande successo, tant'è che due anni dopo Munari organizza un secondo laboratorio presso il Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza. I laboratori di Bruno Munari si moltiplicano e iniziano a diffondersi in tutta Italia e all'estero (Campagnaro, 2017).

1.3.3. La Galleria degli Uffizi

La Sezione Didattica della Galleria degli Uffizi di Firenze viene istituita nel 1970 e la sua gestione affidata a Maria Fossi Todorow, studiosa e storica dell'arte.

La volontà della Sezione Didattica del museo è quella di avvicinare la fascia di pubblico all'epoca più vasta, ovvero quella degli alunni delle scuole elementari e medie. Grazie ad un accordo con il Provveditorato agli studi di Firenze, il museo decide dunque di offrire visite guidate a tutte le scuole statali dell'obbligo. Al fine di promuovere questa iniziativa, il museo si adopera in una serie di studi metodologici e pratici volti alla creazione e alla predisposizione di una struttura fissa che verrà impiegata come schema di “visita tipo”, una sorta di “manuale di didattica museale” al cui interno è possibile trovare consigli pratici, organizzativi, schede critiche e storiche riguardanti le opere in esposizione della Galleria e nozioni di base sulle tecniche artistiche in esse utilizzate. In aggiunta, viene anche esplicitata la direzione metodologica che le guide museali devono seguire durante le visite per le scolaresche: si tratta di un modello basato sulla volontà di instaurare un dialogo educativo e proficuo con gli studenti, i quali devono essere guidati ad una lettura dell'opera secondo precisi criteri.

In breve, la volontà di questa iniziativa è quella di ridurre al minimo, durante la visita al museo, il tempo dedicato al mero nozionismo storico e artistico, per poter invece dedicarsi maggiormente alle curiosità tecniche degli studenti, in un clima di “libertà guidata”²⁰.

1.3.4. Galleria Borghese a Roma

I primi progetti di didattica museale organizzati dalla Galleria Borghese di Roma nascono da un'iniziativa dell'allora direttrice Paola Della Pergola, durante gli anni Sessanta.

²⁰ Fonte: https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/storia9.shtml.

Adottando le idee e le direttive emerse durante il già citato convegno “Il museo come esperienza sociale”, il gruppo di ricerca formatosi all'interno della Galleria Borghese di Roma mira all'avvicinamento del grande pubblico all'istituzione museale attraverso l'organizzazione di visite guidate per le scuole e corsi di alfabetizzazione per gli adulti.

I dati raccolti durante una serie di esperienze dirette sul pubblico cittadino permettono al museo di elaborare una metodologia specifica di visita a Galleria Borghese, seguendo una serie di principi basati sulla libertà assoluta nell'approccio all'opera d'arte e sull'interesse spontaneo, stimolati attraverso osservazioni di gruppo e collegamenti con l'ambiente attuale e quotidiano.

Il risultato sono degli itinerari didattici flessibili ed efficaci, mirati a fornire al visitatore gli strumenti per approcciarsi al museo in maniera “significativa”, promuovendo i collegamenti logici di carattere libero ma ottimizzati in modo da evitare un'eccessiva dispersione durante la visita stessa²¹.

²¹ Fonte: https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealnew/storia9.shtml.

1.4. «Fare educazione» al museo

In seguito alla riflessione storica riguardante la didattica museale affrontata nei paragrafi precedenti, risulta adesso utile concentrarsi su quale sia oggi il ruolo effettivo dei musei e del loro apparato educativo all'interno della società.

L'apprendimento nei musei viene spesso inserito in un contesto che tiene conto di due aspetti fondamentali: quello di *lifelong learning* e quello in inclusività.

Quando si parla di *lifelong learning*, ovvero di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, si tende solitamente a considerarne le due accezioni principali: l'idea di apprendimento al di fuori del contesto scolastico e universitario e l'educazione intesa come processo informale, ovvero libera da un modello arcaico e di impostazione gerarchica tra docente e discente ma focalizzata sullo scambio e sulla molteplicità di modi e contesti (Sani, 2013, p. 48).

Il museo, inoltre, oggi si deve definire come un contesto di inclusione, ovvero un luogo aperto, libero e partecipato. Nello specifico, il museo e le sue iniziative devono farsi portatori di una serie di finalità educative inclusive, tra cui:

- a) la promozione del desiderio di conoscenza e di scoperta;
- b) la progettazione di attività didattiche e di animazione;
- c) l'offerta di esperienze significative individuali e di gruppo;
- d) la proposta di percorsi formativi innovativi;
- e) l'educazione al rispetto per gli altri, per l'ambiente, per gli oggetti culturali e per il patrimonio artistico e
- f) la valorizzazione del desiderio di scoperta e di espressione creativa (Montani, 2013, p. 84).

1.4.1. Il turismo scolastico tra multidisciplinarietà ed *edutainment*

Già a partire dagli anni Novanta, i musei statali italiani hanno visto un significativo incremento nel numero dei visitatori. Secondo alcuni dati statistici del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, i musei italiani hanno registrato circa 10 milioni di visitatori nel 1996, 11 milioni nel 2006 e 13 milioni nel 2016; mantenendo negli ultimi vent'anni un andamento sempre crescente²².

²² Fonte: http://www.statistica.beniculturali.it/Visitatori_e_introiti_musei.htm.

Le ragioni di tale tendenza positiva nella fruizione dei beni artistici e culturali sono probabilmente da ricercare nell'incremento del turismo scolastico²³, un fenomeno che ogni anno muove circa quattro milioni e mezzo di persone²⁴.

Nel biennio 2002-2003, il segmento relativo al turismo scolastico ha registrato un risultato negativo nel numero complessivo dei partecipanti (-13,4%), che ha portato negli anni successivi ad alcuni cambiamenti strutturali rilevanti, tra cui una diversificazione dell'offerta da parte degli operatori che ha fatto poi registrare, nel 2005, una ripresa, confermata anche nel 2006 (Garrone, 2007) e che hanno contribuito a creare il turismo scolastico nell'accezione che conosciamo noi oggi.

In una guida per gli insegnanti dedicata al turismo educativo, l'autrice scrive:

il turismo scolastico, visto come parte integrante del curricolo, ha come contenuto tutto ciò che il territorio offre e che può essere utilizzato sia per sviluppare la capacità di analisi e la rielaborazione critica degli alunni, sia per organizzare i contenuti dell'apprendimento ed approfondire i contenuti disciplinari (Scisci, 2002, p. 20).

Il turismo educativo, dunque, è un mezzo fondamentale per le scuole e per i musei, poiché permette, dal punto di vista metodologico, di realizzare un'unità di apprendimento interdisciplinare. Tale unità di apprendimento diviene quindi uno strumento in grado di fornire agli studenti tutte le conoscenze necessarie per analizzare l'evoluzione degli aspetti storici, sociali, artistici e tecnici che influenzano e caratterizzano l'oggetto museale.

Un altro aspetto fondamentale che oggigiorno contribuisce al successo del turismo educativo è senza dubbio la sua capacità di adattarsi alle nuove richieste di una società più "liquida", variegata e multiforme, unendo l'ambito culturale a quello del piacere (Melotti, 2014, pp. 133-134). Questa formula di mediazione tra educazione e intrattenimento prende il nome di *edutainment*, e si riferisce al carattere ludico e piacevole delle attività educative (Caon & Orsini, 2008, p. 78). *L'edutainment* presso i musei

²³ Il turismo scolastico è inteso come strumento di aiuto e supporto all'apprendimento dello studente da effettuare unendo all'attività di studio momenti ludici e di svago, alternando quindi momenti di formazione curriculare ad esperienze esterne all'aula.

²⁴ Fonte: http://www.ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/export/UfficioStudi/sito-UfficioStudi/Contenuti/Archivio-Newsletter/Archivio/2010/Newsletter-3/visualizza_asset.html_1026342557.html.

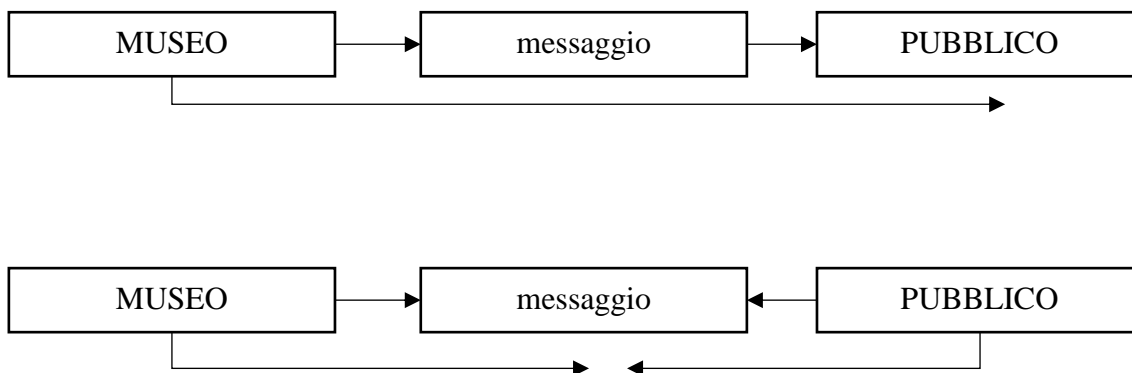
rappresenta dunque un fenomeno che non può essere semplicemente ricondotto ad una forma “leggera” di didattica pensata per bambini e ragazzi, ma va pensato come una manifestazione di duttilità e di capacità di comprendere le esigenze di mercato e di adattarsi alla società odierna (Melotti, 2014, p. 135).

Il rapporto tra scuole e musei deve, dunque, portare alla creazione di un clima di “collaborazione e di riconoscimento reciproco”, in modo che le due offerte possano costituire una risorsa strategica (Mazza, 2004).

1.4.2. Didattica o divulgazione

Come già precedentemente sottolineato, ormai da alcuni decenni il museo ha smesso di essere considerato un luogo elitario dove attuare un modello di trasmissione educativa formale, basato solamente sul trasferimento di conoscenze a senso unico (Visser Travagli, 2006, p. 16), bensì si configura come un'istituzione capace di conoscere ed interagire con il proprio pubblico attraverso modalità nuove (Hooper-Greenhill, 1994).

Molti musei italiani si stanno dunque adattando a queste nuove richieste, alla ricerca del consenso e della partecipazione di un pubblico sempre più ampio, attraverso la creazione di laboratori e di percorsi tematici speciali indirizzati a scuole, adulti, famiglie e nel rispetto e nell'inclusione di dimensioni culturali e di apprendimento differenti (Di Mauro, 2000).



Tab. 1: Evoluzione della comunicazione museale (Visser Travagli, 2006, p. 17).

Secondo B. Vertecchi, la divulgazione, semplice strumento di accesso ad una serie di informazioni, “abbassa il registro conoscitivo d'insieme”, mentre la didattica vera e

propria “facilità l'apprendimento senza sacrificare la complessità concettuale” e attiva “un'esperienza cognitiva da qualificare” (Vertecchi, 1997).

Secondo E. Nardi, inoltre,

la comunicazione deve essere accessibile, ma di livello: la complessità degli argomenti deve essere mediata, ma non annullata attraverso la banalizzazione. Una buona divulgazione può assicurare una presentazione piana e non scorretta, utilizzando una terminologia precisa e fornendo definizioni contestuali, spezza gli argomenti più complessi in sotto argomenti, facilita l'assimilazione di concetti ricorrendo a un'adeguata esemplificazione e al ragionamento analogico e così via (Nardi, 2000, pp. 85-86).

Infine, I. Mattozzi sostiene che la didattica museale abbia il compito di formare, mentre la divulgazione solo quello di informare, migliorare la comprensione durante la visita e facilitare la fruizione dei beni culturali (Mattozzi, 2000, p. 34).

Didattica e divulgazione sono dunque due dimensioni necessarie nella pratica e nella relazione scuola-museo, ma non sovrapponibili: è importante non ritenere esaurita e completa l'attività didattica ed educativa attraverso la mera azione divulgativa (Visser Travagli, 2006, p. 19).

	Didattica dei Beni culturali	Divulgazione
Scopi	<ul style="list-style-type: none"> - Costruzione di conoscenze - Formazione del pensiero estetico, storico-artistico, scientifico, etnologico... - Costruzione del significato dei beni culturali - Fruizione gratuita 	<ul style="list-style-type: none"> - Trasmissione di conoscenze - Valorizzazione del significato dei beni culturali - Godimento estemporaneo
Obiettivi	Precisa definizione e proporzione degli obiettivi	Indeterminatezza degli obiettivi

Organizzazione di attività	Percorsi di apprendimento	Percorsi di fruizione
Strumenti di comunicazione	Materiali strutturati	Prevalentemente discorso (orale o scritto)
Attività dei fruitori	Mobilizzazione di operazioni cognitive e di operatività	Ascolto o lettura
Esiti attesi	Conoscenze sistemiche, modelli di processi di costruzione della conoscenza e competenze trasferibili	Conoscenze rapsodiche
Controllo degli apprendimenti	Molteplici e importanti ai fini della regolazione del processo di insegnamento e apprendimento	Non pertinenti e non previsti
Attività propedeutiche	Strutturate e importanti. Da svolgere a scuola oppure nelle aule didattiche del museo	Non richieste
Organizzazione temporale	Tempo lungo strutturato in sequenze di attività diverse	Tempo limitato e compatto della visita
Rapporto con la scuola	Strutturato	Occasionale
Rapporto con i testi del sapere esperto	Trasposizione didattica	Riduzione, parafrasi, integrazione

Tab. 2: Differenze fra Didattica dei Beni culturali e Divulgazione (Mattozzi, 2000, p. 36).

1.4.3. Principi, finalità e obiettivi istituzionali

Il testo di riferimento fondamentale per quanto riguarda la definizione dei principi, degli obiettivi e delle finalità che regolano le istituzioni museali è il *Codice etico professionale*

dell'ICOM²⁵. Si tratta di uno statuto adottato all'unanimità dalla XV Assemblea Generale dell'ICOM a Buenos Aires (Argentina) il 4 novembre 1986 ed in seguito modificato dalla XX Assemblea Generale a Barcellona (Spagna) il 6 luglio 2001, che lo ha rinominato *Codice etico dell'ICOM per i Musei*. L'ultima revisione è ad opera della XXI Assemblea Generale a Seoul (Repubblica di Corea) l'8 ottobre 2004.

All'interno del *Codice etico*, è possibile leggere quelli che sono gli otto articoli fondamentali che regolano l'istituzione e la professione museale:

1. I musei assicurano la conservazione, l'interpretazione e la valorizzazione del patrimonio naturale e culturale dell'umanità.
2. I musei custodiscono le loro collezioni a beneficio della società e del suo sviluppo.
3. I musei custodiscono testimonianze primarie per creare e sviluppare la conoscenza.
4. I musei contribuiscono alla valorizzazione, alla conoscenza e alla gestione del patrimonio naturale e culturale.
5. Le risorse presenti nei musei forniscono opportunità ad altri istituti e servizi pubblici
6. I musei operano in stretta collaborazione con le comunità da cui provengono le collezioni e con le comunità di riferimento.
7. I musei operano nella legalità.
8. I musei operano in modo professionale.

Per quanto riguarda la missione educativa dei musei, si potrebbe riassumere nella volontà di creare le condizioni per facilitare un'esperienza positiva, educativa e memorabile per ogni persona (Xanthoudaki, 2012).

È tuttavia fondamentale sottolineare ancora una volta l'importanza della distinzione tra “didattica” e “divulgazione”: se lo scopo è quello di “educare con l'arte”, la didattica museale non si deve porre solamente l'obiettivo di valorizzare i beni musealizzati, bensì deve permettere che l'arte contribuisca nel processo educativo e formativo della persona.

²⁵ Il testo completo del *Codice etico professionale dell'ICOM* si può trovare all'indirizzo: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/italy.pdf.

1.5. «Attori» e strumenti dell'apprendimento museale

Come avremo modo di analizzare nel capitolo successivo, il tipo di apprendimento che si verifica all'interno dei musei è differente rispetto a quello che avviene nei luoghi dell'educazione formale (Sani, 2013, p. 51); tuttavia,

il museo ha la responsabilità di creare le condizioni entro le quali le persone si trovano a proprio agio, offrendo loro possibilità di scegliere e di controllare esse stesse le circostanze in cui l'apprendimento prende corpo e di conoscere i modi in cui la propria conoscenza potrebbe essere utilizzata (Xanthoudaki, 2012).

Di seguito verranno elencati alcuni degli elementi caratterizzanti dell'apprendimento museale: gli «attori», ovvero i visitatori e gli operatori museali; e due tra gli strumenti più validi per fare didattica al museo, ovvero la visita guidata e il laboratorio. L'analisi teorica di questi elementi verrà invece sviluppata nel prossimo capitolo.

1.5.1. Il pubblico

Individuare e conoscere il tipo di pubblico che visita un museo è un tema fondamentale per il processo di definizione, studio e adattamento di un progetto culturale (Bollo, 2004, p. 5). Conoscere il pubblico significa inoltre ottimizzare l'offerta di un museo, poiché la si può valorizzare e rendere disponibile ai diversi tipi di visitatori (Tobelem, 2003).

Alcune persone possono decidere di visitare un museo per pura curiosità, mentre altre possono essere spinte dal desiderio di vivere un'esperienza culturale. La visita al museo può essere un'occasione per un incontro di carattere sociale, il museo può quindi diventare un luogo di aggregazione, dove le relazioni si rafforzano o si creano. Non tutti i visitatori, inoltre, sono uguali e spinti dagli stessi obiettivi: per alcuni può bastare una visita rapida e poco approfondita, mentre altri provano interesse solo per alcuni oggetti specifici della collezione; altri ancora preferiscono leggere ed osservare tutto ciò che il museo propone (Sparacino, 2002). Ovviamente, si tratta di una divisione piuttosto superficiale e poco empirica, però importante per comprendere il concetto fondamentale che dovrebbe regolare l'offerta educativa di un museo, ovvero la capacità di attirare il maggior numero possibile di visitatori o di categorie di visitatori, sfruttando canali comunicativi differenziati e “personalizzati”.

Secondo un'indagine del 2000 (Solima, 2001), le principali categorie in cui si possono dividere i visitatori di un museo sono: adulti di media cultura, famiglie, anziani (in aumento) e giovani (soprattutto poiché dispongono di maggior tempo libero).

Accanto a queste categorie, vi è il segmento numericamente maggiore, ovvero quello dei bambini in età scolare (6-13 anni), i quali sono anche i primi destinatari delle sezioni didattiche dei musei (Peri, 2004, p. 35).

La particolarità dell'esperienza del visitatore si basa su tre fattori fondamentali: la brevità, l'irregolarità e la volontarietà della visita; i quali si incontrano con il vissuto personale, il tipo di apprendimento, il comportamento e la memoria di ogni singolo individuo. È dunque importante che il museo e il materiale didattico da esso fornito siano in grado di rappresentare un'esperienza costruttiva per il visitatore, un'esperienza che tenga conto delle sue capacità cognitive e dei suoi interessi e che porti allo sviluppo di un significato a partire da una specifica esperienza (Xanthoudaki, 2012).

Anche se non è possibile progettare un'esposizione adatta a tutte le categorie di visitatori, è importante, come abbiamo già sottolineato, che ogni museo si adoperi per fornire al proprio pubblico delle esperienze significative, coinvolgenti e soprattutto formative.

1.5.2. L'educatore museale

Secondo la *Carta nazionale delle professioni museali*, un documento dell'ICOM redatto nel 2005 e aggiornato nel 2008²⁶, “l'educatore museale realizza gli interventi educativi programmati dal museo adeguandoli alle caratteristiche e alle esigenze dei diversi destinatari”. Sempre secondo questo documento, l'educatore museale si occupa di:

- condurre attività e percorsi e predisporre laboratori in relazione alle collezioni permanenti e alle esposizioni temporanee,
- partecipare a gruppi di ricerca per la realizzazione di attività educative,
- collaborare alla progettazione delle iniziative educative e di progetti innovativi,
- collaborare alla realizzazione di testi e materiali specifici per l'ambito di competenza,
- concorrere allo sviluppo dei servizi educativi, segnalando esigenze e problematiche, e proponendo nuove iniziative,

²⁶ Il testo completo della Carta nazionale delle professioni museali dell'ICOM si può trovare all'indirizzo: http://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1261134207917_ICOMcarta_nazionale_versione_definitiva_2008%5B1%5D.pdf.

- predisporre gli spazi e la strumentazione assegnata, nell'ambito di sua competenza, di cui è responsabile,
- collaborare alla definizione di modalità e alla predisposizione di strumenti per la documentazione, l'accertamento del gradimento, la verifica e la valutazione delle attività educative realizzate.

In Italia, le azioni principali dell'educatore museale sono dunque la promozione del processo di apprendimento dei visitatori e il loro "coinvolgimento dinamico", nel rispetto e nell'inclusione del "contesto personale" di ogni individuo, ovvero dell'insieme di tutte le "differenze individuali in termini di atteggiamento, emozioni, esperienze e motivazioni" (Xanthoudaki, 2000, p. 10).

Nell'ottica di un museo "nuovo", contemporaneo e didatticamente rilevante, è dunque fondamentale operare una differenza tra il ruolo della guida e quello dell'educatore museale. Entrambe le figure professionali possiedono lo stesso *corpus* di conoscenze specifiche riguardanti gli oggetti musealizzati e i processi educativi e pedagogici; la principale differenza tra le due va invece riscontrata nella capacità dell'educatore di sviluppare modelli metodologici di insegnamento e apprendimento sul campo (Xanthoudaki, 2000, p. 12).

La finalità prima degli educatori museali "non è primariamente quella di offrire una trasmissione statica di conoscenze, quanto quella di riuscire a indurre nei giovani curiosità e motivazione ad approfondire per conto proprio precisi contenuti culturali" (Ongari, 2002, p. 124).

1.5.3. La visita guidata

I musei hanno a loro disposizione una serie di strumenti educativi e comunicativi ampia e variegata; primo tra tutti, il più noto e probabilmente il più diffuso, è quello della visita guidata.

Dal punto di vista generale, la visita guidata si configura come un percorso da svolgersi all'interno delle sale del museo in cui un operatore specializzato si occupa di trasmettere ad un gruppo ristretto e omogeneo di visitatori una serie di conoscenze modulate a seconda delle richieste e delle necessità del pubblico stesso (Peri, 2004, pp. 36-37).

In realtà, la visita guidata va attualmente ripensata in osservazione dei recenti cambiamenti metodologici riguardanti l'apprendimento museale: la guida non deve più

farsi carico solamente della divulgazione (ovvero limitarsi ad un rapporto unidirezionale di trasferimento di informazioni con i discenti), ma contribuire alla creazione di un ambiente di analisi, scambio e confronto con i visitatori, i quali devono sentirsi al centro dell'esperienza di visita (Xanthoudaki, 2000, p. 11).

Nell'ottica di questa nuova modalità di intendere la visita al museo, la guida deve essere in grado di saper sfruttare il “contesto personale” dei visitatori, ovvero di stimolare l'espressione di interpretazioni personali e di permettere di costruire la comprensione attraverso l'analisi e la condivisione degli interessi e delle esperienze di ogni individuo. In breve, è necessario organizzare un ambiente di apprendimento appropriato, che sia in grado di sollecitare curiosità, riflessione, memoria, identificazione e auto-motivazione (Hennes, 2002) in rapporto ad una serie di esigenze specifiche dei visitatori (Mauro & Zanato, 2014, p. 105).

La visita guidata, dunque, non si deve basare su “informazioni e spiegazioni”, ma su “provocazioni e riflessioni” (Fiorillo, 2001, p. 52).

1.5.4. Il laboratorio

I laboratori museali nascono, come abbiamo già detto, dall'esperienza di Bruno Munari presso la Pinacoteca di Brera. Attualmente, le sezioni didattiche di moltissimi musei sono dotate di offerte laboratoriali. Il laboratorio si configura come uno strumento educativo di carattere “produttivo”, basato cioè sull'esperienza diretta della creazione (Peri, 2004, p. 39). L'approccio normalmente utilizzato durante i laboratori è solitamente quello percettivo-cinetico, che fa riferimento diretto agli strumenti e alle tecniche utilizzate dagli stessi artisti, più che sui contenuti di carattere teorico.

L'utilità del laboratorio si può dunque sintetizzare citando un antico proverbio cinese che lo stesso Bruno Munari amava recitare quando interrogato sulla sua metodologia didattica: “se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco”²⁷.

Nel capitolo seguente, si analizzeranno le caratteristiche e le peculiarità della didattica laboratoriale.

²⁷ Si tratta di una massima attribuita al filosofo cinese Confucio (551 a.C. – 479 a.C.).

1.5.5. Il laboratorio linguistico

Ovviamente, i laboratori “manuali” o strettamente “creativi” non sono gli unici offerti dai musei. L’ultimo capitolo di questo elaborato si concentrerà infatti sull’analisi dell’offerta di educazione linguistica (in particolare dell’italiano L2) di alcuni musei italiani, analizzando alcune delle dinamiche dei laboratori linguistici²⁸. Tra i laboratori linguistici presenti sul territorio nazionale, è possibile distinguere due categorie: i laboratori di lingua straniera (spesso inseriti all’interno di un curriculum CLIL²⁹) e i laboratori di italiano L2 per discendenti di lingua straniera.

Più avanti nell’elaborato analizzeremo nel dettaglio l’offerta didattica dei musei italiani per quanto riguarda l’educazione linguistica.

²⁸ I laboratori linguistici sono elementi sempre più valorizzati all’interno delle istituzioni museali, poiché offrono una possibilità di integrazione rispetto al sistema tradizionale di apprendimento.

²⁹ Il termine CLIL, introdotto da David Marsh e Anne Maljers nel 1994, è l’acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare. Le implicazioni della metodologia CLIL all’interno del contesto museale saranno analizzate nel capitolo successivo.

II. La didáctica de la lengua en el museo

2.1. Aspectos didácticos de la experiencia museística

Como ya hemos afirmado en el capítulo anterior, el tiempo en que los museos eran espacios exclusivos y reservados para unos pocos especialistas ha quedado definitivamente atrás. La idea decimonónica de un museo elitista surge a la par que los museos empiezan a consolidarse como “grandes almacenes” de arte en una época previa a la irrupción de las masas y sus medios de comunicación por excelencia (prensa, radio, cine, etc...). Como señala el filósofo pragmatista John Dewey (1859-1952), “el crecimiento del capitalismo ha sido una poderosa influencia en el desarrollo del museo como albergue propio de las obras de arte, y en el progreso de la idea de que son cosa aparte de la vida común” (Dewey, 2008, p. 9). Sin embargo, el nuevo capitalismo de masas y la sociedad de consumo, paradójicamente, devuelven a las obras de arte al mundo de la vida común.

Junto al polvo de las viejas y abandonadas galerías se han barrido no pocas prácticas y discursos en los que consistía la concepción tradicional del museo: el coleccionismo burgués, las aspiraciones imperialistas, la férrea jerarquía entre “experto” y “visitante”, son algunos ejemplos. Como parte de un impulso crítico con las viejas dinámicas museísticas surge la “Nueva Museología”, rótulo bajo el cual incluimos una serie de grupos de investigación y reflexiones acerca de la función del museo en nuestras sociedades contemporáneas. El hecho de que su origen remita a una serie de factores tan complejos como heterogéneos no debe impedirnos esbozar un conjunto de características básicas que forman el “espacio de experiencia” que ha hecho posible una nueva idea de museo: el surgimiento de propuestas pedagógicas originales y nuevas teorías del aprendizaje, la generalización de las tecnologías de la información y de la comunicación (T.I.C.), así como la democratización de las relaciones sociales que ha supuesto la globalización como fenómeno cultural y social (Ruiz Berrio, 2006, p. 273).

En este contexto, los museos han dejado de ser “almacenes de patrimonio” para convertirse en espacios plurales y multidisciplinares. No cabe duda de que el museo conserva su función como lugar de conservación y exhibición de determinados contenidos artísticos y culturales, sin embargo, su campo de acción se ha ampliado hasta ser una institución poliforma donde la gestión del patrimonio viene a ser una actividad

más entre otras como el entretenimiento o el aprendizaje. La transformación radical consiste en que “las nuevas instituciones museísticas han asumido el papel de instituciones culturales, con el consiguiente incremento de la valoración y las expectativas públicas, así como de la presión social y mediática” (Álvarez Domínguez, 2008/2009, p. 192). Desde esta perspectiva del museo como institución cultural, pondremos el foco de atención en la experiencia museística como una ocasión de aumentar y desarrollar los conocimientos y vivencias del visitante, es decir, como un fenómeno educativo.

Una autora ha dicho a propósito de esta transformación que comentamos más arriba lo siguiente: “en el momento en que los museos se comprometen a ser espacios de instrucción, educación y divulgación orientados a público diverso, se han visto obligados no solamente a presentar su patrimonio sino a hacerlo comprensible” (Magda Fernández, 2003). Es cierto que las instituciones museísticas se han visto obligadas a asumir una doble tarea desde el momento en que han tomado conciencia de su carácter educativo: no solo deben conservar las funciones y tareas que tradicionalmente les son propias sino que además necesitan adaptarse a las exigencias de una sociedad diversa que espera de ellas un aprendizaje. En las salas de los museos se dan cita grupos de visitantes de orígenes y clases sociales tan diversos como servicios y actividades les ofrecen, con una tendencia cada vez mayor a experiencias de tipo interactivo donde el visitante no se siente como un extraño rodeado de las obras de arte sino que las incluye como parte de una vivencia de carácter pedagógico.

El museo y su función pedagógica, pues, como tema de nuestras próximas reflexiones, nos obligan a considerar los fenómenos de la educación y el aprendizaje como procesos mucho más amplios que aquello que sucede entre las cuatro paredes de un aula escolar. Veamos el sentido de la experiencia museística desde la perspectiva del aprendizaje informal.

2.1.1. El ámbito extraescolar y el aprendizaje informal

El tema y los objetivos de este trabajo no nos permiten desarrollar en profundidad el fenómeno de la educación, acaso uno de los más complejos que forman parte de la realidad humana. No obstante, es necesario delimitar y esclarecer, aunque sea brevemente, de qué hablamos cuando hablamos de educación. Un autor ha hablado de la educación como un “proceso de transmisión cultural socialmente facilitado” (Jackson,

2011, p. 9). La definición es sencilla y no perdemos de vista que deja fuera muchos aspectos importantes, sin embargo, nos permite fijar algunas nociones que iremos manejando más adelante:

1) Es un proceso, es decir, una actividad que comprende una duración y necesita, por tanto, de una cronología estable o “planes de estudios”.

2) Se produce una “transmisión”, o lo que es lo mismo, un intercambio, para lo que es necesario que haya más de un elemento en juego: un educador, una persona o más siendo educadas, un entorno, unos contenidos, unos instrumentos, etc.

3) Hay una “facilitación” social de la transmisión cultural, lo que significa que existe toda una estructura de instituciones y normas (ministerios, leyes educativas, instituciones, profesores, etc.) encargadas de posibilitar semejante proceso.

4) Al ser un proceso de transmisión y, por tanto, asimilación de la cultura, se consigue su pervivencia así como su propagación por todos los individuos susceptibles de formar parte de la actividad educativa.

5) Como existen elementos de mediación social entre los contenidos educativos y los individuos que son educados, la metodología y materiales implicados en el proceso de educación forman parte de un contexto político y cultural del que no pueden abstraerse.

Sin embargo, sería demasiado ambicioso creer que esta breve y general caracterización recoge las ideas principales alrededor del concepto de educación. En realidad, puede servir para delimitar *un* determinado tipo de entender la actividad educativa: la *educación formal*. La educación formal consistiría en las formas y prácticas educativas regladas oficialmente, administradas por profesores especializados, dotadas de un grado de tecnificación y planificación considerable y orientadas a la obtención de titulaciones académicas oficiales.

Mas esta idea de educación no agota todas las dimensiones en que se insertan y desarrollan los procesos de aprendizaje, de modo que también se emplean dos perspectivas adicionales: la *educación no formal* y la *educación informal*³⁰. Sin perjuicio del carácter problemático de esta distinción, podemos diferenciar ambas concepciones aunque sea de un modo somero. La educación no formal comparte con la formal ciertas intenciones explícitas y metodologías complejas en lo que respecta a la actividad

³⁰ Para un recorrido en profundidad por la genealogía y desarrollo de estas cuestiones, véase Pastor Homs (2011).

educativa, pero no dispone de la validez legal y el reconocimiento público de las titulaciones académicas al uso (la formación laboral y académica complementaria, de idiomas, etc...). También al margen del sistema educativo encontramos la educación informal, donde incluimos actividades en que se produce y experimenta aprendizaje sin que ello sea necesariamente el objetivo primordial de la institución en que es posible (fenómenos tan diferentes como las redes sociales o los museos formarían parte de este tipo de educación).

Una vez que hemos presentado los distintos tipos de educación, sabemos que la experiencia museística forma parte de la educación informal. La visita al museo nos obliga a abandonar las cuatro paredes de la escuela y formar parte de una institución cultural donde actuamos como sujetos de un aprendizaje. En un sitio *web* de la Comisión Europea existe incluso un texto que se titula *Why museums are valid learning environments*, donde leemos algunas de las características que hacen de los museos espacios de educación informal:

- En primer lugar, [los museos] constituyen ambientes muy diferentes de las aulas escolares y sus propuestas tienen, generalmente, un carácter multimedia, con proyecciones, representaciones teatrales, bibliotecas, espectáculos circenses y otros.
- Las colecciones de los museos son tridimensionales y en escala real [lo que permite, añadimos, una mayor familiarización con los materiales que si se experimentara con ellos, por ejemplo, en una clase de Historia del Arte].
- El material expuesto es original.
- El personal está compuesto por expertos profesionales en las diferentes colecciones y tienen unos conocimientos avanzados del contexto material e inmaterial en que se exponen.
- Por último, los museos cuentan con las competencias necesarias para exhibir y divulgar los conocimientos ligados a sus colecciones³¹.

Los museos resultan ser, de este modo, entornos de primer orden para la transmisión de experiencias de aprendizaje como parte de una educación informal. Para ilustrar la

³¹ La lista se corresponde con la enumeración del texto citado y del que existe versión digital en: <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/why-museums-are-valid-learning-environments> (última consulta: 03/12/17). La traducción es propia.

cuestión, quisiéramos centrarnos en un tipo de experiencia museística que tiene lugar como parte de las actividades extraescolares del alumno: las visitas a los museos que se realizan junto a los padres (Crowley & Knutson & Pierroux, 2014).

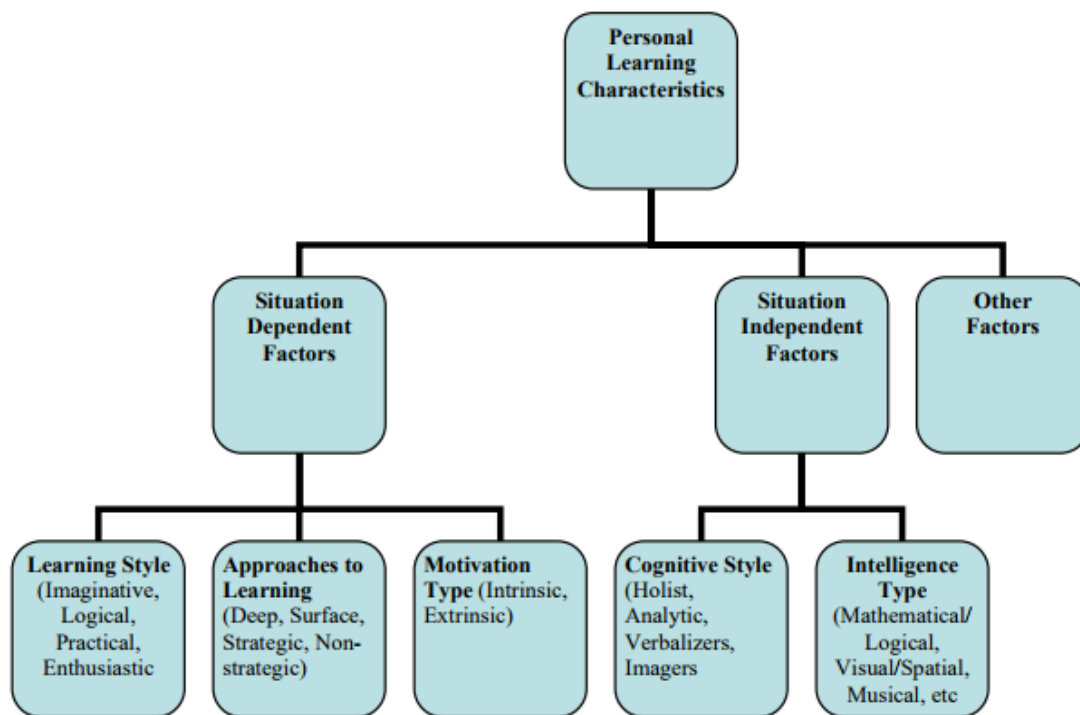
Cuando la jornada escolar termina, el alumno continúa inmerso en diferentes prácticas y experiencias de educación no formal e informal en que los conocimientos adquiridos se enriquecen, transforman y resignifican. Del mismo modo que difícilmente negaríamos que un documental sobre reptiles que emiten en la televisión es una actividad paralela a la clase de biología, tampoco dudaríamos en admitir que la visita al museo es una forma de continuar determinadas actividades de transmisión de conocimientos que se dan en la escuela y adquieren en el museo su dimensión más práctica.

Actualmente, los museos constituyen uno de los escenarios más sugerentes para los padres como mediadores entre la educación formal y la educación informal que reciben sus hijos. En las visitas, es difícil que den total libertad a las criaturas para explorar el museo a su gusto; más bien se encargan de guiar, aconsejar, preguntar y ayudar ante los diferentes retos y problemas que van surgiendo a lo largo de la estancia en el museo. Gracias a esta interacción tanto con los padres como con el personal del museo, así como los juegos, carteles y otros reclamos que acompañan a las colecciones, la experiencia educativa es altamente satisfactoria: los componentes afectivos, contextuales, lúdicos y culturales entran en juego para asegurar un aprendizaje informal que aumente los conocimientos y experiencias del sujeto implicado.

Estas experiencias de aprendizaje como parte de las visitas a los museos no son meros “complementos” a la educación formal recibida en la escuela, sino algo mucho más importante: vivencias que, en pocas horas, funcionan como elementos de motivación y autoaprendizaje que permiten la asimilación de nuevos conocimientos en el ámbito extraescolar. De este modo, los contenidos escolares se enriquecen con experiencias vividas más allá del aula que le permiten al alumno un desarrollo de sus capacidades no solo intelectuales sino también sociales, emocionales y conductuales. Es por esto por lo que la educación formal solo es un momento (muy necesario, todo sea dicho) parcial e incompleto de una dimensión más completa en la formación de un individuo donde también intervienen procesos de tipo no formales e informales.

2.1.2. Estilos cognitivos e inteligencias múltiples desde la perspectiva de la experiencia museística

Hay varios factores que pueden influir significativamente en el aprendizaje de un individuo. Es posible dividir los diferentes factores en dos principales categorías: 1) factores que afectan al aprendizaje y son independientes de la situación y 2) factores que afectan al aprendizaje y dependen de la situación (Antoniou & Lepouras, 2006).



Tab. 3: Características de aprendizaje personal (Antoniou & Lepouras, 2006).

Más adelante expondremos y comentaremos las principales perspectivas teóricas que se han ocupado de la experiencia museística, ahora quisiéramos, más bien, ofrecer una doble consideración de tal vivencia gracias a los marcos teóricos que nos ofrece la psicología, en concreto, dos corrientes sobre la conducta y la inteligencia: los estilos cognitivos y las inteligencias múltiples.

La idea de unos estilos cognitivos fue propuesta por el psicólogo Gordon Allport (1897-1967) para explicar ciertos patrones de conducta y manifestaciones de la inteligencia. Dicho de otro modo, cuando se usa la expresión “estilos cognitivos” se pretende hacer alusión a determinadas maneras de relacionarse con la realidad (percibir, descubrir y transformar, entre otras actividades, como respuestas a diferentes situaciones) y con uno

mismo (pensar, recordar y procesar información, como partes de los procesos cognitivos) que terminan por hacerse recurrentes en el individuo como parte de un hábito. Las definiciones son heterogéneas, pero siempre coinciden en los mismos rasgos comunes. Por nuestra parte, fijaremos la siguiente:

El concepto de *estilo cognitivo* hace alusión a modalidades generales para la recepción, la organización y el procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan en variaciones en las estrategias, planes, y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva (citado en Vélez García, 2013).

Los estilos cognitivos, por tanto, se identifican con patrones muy concretos de gestión de la información y modo en que se dan las experiencias. Esto explica que tales tendencias tengan sus consecuencias en el desarrollo del aprendizaje, ahora bien, es importante recordar que esto no establece jerarquías de inteligencia ni de validez en lo que respecta a la resolución de problemas. Existen diferentes estilos cognitivos porque son diversas las formas en las que nos ocupamos de las tareas según hayan sido nuestras experiencias, edad, cultura, estímulos sociales, etc., pero tal diversidad no explica, insistimos, diferencias de grado en lo que respecta a la inteligencia.

La clasificación de los estilos cognitivos se viene realizando en cuatro grupos (percepción, memoria, tiempos y estrategias de procesamiento) de pares que se oponen entre sí:

1) Percepción: dependencia/independencia de campo. Herman Witkin (1916-1979) ha estudiado este grupo de estilos cognitivos, compuesto por los individuos con dependencia de campo y los independientes. Los del primer tipo se han acostumbrado a captar el espacio visual como una totalidad cuyas partes quedan ausentes, mientras que los del segundo tipo perciben con mayor facilidad los componentes del campo visual sin determinar el todo.

Alumnos dependientes de campo	Alumnos independientes de campo
Perciben globalmente.	Perciben analíticamente.
Son mejores para aprender material de contenido social.	Necesitan ayuda para concentrarse en el material de contenido social.

Memorizan mejor información social.	Se les debe enseñar a usar el contexto para manejar información social.
Necesitan instrucciones para llevar a cabo una tarea.	Son capaces de resolver problemas y llevar a cabo tareas sin necesidad de instrucciones.
Suelen aceptar la organización que se les impone y son incapaces de reorganizar.	Pueden analizar una situación y reorganizarla.
Están acostumbrados a que les digan qué hacer.	Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas.
Son sensibles a la crítica.	Las críticas no los afectan mucho.
Requieren estructuras, metas y refuerzos externos para trabajar.	Suelen tener metas y refuerzos internos.
Carecen de un sentido definido de autonomía.	Tienen un sentido definido de autonomía.
Les gusta trabajar con otros.	Les gusta trabajar solos.
Son fácilmente influenciados por otros.	Son difícilmente influenciables.
Necesitan retroalimentación.	No necesitan retroalimentación.
Necesitan que se les enseñe a usar ayuda mnemónica.	

Tab. 4: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1997).

2) Procesamiento estratégico: holistas/serialistas. Gordon Pask (1928-1996) se encargó de estudiar este grupo de estilos a través del estudio de los diferentes modos de uso de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, los holistas tienden a procesar y asimilar la información de modo global, articulando una red de semejanzas y diferencias entre los aspectos teóricos de una tarea y su resolución práctica. Los serialistas, sin embargo, se sienten más cómodos operando con elementos de información que formen una cadena lógica donde los aspectos teóricos y prácticos están separados.

Sujetos holistas	Sujetos serialistas
Procesan de arriba hacia abajo, examinando las partes de un objeto o situación desde niveles elevados de complejidad y estableciendo relaciones entre ellas.	Procesan de abajo hacia arriba, examinando el objeto de estudio con lentitud, de principio a fin y de manera lógica.

Tienden a recordar la información bajo la forma de listas y a enfocar relaciones de bajo orden.	Tienden a organizar lógicamente la información como un todo en condiciones de orden superior.
Tienen aproximación global al aprendizaje.	Tienen aproximación local al aprendizaje.
Pueden procesar de manera simultánea.	Procesan de manera lineal.
Pueden abarcar varios niveles a la vez.	Trabajan paso a paso.
Están orientados a lo conceptual.	Están orientados al detalle.
Poseen poca habilidad para discriminar.	Poseen mucha habilidad para discriminar.
Relacionan conceptos con la experiencia previa.	Relacionan características dentro de un concepto.

Tab. 5: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1997).

3) Tendencias en la memoria: niveladores/afiladores. Holzman y Klein hablaron de estos estilos en 1954 gracias a los resultados de un test en los que los sujetos tenían que resolver una tarea con figuras cuadradas para estudiar su memoria. Los niveladores mostraron tendencias al pensamiento abstracto y la percepción holística, mientras que los afiladores tenían un pensamiento más analítico y específico.

Sujetos niveladores	Sujetos afiladores
Presentan confusión entre el pasado y el presente.	Tienen una clara percepción del tiempo.
Prefieren el razonamiento abstracto.	Prefieren el razonamiento concreto.
Las imágenes en la memoria son inestables.	Las imágenes en la memoria son estables todo el tiempo.
Presentan una percepción generalizada.	Presentan una percepción específica.
Tienen un punto de vista integrado.	Tienen un punto de vista separado.

Tab. 6: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1997).

4) Tendencias en los tiempos de procesamiento: impulsivo/reflexivo. Jerome Kagan (1929) se ha encargado de estudiar este grupo de estilos cognitivos a través de unas actividades que estudian el tiempo invertido en la resolución de tareas en relación con el éxito de tales respuestas. Los sujetos impulsivos se caracterizan por una velocidad de respuesta más rápida proporcional a los errores que cometen, mientras que los sujetos

reflexivos resuelven de un modo más lento la tarea pero también incurren en menos errores que los impulsivos.

Sujetos impulsivos	Sujetos reflexivos
Procesamiento más rápido.	Procesamiento más lento.
Cometen más errores.	Cometen menos errores.
No miden las consecuencias de sus acciones.	Consideran las consecuencias de sus acciones.
Perciben la velocidad de la respuesta como indicador de competencia.	Perciben el índice de error como indicador de competencia.
No manifiestan pensamiento inferencial.	Manifiestan pensamiento inferencial.

Tab. 7: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1997).

Esto por lo que respecta a los estilos cognitivos. El segundo modo de aproximarnos a la psicología de los sujetos que intervienen en una experiencia museística es, como anunciamos unas páginas más arriba, la idea de las inteligencias múltiples, propuesta por el psicólogo Howard Gardner (1943), quien, tras hacer una revisión crítica de los diferentes conceptos de inteligencia, acaba llegando a la siguiente conclusión:

Por eso es necesario decir, de una vez por todas, que no existe, y jamás puede existir, una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas. Jamás existirá una lista maestra de 3, 7 ó 100 inteligencias que puedan avalar todos los investigadores [...] pero si estamos buscando una teoría decisiva del rango de la inteligencia humana, podemos esperar que jamás completaremos nuestra investigación. Entonces, ¿por qué seguir este camino precario? Porque se necesita mejor clasificación de las competencias intelectuales humanas que la que tenemos; porque existe mucha evidencia reciente producto de la investigación científica, de observaciones transculturales, y estudio educacional que necesita revisarse y organizarse; y quizá, sobre todo, porque parece que podemos presentar una lista de las facultades intelectuales que será útil para una amplia diversidad de investigadores y profesionales que les permitirá (y a nosotros) comunicarse con mayor efectividad acerca de esta entidad curiosamente seductora llamada intelecto. En otras palabras, la síntesis que buscamos jamás puede ser la respuesta general para todos, pero promete proporcionar algunas cosas para muchos interesados (Gardner, 2001, p. 60).

Y, efectivamente, Gardner se anima a recorrer un camino que reconoce como precario e incierto, porque delimitar una serie de “inteligencias tipo”, aunque con ello no se pretenda agotar todo el repertorio de posibles inteligencias, puede ser una operación metodológica que facilite considerablemente la clasificación y estudio del conjunto plural de capacidades y estilos que tienen los individuos. Lejos de apelar a un único enfoque para evaluar las inteligencias, Gardner hace hincapié en la coexistencia de diferentes tipos de aquellas. Se viene aceptando una clasificación de 12 tipos de inteligencia:

- Lógico-matemática: hace referencia a las tareas que involucran cálculos y habilidades geométricas así como cadenas lógicas.
- Lingüístico-verbal: hace referencia a las competencias en comprensión lectora y oral así como la expresión de signos lingüísticos y oraciones con sentido.
- Visual-espacial: hace referencia al dominio de la perspectiva y la capacidad de percepción del espacio y los objetos en él contenido.
- Musical: hace referencia a la capacidad para comprender sonidos y componer piezas musicales, entre otras actividades.
- Corporal-cinestésica: hace referencia a la coordinación y control de los movimientos del cuerpo.
- Intrapersonal: hace referencia a los procesos subjetivos y de conciencia que implica el conocimiento de sí (pensamientos, emociones, etc...).
- Interpersonal: hace referencia a las competencias para establecer relaciones con otros individuos.
- Naturalista: hace referencia a las habilidades de los sujetos en lo que respecta al reconocimiento y organización de elementos que pertenecen tanto al mundo vegetal como al mundo animal.
- Emocional: viene a ser una peculiar combinación de la inteligencia de tipo intrapersonal y la interpersonal.
- Existencial: hace referencia a los pensamientos y reflexiones sobre la existencia, el sentido de la vida y otras preguntas trascendentes.
- Creativa: hace referencia a los procesos de innovación y solución original de tareas.
- Colaborativa: hace referencia a las competencias que permiten trabajar en grupo.

Una autora ha dispuesto del siguiente modo las inteligencias tal y como propone el mismo Gardner:

1) Un primer bloque estaría formado por las inteligencias viso - espacial, lógico -matemática, corporal-cinestésica y naturalista, ya que las considera formas de inteligencia objetivas relacionadas con los caracteres, composición y funciones de los objetos sobre los que recaen.

2) Un segundo bloque estaría formado por las inteligencias de carácter abstracto y dentro de él incluiría a la inteligencia lingüística y musical ya que no dependen del mundo físico sino intelectual y que nos sirven para detectar la producción de las palabras y la articulación de los sonidos.

3) El tercer y último bloque lo componen lo que denomina las inteligencias relacionadas con la persona como sujeto agente de impresiones, sensaciones, sentimientos, ideas y creaciones; estas inteligencias son la intrapersonal y la interpersonal, con la predominancia del yo por un lado y la predominancia de los demás por el otro (Gomis Selva, 2007, pp. 91-92).

El ámbito de la experiencia museística se revela como un instrumento útil para potenciar diferentes tipos de inteligencias. La gran variedad de materiales exhibidos e itinerarios que es posible tomar hace que prácticamente todos los estilos cognitivos y tipos de inteligencia encuentren el modo de desarrollarse. Las formas de aprender contenidos y experimentar vivencias son tan variadas como múltiples las inteligencias. Por ejemplo, un sujeto con una inteligencia lingüístico-verbal acusada puede elaborar una descripción detallada de un cuadro previamente visto, ya sea de forma escrita u oral. También, el alumno con inteligencia lógico-matemática puede enfrentarse a tareas respecto a la obra de arte que impliquen el análisis y demostración de largas cadenas de información que vayan de lo más sencillo y evidente a lo más complejo y abstracto. Los alumnos con una inteligencia espacial más desarrollada pueden hacer ejercicios que consistan en responder a cuestiones de la obra de arte sin poder usar más herramientas que la mera descripción de su composición espacial (el fondo, los márgenes, las figuras centrales, etc.). Sin olvidar las inteligencias cinestésicas, las cuales podrían desarrollar actividades encargadas de reproducir a través de movimientos las escenas de los cuadros, ni tampoco las musicales,

a las que se podría estimular, por ejemplo, asociando un color o una figura a un determinado sonido.

En las actividades del museo hay lugar también para las actividades que implican factores emocionales y afectivos. La inteligencia interpersonal podría ser la protagonista de una actividad según la cual los alumnos elijan un retrato y se dediquen a valorar y discutir su posible biografía así como sus rasgos morales. Incluso la inteligencia intrapersonal, en un ambiente tan social y comunitario como el museo, puede formar parte de experiencias como la siguiente: el sujeto debe explorar por su cuenta algunas salas, seleccionar un retrato y justificar las razones de tal elección así como las posibles afinidades y diferencias emocionales que se establezcan entre el sujeto y el retratado.

2.1.3. Tipologías y estilos de visita

Con referencia a los diferentes estilos cognitivos y la idea de las inteligencias múltiples, una forma de conseguir informaciones valiosas sobre los visitantes sin interferir con la visita es observar su estilo de visita, que es el movimiento del visitante dentro del entorno del museo (Antoniou & Lepouras, 2006) .

Algunos datos importantes provienen de la investigación antropológica. Veron y Levasseur (1991) identificaron cuatro tipos de estilo de visita, basados en el movimiento de visitantes en el espacio físico del museo. Los visitantes fueron divididos en los siguientes grupos: visitantes “hormigas”, visitantes “peces”, visitantes “mariposas” y visitantes “saltamontes”.

Estas metáforas mostraron la naturaleza del movimiento. Un visitante “hormiga” se mueve en una línea clara, ve casi todas las exhibiciones, pasa una buena cantidad de tiempo para cada exposición, presta atención a los detalles, se mueve cerca de las exhibiciones y las paredes, evita los espacios vacíos, sigue las sugerencias y razones del curador. Un visitante “pez” se mueve en el centro de las habitaciones, no evita los espacios vacíos, no presta atención a los detalles sino que muestra interés en la imagen “más grande”, pasa poco tiempo frente a las exhibiciones y no se detiene muy a menudo. Un visitante “mariposa” no sigue los caminos de los curadores o una línea clara en su movimiento, cambia la dirección del movimiento con frecuencia, generalmente evita espacios vacíos, se mueve cerca de las exhibiciones, ve casi todo, mira detalles, parece ser atraído por la accesibilidad de la exhibición, se ve afectado por el tráfico de otros

visitantes (Gabrielli et al., 1999; Marti et al., 2001) y se detiene con frecuencia. Finalmente, un visitante “saltamontes” parece tener preferencias claras y solo ve las exhibiciones que le interesan. Dichos visitantes no se detienen muy a menudo, cruzan espacios vacíos y pasan mucho tiempo frente a la exhibición que eligen ver.

Los visitantes “hormigas” necesitan más tiempo para ver una exposición que todos los demás visitantes, el visitante “mariposa” sigue las demandas de tiempo, los visitantes “peces” necesitan menos tiempo que los dos anteriores y los visitantes “saltamontes” tienen las visitas más cortas de todas.

De la población total de visitantes, el 20% son “peces”, el 30% “hormigas”, el 50% “mariposas” y el 10% “saltamontes” (Oppermann & Specht, 2000).

2.2. El aprendizaje museístico

2.2.1. Vygotski y la “zona de desarrollo próximo”

El psicólogo ruso Lev Vygotski (1896-1931) propuso un concepto que se ha popularizado tanto en los ámbitos de la psicología como en la educación: la zona de desarrollo próximo. Veamos qué definición ofrece el mismo Vygotski:

When it was first shown that the capability of children with equal levels of mental development to learn under a teacher’s guidance varied to a high degree, it became apparent that those children were not mentally the same age and that the subsequent course of their learning would obviously be different. This difference between twelve and eight, or between nine and eight, is what we call *the zone of proximal development*. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, p. 86).

La zona de desarrollo próximo marca, por tanto, la frontera entre un nivel de desarrollo que implica la resolución autónoma de problemas y otro nivel de desarrollo que necesita de la intervención de un adulto. La idea de una zona de desarrollo próximo como distancia entre lo que el sujeto puede resolver gracias a sí mismo y lo que soluciona con ayuda de los otros le permite a Vygotski apostar por una idea del desarrollo individual y, en general, todo proceso educativo, como un proceso tan biológico como social: no se duda de que existen una serie de procesos internos de resolución de problemas que promueven un desarrollo “desde dentro” del sujeto, pero tampoco se olvida que este está inserto en un medio social y cultural que traspasa continuamente las “barreras internas” de la conciencia.

Esta noción constructivista del aprendizaje puede vincularse con las prácticas y experiencias de los individuos en los museos. Como marco teórico, la idea de zona de desarrollo próximo puede emplearse para analizar las actividades que forman parte de la experiencia museística, se trataría de comprobar cómo los alumnos van realizando por sí mismos tareas en un principio sencillas hasta que, con la motivación y apoyo necesarios por parte de sus tutores, van consiguiendo resolver problemas cada vez más complejos. Mientras que en el nivel de desarrollo actual el sujeto se enfrentaría en solitario a los

desafíos, el guía del museo funcionaría como esa presencia adulta que se implicaría en el nivel de desarrollo potencial.

2.2.2. El *Scaffolding*

Como parte de una ampliación de las teorías socialconstructivistas de Vygotski y, concretamente, su aplicación a cuestiones de adquisición de habilidades lingüísticas, Jerome Bruner propuso su teoría del *scaffolding*. Según Bruner (1976), todos los niños necesitan la ayuda activa de los profesores y otros adultos para aprender nuevos conceptos. A medida que el proceso de aprendizaje se va haciendo más complejo y, en paralelo, los sujetos consiguen nuevas habilidades y conocimientos, se pasa de un mayor nivel de dependencia a uno menor o, dicho de otra forma, los sujetos se van haciendo más independientes.

El proceso de aprendizaje de acuerdo con la teoría del *scaffolding* requiere de tres elementos fundamentales (Hawkins & Roller, 1991). En primer lugar, se necesita una colaboración exitosa entre el alumno y el tutor. Para ello, el tutor debe conocer con precisión el nivel de conocimientos del alumno y guiarlo a niveles superiores de un modo progresivo. Gracias a esta labor de guía que desempeña el tutor, se trabaja la zona de desarrollo próximo del alumno, estimando las actividades y tareas que pueden tener lugar en su zona de desarrollo actual y en su zona de desarrollo potencial. Por último, el alumno debe interiorizar de un modo eficaz las enseñanzas transmitidas por el tutor hasta el punto de resolver con autonomía las tareas que antes solo conseguía superar con ayuda exterior. Una vez se llega a ese nivel, se considera que el alumno es autónomo y experto.

La clave de esta teoría sobre el aprendizaje consiste en la aplicación de la idea de zona de desarrollo próximo. En la sesión de aprendizaje, el tutor debe tener la prudencia de saber adaptar en cada ocasión y para cada alumno un particular nivel de conocimientos y tareas en que aquel pueda desarrollar sus habilidades y progresar. Los alumnos deben ser monitorizados y guiados de un modo interactivo a nuevos niveles de conocimiento, pero sin que ello se convierta en un obstáculo. Más bien, se trata de que tal monitorización termine por hacerse inútil en la etapa final del aprendizaje, de modo que pueda prescindirse de ella. En realidad, podría decirse que toda la teoría del *scaffolding* consiste en sacar las consecuencias de la siguiente frase de Vygotski: “lo que un niño es capaz de

hacer con ayuda hoy será capaz de hacerlo de manera autónoma mañana” (Vygotsky, 1986).

Las aplicaciones para la didáctica museística son abundantes si se piensa en el amplio catálogo de actividades que un entorno como el museo ofrece. Por ejemplo, el guía o tutor de la actividad puede ayudar a los alumnos a resolver las tareas aportando sus conocimientos históricos, artísticos o sociales sobre una determinada obra de arte, una vez considerado esto los alumnos puedan llegar a ciertas conclusiones sin la ayuda del guía. También, pueden trabajarse actividades que impliquen el uso de pequeñas pistas por parte de los tutores que los alumnos deben interpretar y deducir de qué se trata la respuesta general a un problema. Otro tipo de actividad podría consistir en proponer a los alumnos que adopten un determinado rol que tome como modelo el presente en un retrato, primero con una serie de indicaciones básicas por parte del tutor y, después, de manera autónoma.

2.2.3. El *task-based learning*

El *task-based learning* es otra de las teorías didácticas que pueden tener una vinculación con la enseñanza en museos. El término ha sido popularizado a raíz de un libro de Jane Willis (1996) titulado *A framework for Task-Based Learning*. La idea de un aprendizaje basado en objetivos se contrapone a lo que Willis considera el paradigma tradicional de la enseñanza o *Present Practice Produce* (PPP).

Según este paradigma, la enseñanza vendría a ser un proceso que consta de tres pasos: a) en primer lugar, el profesor o experto *presenta* un elemento del lenguaje cuyo significado resulta fácil de comprender dado el contexto, lo que se refuerza a través de diálogos o repetición de frases; b) los estudiantes, en una *fase práctica*, se dedican a repetir en parejas o equipos más grandes el nuevo elemento que se ha aprendido; c) por último, se considera que el alumno ha aprendido cuando es capaz de *producir* ese componente en una situación distinta de la que corresponde a su aprendizaje.

Los problemas de este paradigma, según Willis (1996, pp. 134-135), son bastante graves. Por ejemplo, un alumno termina utilizando en exceso el componente de lenguaje recién aprendido, solo por su novedad, aunque no resulte pertinente en ciertos contextos. También, resulta que los alumnos son incapaces de “producir” ese elemento en situaciones posteriores a su aprendizaje porque vuelven a recurrir a antiguas palabras o modos de expresión. En fin, también puede suceder que olviden, unas sesiones después,

aquel componente de lenguaje que aprendieron de un modo exclusivamente repetitivo y mecánico.

Como alternativa a esta concepción del aprendizaje, Willis propone un modelo basado en tareas y objetivos. Según este nuevo paradigma, el profesor no “presentaría” los contenidos determinando lo que se va a estudiar, sino que tiene lugar un proceso interactivo en varias etapas donde profesor y alumno son protagonistas a partes iguales:

- a) pre-tarea: el tutor sugiere un tema o situación general y aporta a los alumnos determinadas pautas que les prepara para la siguiente fase;
- b) tarea: los alumnos forman diferentes grupos y usan sus recursos de manera original y creativa a la vez que son guiados por el profesor;
- c) organización: una vez se han discutido los modos de resolución principales de la tarea, los alumnos preparan un informe oral o escrito sobre su experiencia y ensayan su exposición;
- d) informe: previamente aconsejados por el profesor, los grupos de estudiantes intercambian los logros y resultados que han obtenido haciendo uso de diferentes recursos;
- e) análisis: el profesor debe hacer un repaso general de los hechos más importantes, corrigiendo determinados aspectos y elogiando otros;
- f) práctica: como cada grupo ha revelado unas u otras carencias en sus conocimientos a través de ese método, el profesor debe preparar nuevas tareas personalizadas que permitan mejorar los aspectos menos pulidos de cada grupo.

Las ventajas que ofrece este modelo se aprecian con mayor claridad si se las considera en contraste con el paradigma PPP. A diferencia de la concepción tradicional, los estudiantes adquieren un papel más activo al tener que emplear sus propios recursos en la resolución de problemas, en lugar de recibir ya dadas las “herramientas” por parte del profesor. También, los estudiantes van generando sus situaciones de un modo espontáneo, a diferencia de lo que sucede cuando un profesor prefija ya un contexto que, en no pocas ocasiones, puede resultar artificioso. Además, los ejercicios que siguen el sistema basado en tareas y objetivos permiten que cada estudiante revele tanto su nivel como sus necesidades, en lugar de producirse una uniformización del nivel de toda la clase de acuerdo con las exigencias del profesor como sucede en el paradigma PPP. Por último, cabe recordar que la diversión y la motivación juegan un papel importante, así como las

relaciones de comunicación entre los mismos estudiantes o alumnos, que permite un desarrollo de las habilidades expresivas, dejando en un segundo plano a la figura del profesor.

En el ámbito museístico, la utilización de la teoría *task-based learning* puede ofrecer resultados muy positivos. Es importante tener en cuenta que tal modelo implica una relación directa con los contenidos que se desean aprender, en lugar de darle protagonismo a la figura que conduce la enseñanza. De este modo, las obras de arte o instalaciones presentes en un museo serían el objetivo principal de una experiencia que el visitante viviría con una mediación muy limitada y que nunca funcionaría como un obstáculo sino como un impulso. Se debe destacar también que los alumnos necesitarían organizarse en pequeños grupos para resolver algunas tareas que, de modo individual, tendrían una difícil solución, lo que favorecería el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales. A su vez, el acento que semejante teoría pone en la experiencia de aprendizaje como proceso y no tanto como resultado, es crucial para que los conocimientos se consoliden definitivamente: como el alumno ha construido un determinado método personalizado para llegar a la solución en lugar de repetir unas frases ya dadas, es muy probable que no olvide lo aprendido en el museo. En fin, este tipo de procesos resultan especialmente motivadores para continuar aprendiendo porque permite que los alumnos tomen conciencia de sus capacidades y debilidades, lo que es especialmente fácil de conseguir haciendo uso de la amplia oferta de contenidos e instrumentos didácticos de un museo.

2.2.4. El taller lingüístico

G. Balduzzi y C. Laneve describen algunas características de la actividad de taller.

Para G. Balduzzi (1990, p.112) las características principales de la actividad del taller son:

- favorecer los procesos de aprendizaje y descubrimiento;
- basar sus operaciones en la metodología de investigación;
- llegar, y este es el carácter fundamental, a la construcción de un producto que constituye, al mismo tiempo, la verificación de la actividad y la certificación que el problema ha sido resuelto;
- fomentar formas de agregación, incluso de diferentes tipos, entre los alumnos;

- representar una invitación constante para investigar, inventar y promover nuevas formas de hacer cultura estableciendo relaciones productivas con el territorio y su instituciones educativas;
- estimular un uso funcional y efectivo de las habilidades de los educadores.

Para C. Laneve (2005, p.18), la actividad de enseñanza en el laboratorio se presenta como:

- una oportunidad para descubrir la unidad y la complejidad de la realidad, nunca reducible totalmente a algún esquematismo disciplinario;
- un contexto significativo de relación interpersonal y colaboración
- constructiva frente a las tareas concretas que se llevarán a cabo;
- un itinerario de trabajo heurístico que, no dividiendo la teoría y la práctica, experiencia y reflexión lógica sobre ella, corporal y mental, emocional y racional, es un paradigma de ejercicio reflexivo e investigación integrada e integral;
- un espacio de generatividad y creatividad, que es automotivado y aumenta el
- autoestima, al tiempo que aumenta la amplitud y profundidad de las habilidades de cada uno, haciéndolos interactuar y comparar con los de los demás;
- una posibilidad para compensar los desequilibrios y las desarmonía psicoeducativas;
- una manera de ampliar el horizonte de significado de los estudiantes.

Los talleres educativos, por lo tanto, se pueden definir a través de algunas características: la participación activa de los agentes; la fuerte motivación personal de quienes se mueven en un contexto de experimentación; un enfoque mental abierto al descubrimiento y a lo inesperado; la consolidación, el refinamiento, la progresión y la mejora del aprendizaje; la posibilidad de promover, favorecer y movilizar habilidades; la capacidad de hacer algo, imitando a alguien que explica y hace; la performatividad; el intercambio de experiencias en un lugar con alta relacionalidad; la autenticidad de estas relaciones interpersonales, la representación "viva y actual" del conocimiento y la comunicación que hace que el encuentro se desarrolle en un clima de confianza y aceptación (Laneve 2005).

El taller lingüístico, y en particular el taller de italiano L2 (enfoque de este trabajo de investigación), se configura como una realidad fuertemente dinámica y que posee unas características peculiares que lo diversifican y lo hacen único en comparación con otros tipos de laboratorios didácticos (Ciucani & Tondolo, 2006).

Dentro de los procesos educativos y de adquisición de un nuevo idioma, el taller de italiano L2 representa una herramienta fundamental, sobre todo gracias a su carácter flexible y altamente personalizable. Organizar estos talleres dentro de los museos permite utilizar un espacio cultural y de formación fuera del sector de la educación formal, ya que involucra métodos de aprendizaje informales, alternativos y complementarios a los académicos. El museo es un lugar donde se desarrollan conocimientos, se realizan descubrimientos, donde la imaginación y la curiosidad se activan y se promueven la reflexión y el espíritu crítico (Diana, 2015).

El taller de italiano L2 se presenta como un espacio diseñado y gestionado para facilitar el aprendizaje y el alumno que, con toda su experiencia cultural y emocional, se convierte en el protagonista. Como subrayan Tondolo y Ciucani (2006), el objetivo principal del taller de italiano L2 es garantizar la integración de alumnos extranejeros y aunque desde este punto de vista represente un válido instrumento educativo, no está libre de obstáculos y de límites:

Ventajas	Límites
Velocidad: respuesta urgente a necesidades urgentes.	Riesgo de que la urgencia o la repetición de las intervenciones transformen el laboratorio en una clase/gueto.
Eficacia: la especificidad de las necesidades y las trayectorias de aprendizaje de cada alumno extranjero se desarrollan en tiempos y espacios privilegiados.	Riesgo de delegación exclusiva a los profesores del taller de una tarea propia de toda la escuela.
Intervención dirigida y preparatoria para facilitar la integración: ayuda a contener y evitar el malestar, la marginación, las demoras y el abandono mediante la superación gradual de las dificultades del idioma y la orientación escolar,	Riesgo (incluso momentáneo) de privar a los alumnos extranjeros del contacto con hablantes nativos o con las otras asignaturas, retrasando el proceso global de socialización, inclusión y comparación.

asegurando una mayor escucha y atención en la fase delicada de la recepción.	
Importancia socioafectiva y de identidad: un sitio-puente que favorece la "liberación", el reconocimiento y la mejora de las habilidades poseídas, el crecimiento en la autoestima y en la motivación gracias a la disminución de los filtros emocionales.	Riesgo de preparación improvisada de las actividades y de los docentes del taller.

Tab. 8: Ventajas y límites de los talleres lingüísticos. Adaptado de Tondolo & Ciucani (2006).

El objetivo debería ser un taller permanente, en un entorno estable y acogedor, con un cronograma anual y un docente facilitador profesional fijo, es decir, un “contenedor” educativo de todo tipo de intervenciones y trayectorias lingüísticas (alfabetización, primera comunicación, lenguaje para el estudio) e interculturales dirigidos a estudiantes extranjeros y a toda la clase (Ciucani & Tondolo, 2006).

2.3. Los modelos de aprendizaje museístico

2.3.1. El aprendizaje situado

Lave y Wenger (1991) proponen un modelo de aprendizaje capaz de oponerse al paradigma tradicional de la educación, neutral y alejado de los problemas reales de la vida, en opinión de estos autores. Como ha señalado Díaz Barriga (2003):

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada.

Frente a esa manera tradicional de entender el aprendizaje, los defensores del modelo situado reclaman la presencia de soluciones reales a problemas auténticos, prácticas que tengan lugar en los sitios donde estas suceden frecuentemente, demostraciones no abstraídas de su contexto sino debidamente insertadas en el mismo, y un largo etcétera de realidades que tienen como principal característica la presencia de un sentido y una utilidad evidentes.

Los fundamentos teóricos de esta nueva concepción consisten en una visión del aprendizaje como práctica social y, por tanto, como actividad que involucra todos los aspectos de la persona, incluyendo, por supuesto, su dimensión comunitaria. Según esta idea, las condiciones y estructuras sociales promueven determinados sistemas de relaciones en cuyo marco el individuo va construyendo su identidad, es decir, va formándose o educándose. Nada más fácil de entender que, según este modelo, el componente ideal de todo proceso de aprendizaje sea la utilización de *casos*, los cuales son definidos por Wassermann (1994) del siguiente modo:

Instrumentos educativos complejos que aparecen bajo la forma de narrativas. Un caso abarca tanto la información y los datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) como el material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran usualmente a partir de problemas y personas de la vida real.

Esta metodología de enseñanza y aprendizaje resultaría especialmente útil para aquellos alumnos con una baja motivación, porque incide con especial fuerza en la construcción de una identidad social en los alumnos por la vía de la resolución de problemas prácticos. De este modo, el estudiante desmotivado vería que los contenidos enseñados en clase no son un repertorio de enseñanzas abstraídas de la vida real, sino que constituyen precisamente las herramientas para enfrentarse al mismo. Además, un modelo como este promueve y refuerza las habilidades adquiridas en el aula más allá de sus paredes, porque aquellas están precisamente destinadas al servicio comunitario. No está de más recordar que una educación de este tipo permite ser más conscientes de los valores éticos y la responsabilidad civil implicados en cada situación que tomamos.

Si tenemos en cuenta la aplicación de esta teoría al ámbito de la didáctica museística, el aprendizaje de las obras estudiadas en los libros de historia del arte será mucho más productivo y eficaz si se produce en el entorno donde se encuentran. Además, el espacio museístico reúne gran cantidad de obras que hacen referencias a momentos cruciales para la historia de la humanidad, de modo que podrían usarse como instrumentos para abrir ciertos debates éticos, morales y cívicos.

2.3.2. El aprendizaje museístico

Gardner (2006, p. 210) afirma:

There is at least as much to be learned from time spent within the institution of the children's museum as from hours at the traditional school, church, or factory. The power of personalization, the miracle of motivation, can be marshaled to the ends of disciplinary mastery.

H. Gardner, en *La mente no escolarizada*, plantea la hipótesis de un entorno rico en educación, “envolvente” y estimulante como el museo, marcado por el descubrimiento y experimentación, en el que los jóvenes alumnos se aplican cooperativamente y participan en proyectos y actividades importantes: “Yet as institutions, schools have become increasingly anachronistic, while museums have retained the potential to engage students, to teach them, to stimulate their understanding, and, most important, to help them assume responsibility for their own future learning” (Gardner, 1991, p. 217).

Siempre según Gardner (1999, pp. 133-134), el aprendizaje en los museos presenta una serie de ventajas:

- proporciona una información rica, casi siempre reconociblemente vinculada al rendimiento y a unos productos finales con una importancia demostrable en una sociedad;
- permite a los jóvenes, que aspiran a ejercer un determinado papel, trabajar en contacto cercano con personas formadas profesionalmente y de reforzar vínculos personales con ellos;
- ofrece a personas con el mismo nivel de habilidades, o solo un nivel ligeramente diferente, la oportunidad de educarse unos a otros;
- es a menudo muy motivador;
- representa el método de educación que mejora de manera más efectiva los canales de aprendizaje de la mayoría de los jóvenes;
- notaciones y conceptos formales, en la medida en que aparecen en el aprendizaje, se presentan al alumno directamente en su propio contexto, para que el alumno se dé cuenta por sí mismo de cómo ellos deben ser aplicados.

2.3.3. El museo constructivista

George Hein (1932) es el autor de referencia en lo que respecta a una concepción constructivista del museo. Toma como punto de partida algunas de las ideas del filósofo pragmatista Dewey (Hein, 2004, p. 418), a quien elogia el hecho de que relacione

las bibliotecas y los museos con las experiencias vitales de la educación. En todas esas páginas [que comenta Hein], Dewey describe a fondo su ideal de la escuela como una institución que incluye bibliotecas y museos formando parte de un todo orgánico en que las experiencias de la vida y las experiencias académicas están unificadas.

Según esta consideración del museo como parte integrante de una experiencia educativa total, el autor ha llegado a proponer la idea de un museo constructivista. En palabras de Hein (1999), “el constructivismo es una teoría educativa que reconoce la importancia de la producción individual de significados y hace de ello el aspecto central de la práctica pedagógica”. Así, por ejemplo, debe considerarse que cada visitante del museo llega ya siempre con una carga de significados y conocimientos previos basados en vivencias y

enseñanzas, de modo que es importante que el personal de la institución se encargue de adaptar sus actividades al historial de significados que cada grupo trae consigo. También, será importante que los guías y tutores sepan descubrir qué clase de significados despiertan en los visitantes las exhibiciones del museo. Solo al reconocer la imposibilidad de un visitante neutral podrá crearse un contexto personalizado y motivador para los grupos implicados, lo que, a su vez, permitiría mayores facilidades en la adquisición de nuevos significados.

El hecho de que no solo el equipo del museo deba adaptarse a la carga de significados del visitante, sino que además no habrá experiencia o aprendizaje alguno independiente del sentido que se le atribuya, implica que los educadores deben tener en cuenta al menos una serie de conceptos básicos en lo que respecta a la educación museística (Hein, 1991):

- El aprendizaje como proceso activo donde el alumno utiliza sus percepciones para construir sentidos y relacionarse con el mundo.
- Los alumnos construyen sentidos y sistemas de sentidos, como por ejemplo sucede al aprender una cronología de hechos históricos donde captamos tanto la serie de fechas como el sentido de tal cronología. Por cada significado construido, aumentan las capacidades de incluir nuevas percepciones en patrones de aprendizaje similares.
- El proceso de construcción de sentido es, ante todo, mental. El factor cognitivo predomina sobre las acciones físicas y manuales.
- El aprendizaje implica el uso de un lenguaje que, a su vez, influye en la formación. Es importante que, por ejemplo, el visitante de un museo disponga de programas en su propio idioma para facilitar el aprendizaje de determinados contenidos.
- El aprendizaje es una actividad social que está vinculada a otros procesos de interrelación (entre profesores, estudiantes, colegas, familiares, etc.). En lugar de aislar al estudiante en una relación alumno-profesor, es importante mostrar el aspecto social del aprendizaje en toda su amplitud
- El aprendizaje es un fenómeno que depende del contexto. Los alumnos no captan hechos y teorías en una atmósfera abstracta ajena a nuestras vidas, sino que lo hacen en medio de relaciones, creencias y prejuicios. Entender la conexión entre vivencias y enseñanzas es fundamental para tratar con los alumnos.
- Son necesarias sistemas de enseñanzas y creencias previas para seguir acumulando conocimiento, “the more we know, the more we can learn”.

- El aprendizaje no es una actividad de “captación instantánea” sino un proceso, de modo que es necesario pasar un tiempo en cada galería para conseguir experimentar enseñanzas duraderas.
- La motivación es un ingrediente fundamental de todo aprendizaje. No es un mero apoyo, sino un componente esencial.

Si estos son los fundamentos de todo aprendizaje constructivista, ¿cuál es el tipo de experiencia museística adecuada? A diferencia de otros autores, con los que necesitamos aplicar sus ideas al caso específico del museo sin que ellos hicieran tal cosa, Hein (1995; 1998) ha teorizado en diferentes lugares sobre una experiencia constructivista en el contexto de los museos.

A juicio de Hein (1998) son tres las preguntas que deben guiar toda la organización de un museo desde el punto de vista constructivista: a) ¿qué implica ser conscientes de que el conocimiento es un constructo en la mente del alumno?; b) ¿cómo se produce el aprendizaje y cómo es posible conectar con el visitante?; c) ¿de qué modo puede planificarse la situación para que sea social, física e intelectualmente accesible al visitante?

En relación con algunas cuestiones constructivistas tratadas más arriba, uno de los aspectos fundamentales para dar respuesta a estas tres preguntas pasa por establecer conexiones con fenómenos que resulten familiares para el alumno, es decir, asociar patrones de conocimiento ya existentes con los nuevos que se pretenden transmitir y experimentar. El conocimiento previo como carga conceptual de un visitante es, de hecho, el instrumento mediador entre las experiencias ya vividas y las nuevas enseñanzas que se pretenden conseguir. Un museo de tipo constructivista debería, por tanto, esforzarse en establecer conexiones tanto emocionales como intelectuales con las vivencias previas de los visitantes.

Para entender esto, una de las conexiones más importantes que pueden establecerse es que el visitante pueda familiarizarse con facilidad con el edificio que va a visitar, tanto su apariencia externa, sus galerías interiores como su atmósfera particular. En lugar de una arquitectura clásica y decimonónica que impone más miedo que interés a los visitantes, el museo debe mostrarse como una institución sugerente y abierta a la diversión y el aprendizaje. Algunas condiciones básicas que Hein (1998) recoge son la libertad de movimiento, de modo que los visitantes puedan desarrollar de manera autónoma sus

necesidades y adquieran conciencia de dónde se encuentran; la comodidad, que permita vivir el museo como un lugar agradable; las competencias, es decir, la disposición general del museo debe ser tal que la experiencia ofrecida se adapte a las competencias y habilidades de los visitantes; y el control, o, más bien, la ausencia del mismo, porque los visitantes deben sentirse libres en lugar de observados.

En suma, como concluye Hein (1995) un artículo a propósito de la teoría constructivista aplicada a los museos:

Constructivist educational theory argues that in any discussion of teaching and learning the focus needs to be on the learner, not on the subject to be learned. For museums, this translates into the dictum that we need to focus on the visitor, not the content of the museum.

2.3.4. Las tres dimensiones del aprendizaje

Autores como Falk y Dierking (2000) han propuesto en su obra *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, la existencia de tres dimensiones o contextos básicos de aprendizaje, tomando como marco teórico la idea del *Contextual Model of Learning*. Según este modo de entender el aprendizaje y continuando los modelos psicológicos y pedagógicos que comentamos más arriba, la experiencia de aprendizaje está siempre situada en determinados contextos o, dicho en vía negativa: no hay situación de aprendizaje que suceda en el vacío, aislada del mundo real. Los contextos que propone tal teoría son el *personal*, el *sociocultural* y el *físico*. Sin embargo, Falk y Dierking añaden una cuarta dimensión de gran importancia para la experiencia museística: el tiempo.

El contexto *personal*. El aprendizaje es una de las experiencias que se vive de un modo más personal y en él intervienen las propias capacidades cognitivas junto al medio exterior en que se desenvuelven. Como parte de esta constante interacción, el conocimiento discurre según cauces emocionales y motivacionales que colaboran en su desarrollo. También, los intereses personales juegan un papel crucial en lo que respecta a la adquisición de conocimientos y resolución de determinados problemas. Como vimos que Hein sostiene, también estos autores creen que el conocimiento novedoso es siempre construido sobre la base de una carga previa de valoraciones y razones. Todo ello sin

olvidar que el aprendizaje sucede siempre en contextos determinados que influyen sobre la respuesta y consecuencias de una determinada experiencia.

En lo que respecta al aspecto motivacional, es importante tener en cuenta las relaciones entre el rendimiento en el aprendizaje y los procesos emocionales, que pueden ser de carácter intrínseco o extrínseco. La motivación extrínseca se da en aquellas actividades donde los beneficios se anticipan mediante un sistema de castigos y recompensas. Por el contrario, la motivación intrínseca hace referencia al mero placer de aprender sin ninguna intervención del exterior que obligue a ello. En general, estos dos tipos de motivación se dan a la vez en los sujetos y, no está de más recordarlo, no son ni buenos ni malos por sí mismos, sino que dependen del contexto de aprendizaje.

También el interés es un componente esencial de la dimensión personal implicada en el conocimiento. No debe entenderse por interés una idea grosera que se reduzca al mero gusto subjetivo, sino más bien al proceso psicológico en el que la atención y la constancia intervienen con el fin de satisfacer una tarea que despierta curiosidad. El rango de variables que componen un interés es tan diverso como la totalidad de experiencias individuales, aunque entre ellos podemos encontrar ciertos intereses universales, asociados a necesidades primarias como el sexo o la comida. Más allá de estas generalizaciones, cada individuo tiene unos u otros intereses, como por ejemplo la moda, el deporte o las novelas de aventuras.

La motivación, los intereses, los afectos y otros aspectos del contexto personal son ingredientes esenciales tanto en la conservación del conocimiento previo como en la adquisición de nuevas enseñanzas, pero también hay una serie de factores que provienen del medio social y colaboran en la experiencia de formación. Veamos a continuación de qué se trata.

El contexto *sociocultural*. Los sujetos implicados en el aprendizaje están siempre inmersos en contextos mediados por una gran cantidad de elementos construidos histórica y culturalmente, como son determinados valores, normas y expectativas que cambian de acuerdo con las sociedades. El componente cultural del aprendizaje ayuda a entender que en toda experiencia de formación hay un modo de entendernos a nosotros mismos y un modo de percibir el mundo en que habitamos. En este sentido, la cultura constituye una inmensa red de significados, creencias y costumbres en la que vivimos inmersos. Falk y

Dierking (2000) hacen uso de los aportes de la antropología y recogen algunas características que definen a toda cultura:

1. Customary ways of behaving (e.g., of making a living, eating, expressing affection, getting married, raising children, responding to illness and death, getting ahead in society, dealing with the supernatural, going for a job interview, holding conferences, and so on).
2. Codes or assumptions, expectations, and emotions underlying those customary behaviors.
3. Artifacts, or things that members of the population make or have made that have meaning for them (e.g., airports, cars, family homes, freeways, museums, computers, restaurants, schools, supermarkets, television, wristwatches, etc.).
4. Institutions—economic, political, religious, and social—sometimes called the imperatives of culture, which form a recognizable pattern requiring knowledge, beliefs, competencies or skills, and customary behaviors in a fairly predictable manner.
5. Patterns of social relations.

El desarrollo educativo de un sujeto va adquiriendo gradualmente diversas competencias según estas notas definitorias de la cultura a medida que es capaz de interiorizarla y ponerla en práctica. El aspecto personal, como vimos más arriba, es importante, pero es en el terreno de lo sociocultural donde vemos que se juegan buena parte de los elementos más importantes que intervienen en un proceso de aprendizaje.

Una vez que reconocemos la experiencia de aprendizaje como profundamente mediada por aspectos socioculturales, podemos preguntarnos, con Falk y Dierking, si hay algún modo paradigmático de transmisión y difusión de conocimientos. Lo cierto es que sí: la narrativa o el relato. Es el modo en que, por ejemplo, los niños van familiarizándose con nuevas experiencias, gracias a la narración de una historia con sentido en cuyas diferentes partes se cifre el contenido de una cierta enseñanza o hábito conductual. En lugar de privilegiar a una inteligencia de tipo abstracta o lógica, se trata de poner en valor una forma de razón que sigue patrones muy cercanos a la novela o al guion cinematográfico. El contexto *físico*. No podemos desestimar tampoco la importancia de algunos procesos de carácter físico que intervienen en la experiencia museística. De hecho, buena parte de

los procesos psicológicos implicados en la visita a un museo son de esta naturaleza, como determinados patrones de conducta o capacidades memorísticas.

A lo largo del aprendizaje, los contextos han funcionado como promotores o inhibidores de determinadas conductas. El ambiente físico también forma parte de ellos y juega un papel determinante en nuestras experiencias. En un sentido amplio, el contexto físico no se limita al “mundo natural” sino que abarca también los escenarios altamente industrializados de nuestras sociedades contemporáneas: grandes rascacielos, maquinaria pesada, tecnología punta, etc., forman parte de nuestro entorno físico impactando en nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos y los demás. Lejos de ser un mero “telón de fondo”, el contexto físico es el medio mismo donde desarrollamos nuestra vida, de modo que adquiera una importancia crucial la idea que ya hemos analizado en otros autores de “cognición situada”.

Dierking y Falk (2000) hacen hincapié del carácter “situado” del conocimiento dentro de los contextos físicos, recordando el nexo entre el contexto personal o *self* y el contexto físico o *nonself*. Por suerte, el contexto físico no es algo ya dado para siempre, sino una construcción en la que colaboran aspectos sociales y culturales, de modo que podemos intervenir en él y adaptarlo a nuestras necesidades. Ahora bien, jamás debemos pretender privar una experiencia de aprendizaje de su contexto físico porque tendría unas consecuencias desastrosas para la misma. Todo conocimiento se ve influenciado por la conciencia de estar sucediendo en un determinado lugar. Tony Hiss (1990) se refiere a la cuestión de la influencia del contexto físico en los individuos del siguiente modo:

We all react, consciously and unconsciously, to the places where we live and work, in ways we scarcely notice or that are only now becoming known to us. Ever-accelerating changes in most people’s day-to-day circumstances are helping us and prodding us, sometimes forcing us, to learn that our ordinary surroundings, built and natural alike, have an immediate and a continuing effect on the way we feel and act, and on our health and intelligence. These places have an impact on our sense of self, our sense of safety, the kind of work we get done, the ways we interact with other people, even our ability to function as citizens in a democracy. In short, the places where we spend our time affect the people we are and can become.

2.4. La didáctica de los idiomas en los museos: el CLIL

2.4.1. Definición y aplicación

El CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, de ahora en adelante: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) comenzó a popularizarse a partir de los años noventas en el ámbito europeo³². Según leemos en Coyle (2010) es un “dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”. Esta definición hace hincapié, como vemos, en la estrecha relación que se produce entre los contenidos educativos y el lenguaje mismo, sin que uno pueda ser separado del otro. Se trata, entonces, de una forma de educación lingüística y, a su vez, de una nueva manera de enseñar los contenidos de las diferentes asignaturas. Otra definición la encontramos en el documento Eurydice (2006, p. 61):

En este estudio [se refiere al AICLE] se analiza el uso de al menos dos lenguas para impartir materias del currículo, una de las cuales es la lengua empleada en la educación ordinaria (generalmente la lengua oficial del Estado) y la otra es una lengua de trabajo (extranjera, regional o minoritaria, u otra lengua oficial del estado), independientemente de las clases de lenguas como tales (cuyo objetivo no es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.

Concretamente, el término es incorporado al ámbito educativo europeo en 1994 (Maljers & Hartiala, 2001) como forma de describir unas prácticas de enseñanza y aprendizaje que tenían lugar en una lengua diferente de la empleada en educación de un modo general. Las causas que impulsaron el AICLE son descritas por Coyle (2010) desde dos perspectivas:

1) Las causas “reactivas” (responden a diversas situaciones). En este caso, interviene sobre todo un factor determinante como lo es el hecho de que en buena parte de los países del mundo la lengua educativa es, sin embargo, una lengua extranjera para los alumnos de escuelas e institutos, porque tales naciones se componen de un “mosaico de lenguas”.

³² Para más información sobre los planes de implantación y la historia del AICLE véase el informe “Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto escolar europeo”: http://www.selpipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf.

Como parte de este contexto, el AICLE surge como una solución eficaz para que todos los ciudadanos puedan desarrollar sus conocimientos en igualdad de condiciones, gracias al uso de un único lenguaje que no solo sería motivo de unidad nacional sino de un medio muy útil para la enseñanza.

2) Las causas “proactivas” (crean situaciones nuevas). En este caso, el AICLE es una herramienta valiosa no tanto por su capacidad para “unir” al alumnado alrededor de un “instrumento de enseñanza común”, sino porque ella colabora en el desarrollo educativo, profesional y social de los alumnos. Por ejemplo, una familia que desea que sus hijos tengan, al menos, conocimiento de una lengua extranjera.

La relevancia del AICLE, según señala Coyle (2010), es crucial en nuestros tiempos. El citado autor señala a las generaciones Y (1980-1995) y Z (1995-2015) como aquellas que han estado, cada vez con más intensidad, expuestas a los avances de la tecnología desde una edad tan temprana que son, como se dice, “nativos digitales”, a través de medios tan diversos como el videojuego, los ordenadores, los móviles con conexión a internet, etc. Esta continua transformación tecnológica y social exige nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que sean capaces de preparar al alumnado para las necesidades de un escenario cultural y económico que es radicalmente distinto al de las últimas décadas. En este sentido, el AICLE puede ser un medio eficiente para la formación en idiomas y contenidos.

Señala Coyle (2010) que el enfoque AICLE ofrece, entre todas sus ventajas, una de gran importancia: el desarrollo cognitivo del alumno. No solo sería, por tanto, una manera de adquirir, mejorar y perfeccionar competencias lingüísticas, sino también “it also serves to stimulate cognitive flexibility”. Siguiendo las teorías constructivistas, Coyle añade que el AICLE produce diferentes “thinking horizons” que tienen un impacto en la “conceptualization (literally, how we think)”, mejorando la asociación entre diferentes conceptos e impulsando al alumno a niveles superiores de aprendizaje. Además, destaca Coyle la importancia de la motivación (más arriba nosotros hemos hablado de ello en otros apartados), porque el alumno participa voluntariamente a través del lenguaje adicional y toma conciencia de los beneficios que esto produce.

El AICLE, en tanto articulación de contenidos de aprendizaje y lengua a través de la cual se aprenden, tiene una serie de ventajas impensables para el modo de enseñanza tradicional. Así lo expresan Marsh, Enner y Sygmund (1999, p. 17):

Teachers have found that content and language integrated learning is about far more than simply teaching non-language subject matter in an additional language in the same way as the mother tongue... [It] is not a matter of simply changing the language of instruction.

2.4.2. El aprendizaje de idioma a través del AICLE

Por lo que respecta a los contenidos de aprendizaje, el contexto que ofrece el AICLE implica que, por su propia naturaleza, aquellos sean más flexibles y variables que según la estructura tradicional de las asignaturas en un programa educativo al uso. Esto es así debido a su carácter interdisciplinar y libre en cuanto a los temas. Así lo explica Coyle (2010) en un ejemplo muy gráfico:

Themes might include issues-led investigations into climate change, carbon footprint or the Internet; cross-curricular studies might involve inquiry into health in the community, water or genocide; interdisciplinary work which encourages collaboration on a common theme whilst maintaining the integrity of each subject could, for example, lead to designing an ecofriendly house; and citizenship might focus on global issues such as race, global communication or learning across continents. CLIL, therefore, offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisition and development.

Esta interrelación de asignaturas, disciplinas y temáticas asegura un aprendizaje basado en diferentes niveles y desafíos que obligan a combinar el uso de habilidades intelectuales y creativas para resolver problemas que, en realidad, no están alejados de los retos de la compleja sociedad global de los que los alumnos forman parte. La importancia del contexto práctico, los desafíos a la creatividad del alumno y la resolución de problemas complejos y heterogéneos destacan en el aprendizaje vía AICLE.

Por otra parte, el aprendizaje no ya de contenidos sino de lenguas, se aleja del tradicional binomio gramática + lectura de textos para centrarse también en el componente semántico y carácter comunicativo de todo idioma. Este enfoque donde prima con especial fuerza el contexto de aprendizaje tiene algunas consecuencias que Coyle (2010) resume así: a) el lenguaje es una herramienta de comunicación; b) la diversidad es reconocida y aceptada

como una parte del desarrollo lingüístico; c) las competencias del alumno son relativas a cuestiones de género, estilo y corrección; d) diferentes variedades del lenguaje son reconocidas; e) la cultura es instrumental.

Estos principios básicos sirven para resaltar algunas de las innovaciones que el AICLE supone frente a un modelo más tradicional, como pueden ser la interrelación entre teoría y práctica así como el desarrollo de habilidades comunicativas, pasando por la profundización en la captación y comprensión de significados en lugar de la mera recepción de la gramática, abstraída de su contexto de uso. De este modo, se entiende que tanto el lenguaje como los contenidos del mismo se involucran en el desarrollo de las habilidades de cognición, interpretación y comunicación del alumno. El modelo AICLE permite un desarrollo del aprendizaje que vincula la progresión en la adquisición e interpretación de conocimientos con el uso de las habilidades que permiten comunicarlos, interacción que, a su vez, permite una cierta “toma de conciencia” del contexto práctico y cultural en que tales conocimientos y lenguaje serán utilizados en la mejora de uno mismo y la relación con los otros.

Para concluir, presentamos la enumeración que elabora Cayle (2010) de los principios en que se basa el modelo AICLE y donde vemos que están presentes sus dos ámbitos, contenidos y lenguaje, en constante interacción:

- 1) Content matter is not only about acquiring knowledge and skills, it is about the learner creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalized learning).
- 2) Content is related to learning and thinking (cognition). To enable the learner to create their own interpretation of content, it must be analysed for its linguistic demands.
- 3) Thinking processes (cognition) need to be analysed for their linguistic demands.
- 4) Language needs to be learned which is related to the learning context, to learning through that language, to reconstructing the content, and to related cognitive processes. This language needs to be transparent and accessible.
- 5) Interaction in the learning context is fundamental to learning. This has implications when the learning context operates through the medium of a foreign language.
- 6) The relationship between cultures and languages is complex. Intercultural awareness is fundamental to CLIL.
- 7) CLIL is embedded in the wider educational context in which it is developed and therefore must take account of contextual variables in order to be effectively realized.

En el caso de Italia, el AICLE comienza a aplicarse a principios de los noventa exclusivamente en escuelas europeas internacionales (Cinganotto, 2016, p. 382), con una acogida especialmente positiva en las regiones del norte como Bolzano o Lombardía. La Reforma del segundo ciclo llevada a cabo por el Ministerio de Educación en 2010 supuso el reconocimiento oficial del sistema Aicle. En la página del *Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca* encontramos la siguiente información³³:

I profondi rinnovamenti introdotti dai DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 88/2010 e 89/2010 prevedono l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici e di due discipline non linguistiche in lingua straniera nei Licei Linguistici.

In particolare, la metodologia CLIL viene introdotta nel terzo anno dei Licei Linguistici a partire dall'a.s. 2012-13, in conformità alla norma che recita: *“Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie”.*

Il profilo del docente CLIL è caratterizzato dal possesso di competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera veicolare di livello C1 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue e da competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU per i docenti in formazione iniziale e di 20 CFU per i docenti in servizio. Per la formazione del personale docente di disciplina non linguistica (DNL) in servizio, il

³³ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil> (última consulta: 15/12/2017). Más información sobre el perfil de los docentes: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/e079c910-cc4e-4eab-b3db-fc9f8da55099/dd6_profilo_docenteclil.pdf.

MIUR ha avviato un'azione di formazione affidata alle Università, sia per l'acquisizione delle competenze metodologico-didattiche, sia per l'acquisizione delle competenze linguistiche a partire dal livello B1 fino al raggiungimento del livello C1 (QCER). Per l'a.s. 2012-13 la priorità della formazione è stata riservata ai docenti dei Licei Linguistici, già direttamente impegnati nell'insegnamento di una disciplina in lingua straniera nell'anno scolastico in corso.

In concomitanza con l'attivazione dei percorsi di formazione linguistico-comunicativa e di perfezionamento metodologico-didattico, la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica ha inteso fornire alle Istituzioni scolastiche indicazioni e modalità operative finalizzate ad una introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (Norme transitorie prot. n. 240 del 16 gennaio 2013).

El alcance de la citada Reforma fue amplio y tuvo como principal logro, por lo que respecta al AICLE, su obligatoriedad en los niveles de *licei e istituti tecnici* de acuerdo con los siguientes criterios (Cinganotto, 2016, p. 383):

- 1) the teaching of a subject in a foreign language is to be offered in the final (fifth) year at *licei*; any curricular subject can be chosen;
- 2) the teaching of a subject in a foreign language is to be offered in the final (fifth) year at technical schools; the subject must belong to "specialization" area;
- 3) the teaching of two subjects in two foreign languages is to be offered in the final three years at *licei linguistici*.

Las innovaciones y cambios que implica tal Reforma en el sistema educativo italiano permiten apreciar el interés político en la aplicación del AICLE como una herramienta eficaz en la mejora de los programas curriculares y la preparación del alumnado a los retos de nuestro tiempo.

Mas no solo hay un cambio en el contenido sino también en el perfil del profesorado. El Decreto (16 de abril 2012) del Ministerio de Educación Italiano sentó las bases de las características que todo profesor competente para enseñar bajo el AICLE debe tener. Son

tres las dimensiones que reúnen los aspectos a tener en cuenta para elaborar el perfil de tal profesor³⁴:

1) **Ámbito lingüístico:**

- a) poseer un nivel C1 en la lengua extranjera.
- b) poseer una competencia lingüística adecuada a la gestión de materias obligatorias en lengua extranjera.
- c) poseer una familiarización profunda con la microlengua de la asignatura (léxico específico, tipología del discurso, géneros y formas textuales, etc...) y sabe tratar nociones y conceptos de la asignatura en lengua extranjera.

2) **Ámbito curricular:**

- a) estar en situación de utilizar los saberes del currículo escolar de forma coherente con la dimensión curricular y formativa de las materiales relativas a la escuela.
- b) estar en situación de traspasar en clave didáctica los saperes curriculares integrando lengua y contenidos.

3) **Ámbito metodológico-didáctico:**

- a) estar en situación de crear un proyecto AICLE en sinergia con los docentes de lengua extranjera y/o de otras disciplinas.
- b) estar en situación de encontrar, escoger, adaptar y crear materiales y recursos didácticos para optimizar la enseñanza AICLE, utilizando también las herramientas tecnológicas e informáticas.
- c) estar en situación de realizar autónomamente un proyecto AICLE, empleando metodologías y estrategias destinadas a favorecer el aprendizaje mediante una lengua extranjera.
- d) estar en situación de elaborar y utilizar sistemas e instrumentos de evaluación bien distribuidos e integrados, coherentes con la metodología AICLE.

³⁴ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/e079c910-cc4e-4eab-b3db-fc9f8da55099/dd6_profilo_docenteclil.pdf (última consulta 18/12/17).

III. Talleres de italiano L2 en los museos: investigación y análisis de los datos

3.1. Introducción

El taller de italiano L2 se configura como una realidad dinámica y en continua evolución; factores como la rotación, la alternancia y la inserción continua de nuevos alumnos durante el año escolar se convierten en características peculiares que lo diversifican y lo hacen único en comparación con otros tipos de laboratorios didácticos (Ciucani & Tondolo, 2006).

Dentro de los procesos educativos y de adquisición de un nuevo idioma, el taller de italiano L2 representa una herramienta fundamental, sobre todo gracias a su carácter flexible y altamente personalizable. Organizar estos talleres dentro de los museos permite utilizar un espacio cultural y de formación fuera del sector de la educación formal, ya que involucra métodos de aprendizaje informales, alternativos y complementarios a los académicos. El museo es un lugar donde se desarrollan conocimientos, se realizan descubrimientos, donde la imaginación y la curiosidad se activan y se promueven la reflexión y el espíritu crítico (Diana, 2015).

Siguiendo lo que se expuso en los capítulos anteriores de este trabajo con respecto a la experiencia educativa dentro de los museos, el estudio de las teorías educativas que esa conlleva y los principales modelos de aprendizaje situado, se decidió emprender una investigación empírica para resaltar las fortalezas y los aspectos críticos de este sistema didáctico.

En este capítulo, se presentarán los datos relativos a la ya mencionada investigación, destinada a mapear la situación italiana con respecto a la organización, el desarrollo, los objetivos y los resultados de los talleres de italiano L2 que tienen lugar dentro de los museos del territorio nacional. Además, se proporcionarán los datos sobre la observación de un taller didáctico de italiano L2 en el museo de Palazzo Grassi, Venecia.



Tab. 9. El gráfico representa las diferentes fases del presente trabajo de investigación.

3.2. *Research questions*

En este trabajo de encuesta, destinado a explorar la difusión de los talleres de italiano L2 dentro de las estructuras museísticas y los problemas encontrados, se tratará de responder a una serie de preguntas transversales que se enumeran a continuación:

1. ¿Cuán extendidos están los talleres de enseñanza de italiano L2 en el territorio nacional?
2. ¿Cómo están organizados y estructurados estos talleres?
3. ¿Quién participa en estos talleres y cuáles son los roles de los agentes de la didáctica (estudiantes, educadores museísticos y docentes acompañantes)?
4. ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?
5. ¿Cuáles son los problemas y las dificultades (culturales, educativas y logísticas) encontrados durante los talleres?

3.3. Metodología de investigación

La primera fase de la investigación se ha llevado a cabo con la entrega y con la posterior valoración de un cuestionario (véase Anexo 1) diseñado para investigar la situación general de los talleres de italiano L2 dentro de los museos nacionales, con especial atención a los aspectos que se refieren a las *research questions* (ya mencionadas en la introducción del presente trabajo y en el párrafo anterior) y a las características del modelo didáctico en cuestión surgidas en la relación de obras consultadas.

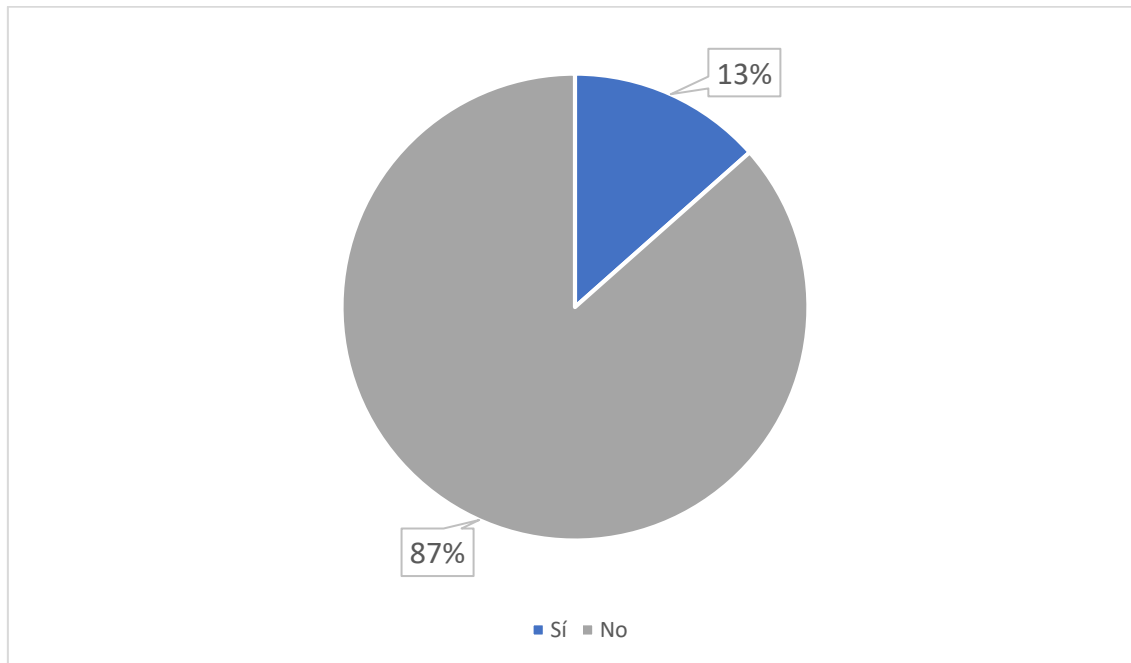
El objetivo principal de las dieciocho preguntas contenidas en el cuestionario ha sido proporcionar los elementos necesarios para explorar un fenómeno aún poco conocido como el de los talleres didácticos de italiano L2 dentro de los museos y describir este fenómeno en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo.

En cuanto a la muestra de investigación, el cuestionario ha sido enviado a 180 museos diferentes de 89 ciudades italianas en los meses de noviembre y diciembre de 2017, y los museos que decidieron participar en la encuesta son 52. Aunque la muestra puede parecer modesta los datos surgidos después del análisis de los cuestionarios han llevado a la formulación de una serie de consideraciones significativas e interesantes.

La segunda fase del trabajo de investigación ha representado el proceso de clasificación, registro y codificación de los datos procedentes de los cuestionarios, que serán ahora presentados y comentados.

3.4. Encuesta explorativa: análisis de los cuestionarios

3.4.1. ¿El museo organiza talleres de italiano L2 para extranjeros?



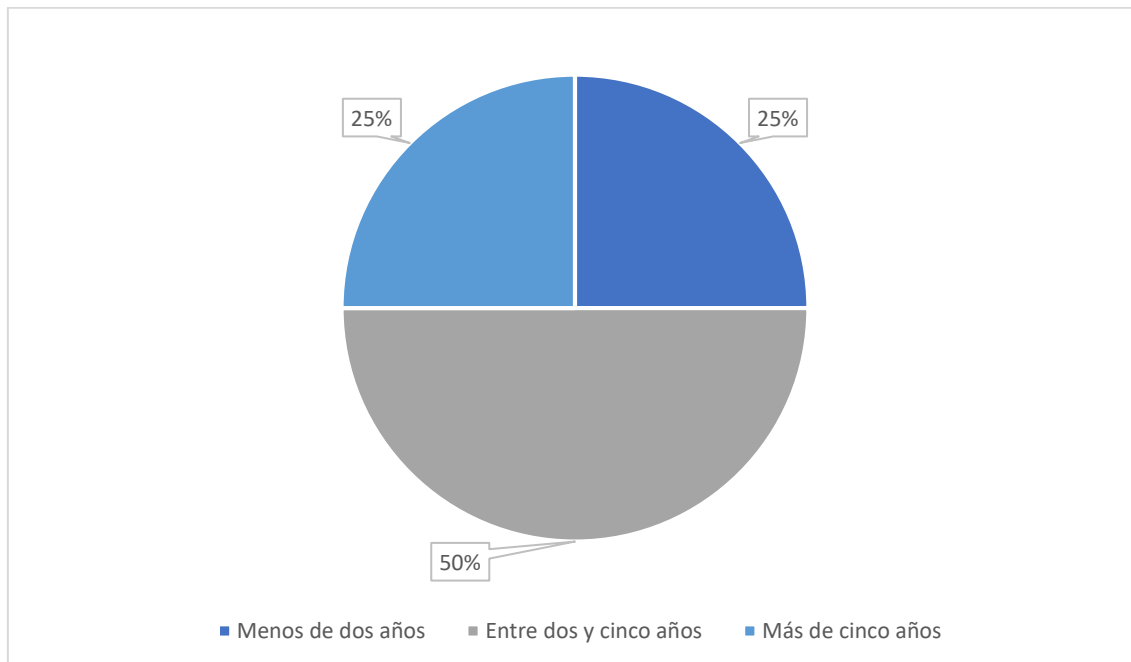
Tab. 10: Porcentaje de museos que organizan talleres de italiano L2.

La primera pregunta del cuestionario, a pesar de su sencillez, ofrece probablemente uno de los datos más interesantes e importantes de toda la investigación. Como se puede ver en el gráfico anterior, el porcentaje de museos italianos que organiza talleres lingüísticos y educativos de italiano L2 dirigidos a los extranjeros es sólo el 13%.

La enseñanza de italiano L2 en los museos es, por tanto, una actividad de nicho, que todavía no está muy extendida en Italia, a pesar de que la glotodidáctica ha reiterado durante ya veinte años que la inmersión en un contexto real es la condición ideal para un aprendizaje rápido y arraigado (De Marco, 2000; Balboni, 2008; Diadori, 2011). Por lo tanto, el museo representaría un lugar perfecto para la educación lingüística, ya que es el lugar de los *realia*, es decir, de objetos reales, obras y artefactos, de los cuales se pueden aprender nombres y usos, que se pueden relacionar con la propia experiencia, sobre los cuales hacerse preguntas; objetos caracterizados por una baja ambigüedad lingüística, “genuinos” (Coonan, 2002). Aunque los programas didácticos de los museos se mueven cada vez más en esta dirección (basta pensar en la difusión de los programas AICLE, como se ha mencionado en el capítulo anterior), la educación lingüística en los museos

sigue siendo una realidad limitada (pero en expansión, como demuestran los proyectos exitosos de algunos museos italianos)³⁵.

3.4.2. ¿Desde cuántos años siguen estando activos los talleres de italiano L2?

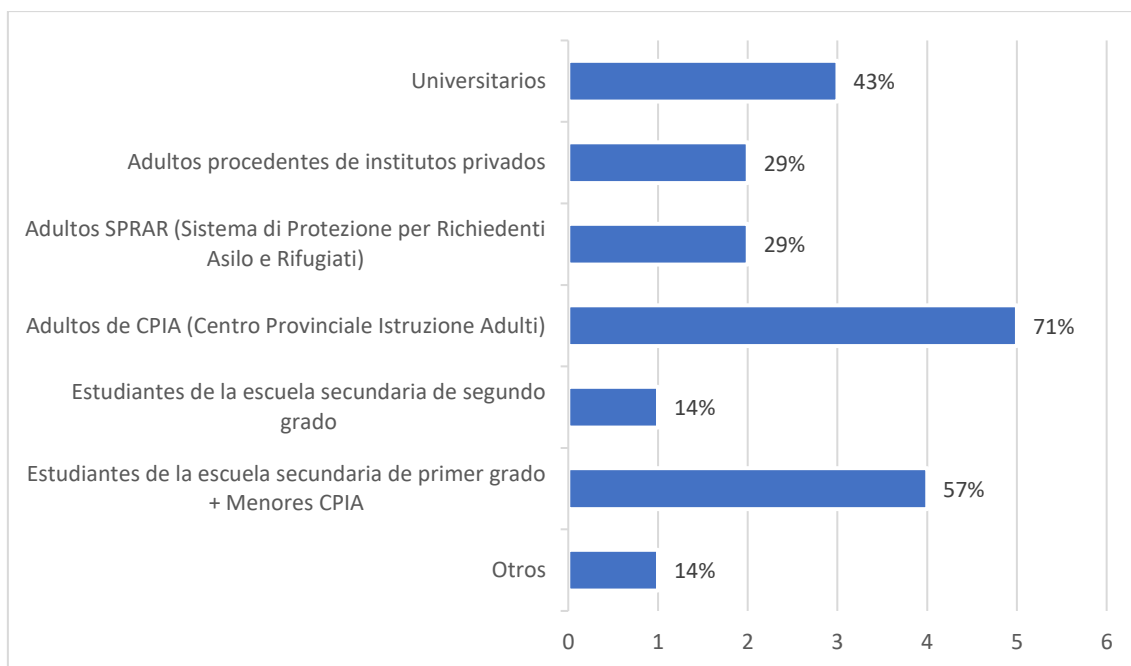


Tab. 11: Tiempo de actividad de los talleres de italiano L2.

Como ya hemos tenido ocasión de indicar, los talleres de italiano L2 en los museos representan una realidad en fase de crecimiento, incluso si ya no son una realidad que podemos considerar “nueva”. De hecho, es posible observar en el gráfico que, en la mayoría de los casos (50%), estos laboratorios están activos de dos a cinco años, mientras que, en menor medida (25% en ambos casos), desde más de cinco o menos de dos.

³⁵ Algunos ejemplos son los talleres de lengua italiana organizados en el Museo del Novecento en Milán; los talleres de L2 para clases de migrantes también son propuestos por el Museo Popoli e Culture de Milán, muy atento a la dinámica de la educación en la diversidad cultural y sensible a la experimentación con métodos y enfoques nuevos; por la Fondazione Musei Civici di Venezia y por el Departamento de Educación de Palazzo Strozzi, en Florencia.

3.4.3. ¿Para quiénes son los laboratorios de italiano L2?



Tab. 12: *Targets* de los talleres de italiano L2.

Otro dato fundamental está representado por el *target*, es decir, el público al que están dedicados los talleres de italiano L2. Las categorías identificadas son varias, pero en esta investigación hemos tratado de enumerar los grupos mayoritarios.

Obviamente, los museos organizan diferentes tipos de laboratorios dirigidos a diferentes categorías, por esta razón los porcentajes presentados en el gráfico alcanzarán un total mayor de 100%.

Las categorías más involucradas en estos proyectos son las de los adultos de los CPIA³⁶, el 71%, y los estudiantes de la escuela secundaria (además de los menores de los CPIA),

³⁶ CPIA (anteriormente CTP) significa "Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti" (Centro Provincial de Educación de Adultos).

Los CPIA son escuelas estatales creadas por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación.

La escuela ofrece servicios a ciudadanos italianos y extranjeros y actividades para la educación de adultos, consideradas como una fuerza motriz para el crecimiento personal, cultural, social y económico de todos los ciudadanos.

Todos los ciudadanos italianos y/o extranjeros que hayan cumplido 16 años de edad pueden inscribirse en los cursos de los CPIA.

La oferta didáctica de los CPIA se basa principalmente en tres áreas:

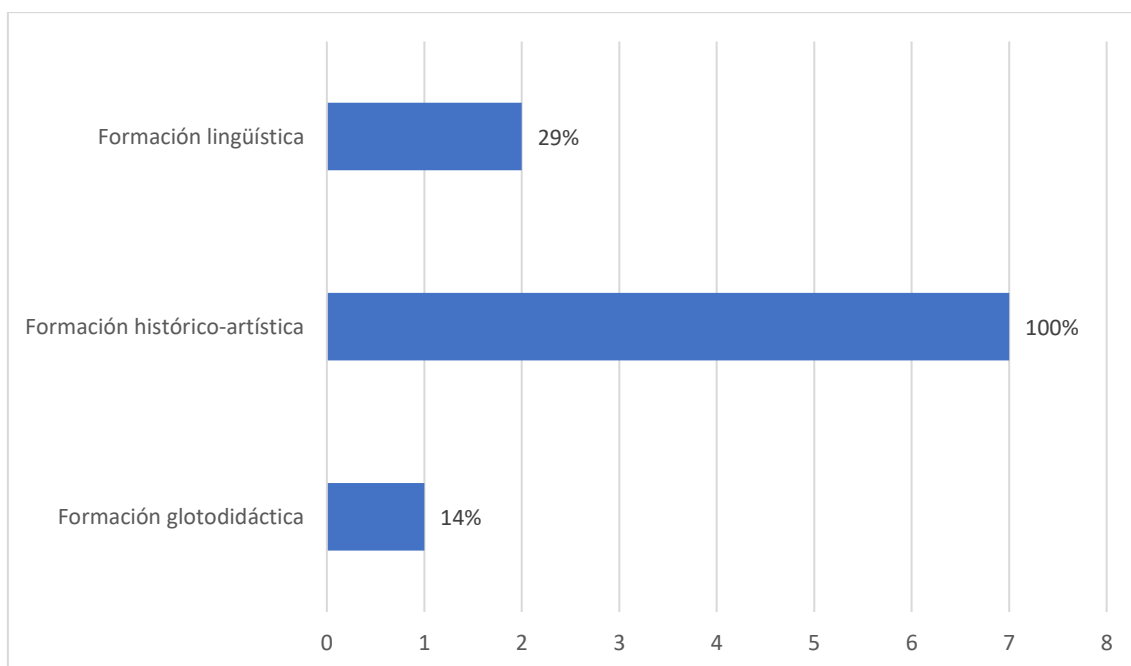
1. Cursos de integración lingüística y social para extranjeros (italiano L2);
2. Cursos destinados a la adquisición un diploma al final del primer ciclo de educación ("licenza media", escuela media);
3. Cursos de alfabetización funcional (cursos de idiomas extranjeros e informática básica).

Los Centros emplean docentes del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, con experiencia específica en la educación de adultos.

que representan el 57%. En menor medida, el 43%, resultan involucrados los estudiantes universitarios que no son hablantes nativos de italiano, los adultos de instituciones privadas y los adultos SPRAR³⁷ (en ambos casos, con un 29%). Solo en un caso (que representa el 14%) se reportó la categoría “Otros”, especificando que se trataba de niños de la escuela primaria.

Por tanto, podemos decir que, en general, los talleres de italiano L2 para extranjeros constituyen un servicio dirigido a los estudiantes adultos, en un entorno (el de la educación en los museos) en el que los talleres son en su mayoría reservados a un público muy joven (niños y adolescentes). Esta tendencia se puede, probablemente, identificar con la voluntad de introducir en un contexto social y de aprendizaje todas las categorías que normalmente quedan excluidas del proceso educativo, siendo incapaces (por razones de edad, principalmente) de asistir a la escuela.

3.4.4. ¿Qué tipo de formación poseen de los operadores que se ocupan de los talleres de italiano L2?



Tab. 13: Formación del los educadores museísticos.

Es posible encontrar más información en el sitio web: <http://www.istruzione.it/urp/cpia.shtml>.

³⁷ EL SPRAR ("Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati", Sistema de Protección para Solicitantes de Asilo y Refugiados) es el servicio del Ministerio del Interior que en Italia gestiona los proyectos de recepción, asistencia e integración de solicitantes de asilo a nivel local.

Los resultados de esta pregunta proporcionan unos datos cruciales, y probablemente representen uno de los principales puntos críticos en todo el presente trabajo de investigación.

El trabajo de los educadores de museos en el contexto de los talleres de italiano juega un papel fundamental: es el educador, y no el docente, quien organiza, gestiona y controla todas las actividades previstas para el taller, acompañando a los visitantes durante todo el curso de la visita.

En realidad, aunque es una profesión que está muy extendida en toda Italia, la del educador de museo aún conserva características que no están bien definidas. El primer reconocimiento en términos de ley relacionado con las profesionalidades de los servicios educativos de los museos es de 2001, con el llamado “Decreto degli standard”³⁸. Por primera vez, se establece claramente el método de subdivisión de las diversas profesiones del museo de acuerdo con criterios específicos de competencia. Sin embargo, las habilidades que el educador de museo debería tener hoy no están especificadas en el Decreto en análisis, lo que deja a este puesto profesional libre a diversas interpretaciones. ¿A qué se dedica, entonces, el educador de un museo? ¿Su papel está limitado a diseñar programas educativos? ¿Es un docente que trabaja con escuelas y familias, convirtiendo galerías en aulas para una audiencia seleccionada? ¿Los operadores del museo simplemente están presentando la exhibición al visitante? ¿Pueden los "educadores de museos" definirse como miembros de un equipo de *marketing* que tiene la tarea de atraer nuevos visitantes al museo? ¿Son expertos en crear experiencias de visita participativas, y si es así, qué significa y qué significa hablar de participación?

No será posible responder a estas preguntas en este trabajo de investigación, pero es aconsejable comentar los resultados en el gráfico bajo análisis.

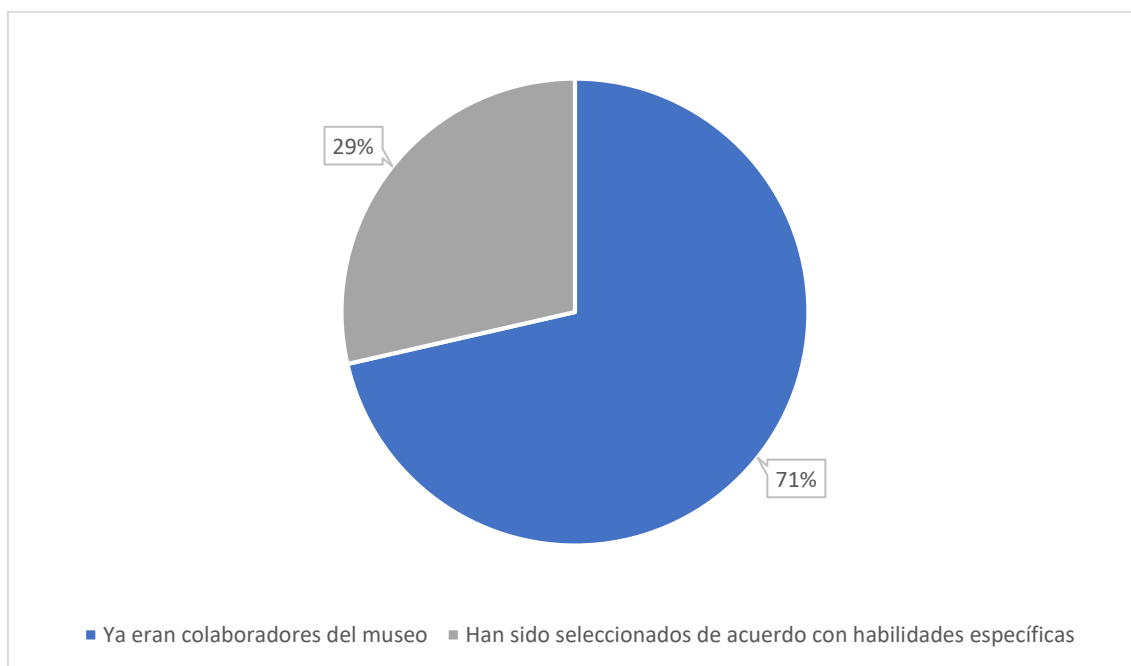
Todos los museos que participaron en la encuesta dijeron que los educadores del museo que se ocupan de los talleres de italiano L2 están, con razón, en posesión de una formación histórico-artística. Sin embargo, los datos que merecen un comentario más detallado son los siguientes: el 29% de los educadores posee una formación lingüística y, sorprendentemente, solo el 14% tiene una *background* académico puramente glotodidáctico (activo solo en uno de los museos en análisis).

³⁸ El texto completo del Decreto Ministerial del 10 de mayo de 2001 está disponible en el enlace: http://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1310746324517_2616_allegato1.pdf.

Anteriormente hemos afirmado que los datos examinados son un punto crítico, y la razón es clara: en casi todos los casos, los talleres de lengua italiana para extranjeros no están gestionados por personal con formación específica y nociones sobre glotodidáctica. Por lo tanto, el personal puede no estar al tanto de los mecanismos inherentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. El mayor riesgo está, entonces, representado por los resultados del taller, que fácilmente podría convertirse en una simple visita guiada y perder buena parte de su poder educativo y reducirse solo a una mera divulgación.

Una de las soluciones posibles (y deseables) para el problema es la organización de cursos de formación continua dedicados exclusivamente a la formación glotodidáctica de los educadores de los museos³⁹.

3.4.5. ¿Los educadores ya colaboraban con el museo o fueron seleccionados específicamente de acuerdo con habilidades específicas?



Tab. 14: Tipo de colaboración que llevan a cabo los educadores.

³⁹ Un ejemplo concreto está representado por el LabCom de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, que a lo largo de los últimos años ha sido responsable de la creación de formas de colaboración entre museos (concretamente, Palazzo Grassi y Punta della Dogana) con diversas instituciones de formación lingüística y un camino de participación que involucra a los propios operadores museísticos (de diferentes lenguas maternas).

La pregunta del cuestionario que venimos analizando está estrictamente relacionada con la pregunta anterior, relativa a la formación que poseen los educadores de museos.

Como es deducible de los resultados obtenidos y comentados anteriormente, la mayoría de los educadores de museos (71%) involucrados en la organización y en la administración de los talleres de italiano L2 ya es parte del personal de la estructura, mientras que los educadores de los museos que se seleccionaron basándose en habilidades específicas representan el 29%.

En la siguiente pregunta, se solicitó a los museos participantes que explicitasen estas competencias; específicamente, se han indicado las categorías: “habilidades lingüísticas”, “experiencia en la enseñanza de idiomas” y “personas hablantes nativos”.

Una vez más, está claro que no hay requisitos estándar para los educadores de los talleres de italiano L2.

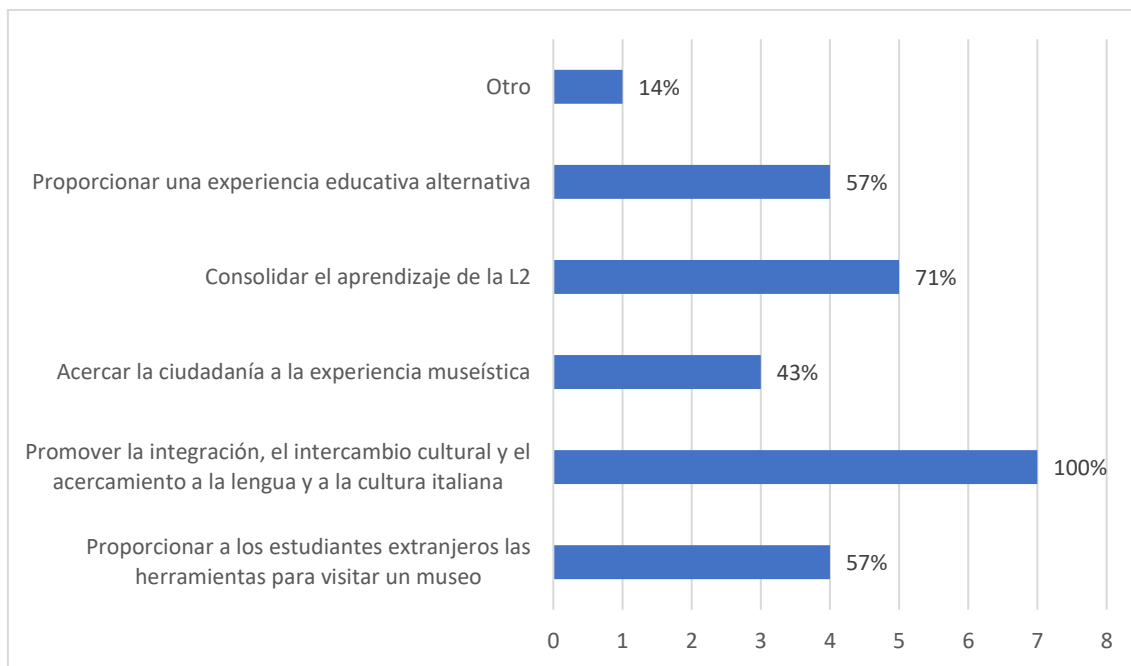
3.4.6. ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?

Los talleres didácticos permiten

el acceso al conocimiento y a las experiencias consideradas como una herramienta activa, es decir, para adquirir conocimientos inmediatamente utilizables y orientados con fines prácticos: su finalidad es proporcionar habilidades materiales y relacionadas con la experiencia cotidiana y activar el aprendizaje secundario, es decir aprovechar de la oportunidad, mientras se aprende, para aprender a aprender por métodos de aprendizaje⁴⁰ (Borghi, 2003, p. 44).

Desde un punto de vista general, podemos afirmar que el primer objetivo de la creación de los talleres de italiano L2 está representado por la necesidad de garantizar la integración de los estudiantes extranjeros (especialmente los recién llegados) y por la posibilidad de acceder a la comunicación en la clase y dentro de la sociedad (Ciucani & Tondolo, 2006).

⁴⁰ La traducción es propia.



Tab. 15: Objetivos de los talleres.

Los datos en el gráfico anterior son una confirmación de lo que se acaba de exponer: para la totalidad de los museos que participaron en la investigación, el taller de italiano tiene la función de promover la integración, el intercambio cultural y el acercamiento a la lengua y a la cultura italiana. En menor medida (para el 71% de los museos), el taller de italiano L2 se configura como una actividad destinada a consolidar el proceso de aprendizaje de idiomas, posiblemente de forma alternativa (57%).

Los objetivos del taller italiano L2 dentro del museo no son, sin embargo, exclusivamente lingüísticos: para el 57% de la muestra, el taller es una herramienta útil para proporcionar a los estudiantes extranjeros las herramientas necesarias para visitar un museo, y para el 43% el taller constituye una posibilidad de acercar la cultura a los ciudadanos.

Los museos y los talleres lingüísticos organizados en ellos se proponen entonces como un espacio dedicado a la consolidación de los conocimientos, pero también a una formación participativa y consciente de la ciudadanía.

3.4.7. ¿Cómo se articulan los talleres? ¿Son proyectos estándar o se pueden construir de forma individual según las necesidades específicas?

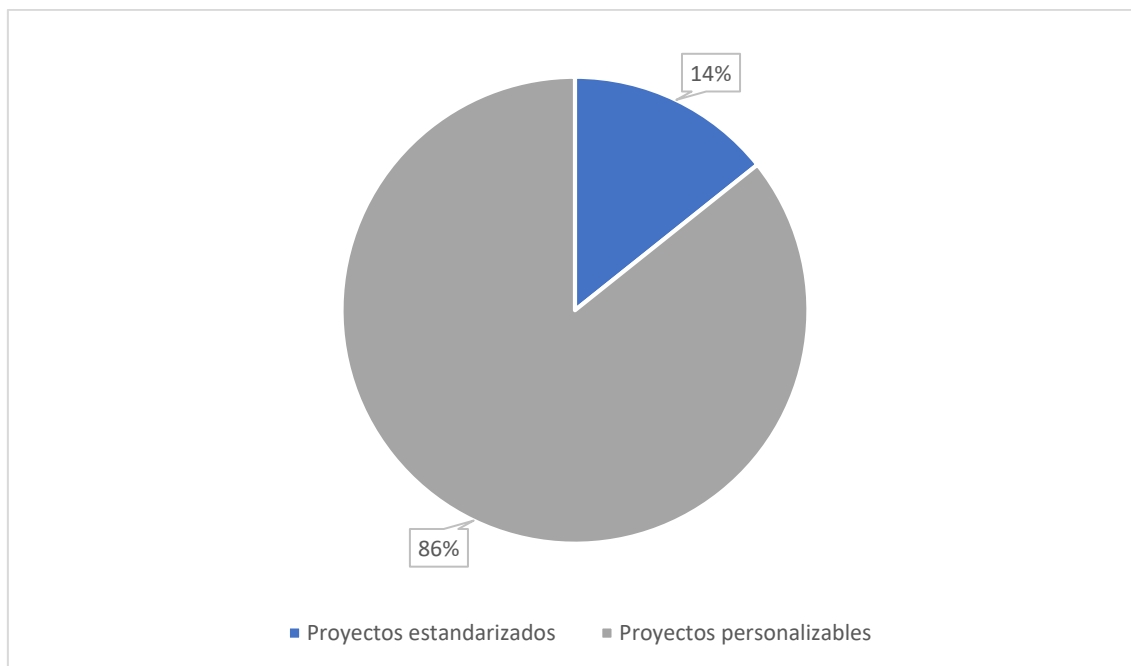
Obviamente, no existe un modelo ideal de taller de idiomas, pero existen enfoques y metodologías que se pueden adoptar para garantizar su efectividad.

En primer lugar, es importante recordar que las actividades lingüísticas que tienen lugar dentro de los museos necesitan una organización estructurada y continua, capaz de satisfacer las diferentes necesidades comunicativas de los alumnos. Con esto en mente, es deseable usar técnicas que coloquen a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y que mantengan alto su nivel de motivación (Balboni, 2012). Por esta razón, es importante valorar el conocimiento, las ideas preconcebidas, la cultura de origen y la experiencia de la persona como tal, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje relajado y capaz de llevar al estudiante a conquistar y aumentar su autoestima y confianza en las propias habilidades (Caon & D'Annunzio, 2003).

Los laboratorios museísticos de italiano L2 permiten volver a proponer, consolidar y reforzar las funciones comunicativas, las estructuras y los elementos lexicales ya encontrados por los estudiantes durante el trabajo en el aula. Además, es posible diversificar el material de enseñanza sobre la base de los niveles de competencia, de los contenidos y del grado de dificultad. En este sentido, las actividades lúdicas y de cooperación son particularmente importantes y demuestran ser ampliamente eficaces (D'Annunzio, 1998).

Dentro del cuestionario que analizamos, la pregunta sobre la organización y la articulación de las actividades de los talleres de italiano L2 se dejó abierta, a fin de garantizar a los entrevistados plena libertad de descripción.

Aunque se articulan de manera diferente, las respuestas proporcionadas presentan una serie de palabras clave relevantes, que se refieren al marco teórico que acabamos de mencionar. Entre ellas, es importante subrayar: “interactividad”, “actividades de juego y participación”, “*workshop*”, “material didáctico creado específicamente”. Este último elemento se refiere a la segunda parte de la pregunta, relativa a la personalización de los contenidos y de las actividades didácticas incluidas en los talleres de italiano L2.



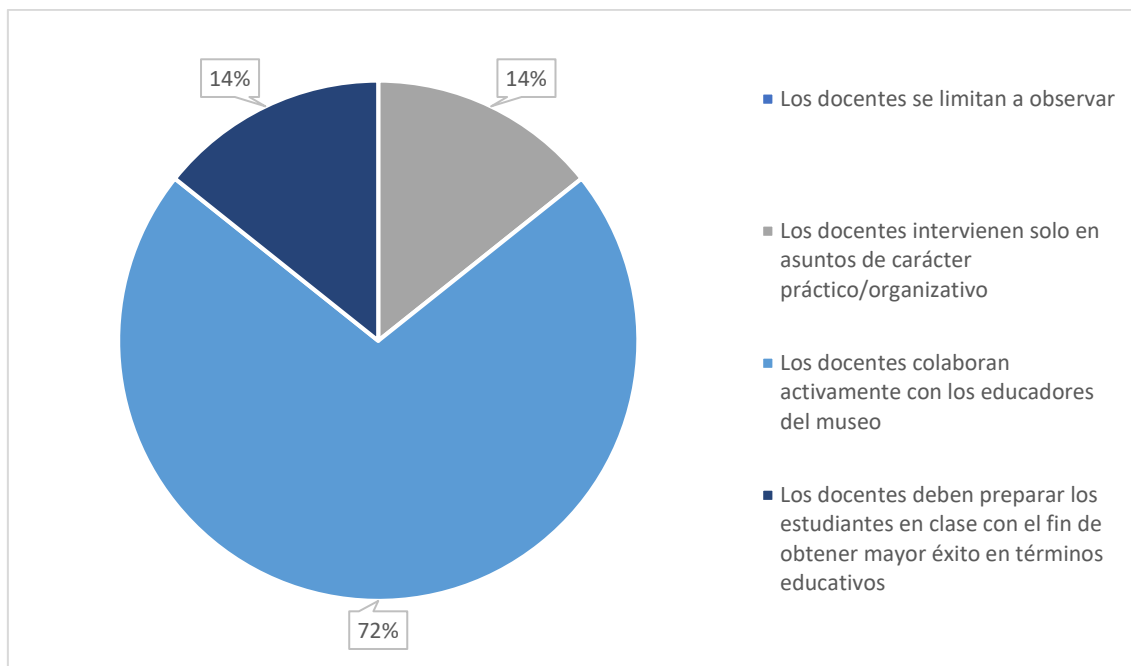
Tab. 16: Configuración de los proyectos didácticos.

En casi todos los casos (86%), los talleres museísticos de italiano L2 son personalizables, basados en las exigencias y en las necesidades de las diferentes audiencias.

3.4.8. ¿Cuál es el papel confiado a los docentes acompañantes durante los talleres?

Los docentes que acompañan al grupo de estudiantes durante la visita al museo y en la realización de las actividades proporcionadas por el taller de idiomas suelen realizar la función de "mediadores", son entonces las figuras responsables de crear conexiones entre los elementos que surgen durante el taller y el conocimiento previo de los estudiantes. El objetivo de los docentes a lo largo de las actividades es identificar nuevas habilidades en sus alumnos y descubrir nuevas estrategias para incluir en el camino educativo que se llevará a cabo en el aula (Orellana & De la Jara, 1999).

El análisis de los cuestionarios recogidos revela inmediatamente un hecho positivo y reconfortante: en todos los casos, los profesores trabajan para comunicarse con los educadores del museo con el fin de organizar mejor las actividades del taller; en particular con respecto a la competencia lingüística del grupo, los temas a tratar, las modalidades de la visita y, en algunos casos, también se ocupan de establecer un vocabulario específico para ser utilizado y analizado.



Tab. 17: Papel de los docentes durante las visitas.

El papel de los docentes, por lo tanto, no es pasivo. En ningún caso, los profesores simplemente observan las actividades del laboratorio, al contrario, intervienen activamente (72%) y a menudo se encargan de preparar a los estudiantes antes de la visita (14%).

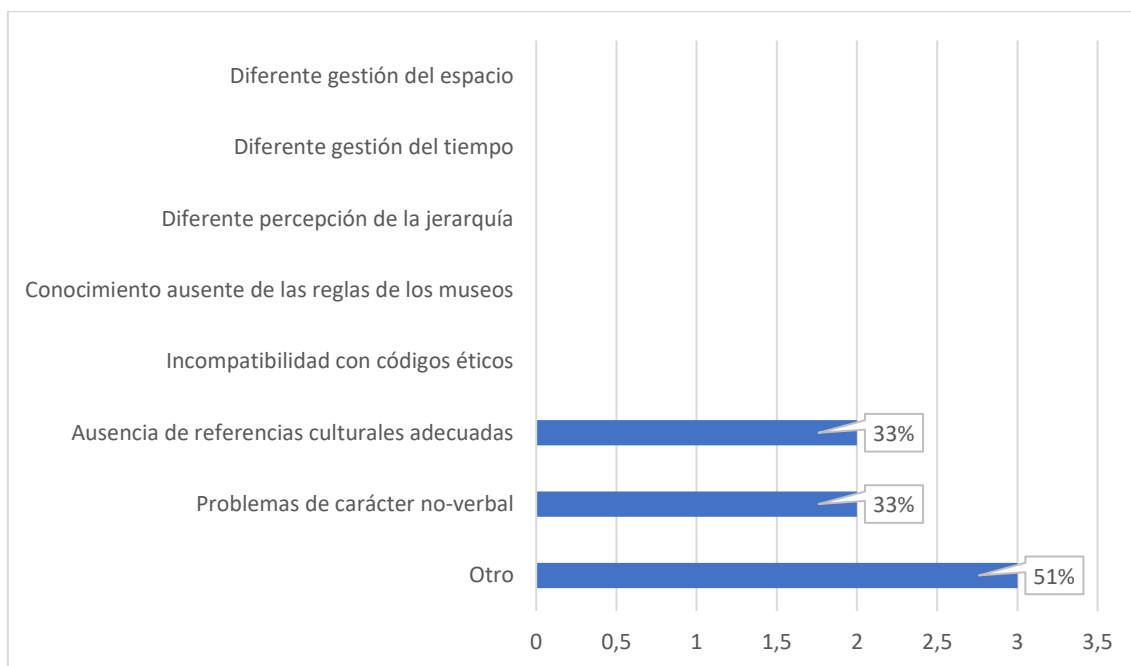
3.4.9. ¿Cuáles son los problemas y las dificultades?

Hay una serie de códigos y de lenguajes (tanto verbales como no verbales) que los seres humanos usan para expresarse y que, por lo tanto, representan factores que influyen en el proceso de comunicación. Cuando estos códigos se usan dentro de un contexto intercultural y no se explican previamente, puede haber momentos de fricción o conflicto cultural (Bonesso, 2017).

En el contexto de este trabajo de investigación, tratamos de identificar los posibles puntos críticos durante un taller italiano L2, que luego se dividieron en tres categorías: problemas culturales, problemas didácticos y problemas de carácter logístico.

Los problemas de naturaleza cultural pueden a su vez dividirse en otras categorías: existen problemas comunicativos relacionados con el concepto de tiempo; problemas relacionados con la forma de administrar el espacio; problemas derivados de una percepción diferente de los roles jerárquicos; el conocimiento o no de las reglas de

comportamiento a ser adoptadas dentro de una estructura de museo; la incompatibilidad que puede surgir por razones éticas o morales; la ausencia de referencias culturales adecuadas para comprender completamente los contenidos de la visita al museo y los problemas relacionados con la esfera del lenguaje no verbal, como gestos, expresiones, distancia y contacto (Balboni, 2007).

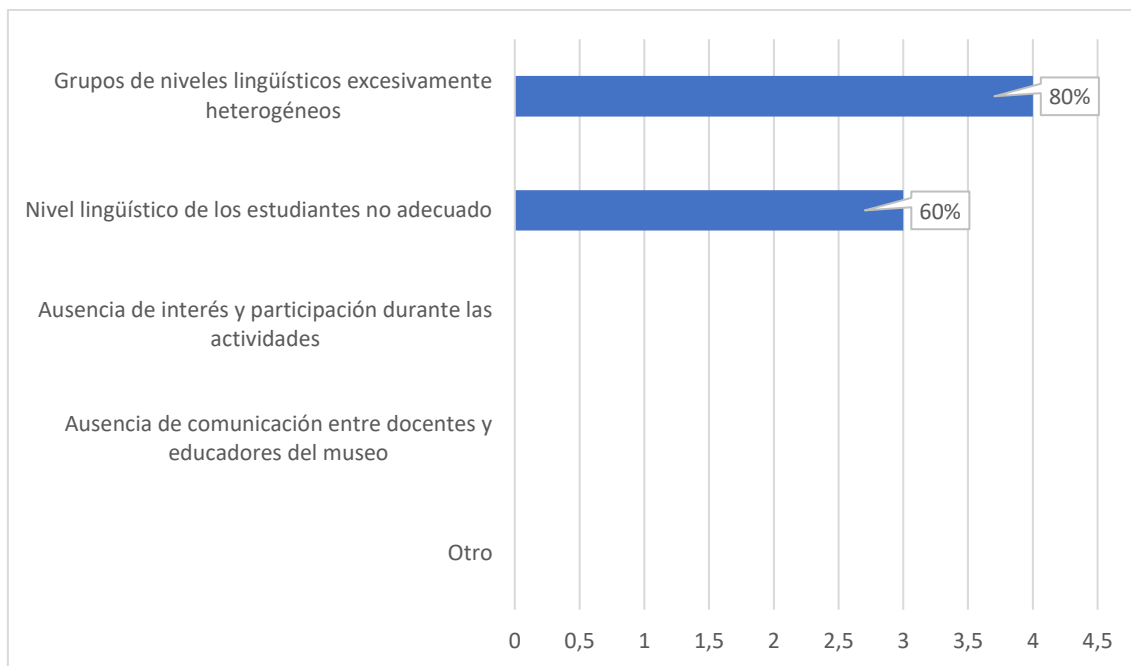


Tab. 18: Problemas de tipo intercultural.

Mirando el gráfico, es posible observar que no se han encontrado problemas con respecto a la percepción y gestión del espacio, el tiempo y las jerarquías; así como las diferencias éticas o morales no se definen como problemas. También existe la ausencia de problemas relacionados con la falta de conocimiento de las reglas cívicas que se adoptan dentro del museo.

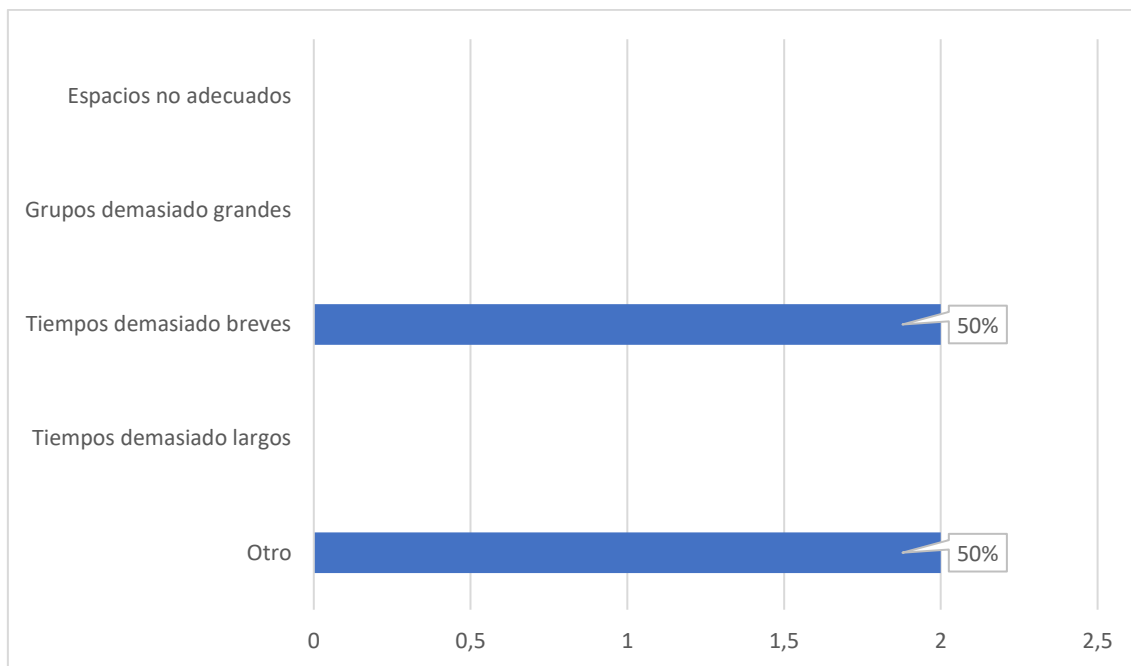
Las áreas más críticas, por otro lado, son aquellas representadas por el lenguaje no verbal y por los problemas que han surgido debido a la falta de referencias culturales adecuadas para comprender las obras expuestas dentro del museo.

Aunque no es un problema estrictamente cultural, en varios casos (en la sección "Otros") se ha informado de una actitud generalizada de timidez y miedo por parte de los estudiantes (51%) como problemática, en muchas ocasiones responsable del mal funcionamiento de las actividades del taller.



Tab. 19: Problemas de tipo glotodidáctico.

Los problemas de naturaleza estrictamente glotodidáctica se manifiestan de forma menos variada, dentro de esta investigación, con respecto a los problemas de naturaleza cultural. El principal punto crítico (informado por el 80% de los entrevistados) es el de la heterogeneidad de los grupos que participan en los talleres L2. Otro problema (notificado por el 60% de los entrevistados) y estrechamente relacionado con la naturaleza heterogénea de las clases es el relacionado con el nivel lingüístico de los estudiantes, a menudo considerado inadecuado e insuficiente para poder llevar a cabo una parte de las actividades previstas por el taller.



Tab. 20: Problemas de tipo logístico.

Con respecto a los problemas logísticos, la principal dificultad encontrada (en el 50% de los casos) se refiere al tiempo empleado en llevar a cabo actividades del taller, considerado demasiado cortos e insuficientes. En la sección “Otro”, otro problema ha resultado ser el de la división de los grupos, que se confían a diferentes educadores, lo que implica una disparidad entre las actividades llevadas a cabo durante la visita.

3.5. Estudio de caso: observación directa de un taller de italiano L2

3.5.1. Metodología de investigación

La segunda parte de este capítulo del trabajo, dedicado al análisis de la experiencia de los laboratorios de italiano L2, consiste en una investigación de campo, una observación directa de taller museísticos de enseñanza para estudiantes extranjeros.

Los datos fueron recolectados a través de una ficha de observación (véase Anexo 2) creada específicamente para la ocasión, inspirada en el modelo de *Communicative Orientation of Language Teaching* - COLT (Allen, et al., 1984). La observación se llevó a cabo de manera escrupulosa y no intrusiva, sin interferencia o evitando involucrarse en las acciones didácticas. Solo al final de las visitas guiadas hubo algunas conversaciones o diálogos no formales con todos los actores del entorno (educadores del museo, docentes y estudiantes presentes).

A estos datos deben agregarse las entrevistas estructuradas al educador del museo (véase Anexo 3) y a los docentes acompañantes (véase Anexo 4).

El propósito de esta observación fue identificar las fortalezas y los problemas críticos durante un taller de italiano L2, sucesivamente comparados con los datos surgidos del cuestionario exploratorio que se refiere al contexto nacional.

3.5.2. *Setting* y muestra de análisis

Para la observación de campo, se decidió analizar las actividades (véase Anexo 5) de uno de los talleres educativos organizados para la exposición de Damien Hirst ⁴¹ “Treasures of the Wreck of the Unbelievable”⁴².

El taller, que duró una hora y media, tuvo lugar el 1 de diciembre de 2017 en Punta della Dogana, Venecia, e involucró a un grupo de estudiantes del CPIA de Mestre.

⁴¹ Damien Hirst (1965) es un artista británico, conocido principalmente por sus instalaciones, esculturas, pinturas y dibujos que exploran las complejas relaciones entre el arte, la belleza, la religión, la ciencia, la vida y la muerte.

⁴² “Treasures from the Wreck of the Unbelievable” es un proyecto complejo y ambicioso, cuya realización ha sido organizada durante varios años.

La exposición cuenta la historia del naufragio antiguo de la gran nave *Unbelievable* (*Apistos*, el nombre original en griego antiguo) y expone su preciosa carga redescubierta: la impresionante colección que perteneció al liberto Aulus Calidius Amotan, conocido como Cif Amotan II, destinada a un templo legendario dedicado al Dios Sol en Oriente.

La clase que participó en las actividades está compuesta por 16 estudiantes mayores de dieciséis años, cuya competencia lingüística se puede insertar entre los niveles pre-A1 y A2 y provenientes de diferentes países (específicamente, Albania, Nigeria, Senegal, Gambia, Egipto, Kosovo, Marruecos y Moldavia).

La entrevista fue presentada al educador del museo responsable de las actividades didácticas durante la visita y a los dos docentes acompañantes.

3.5.3. Observación y discusión de los datos

Al preparar la ficha de observación del taller educativo, además de la descripción de las actividades propuestas (en este caso, dedicadas al léxico del mundo animal), se tomaron en cuenta una serie de elementos caracterizadores, los cuales incluyen:

- El comportamiento de los alumnos;
- El comportamiento del educador del museo;
- El comportamiento de los docentes acompañantes;
- La relación entre el educador y la clase;
- La relación entre estudiantes;
- Los objetivos didácticos;
- Los aspectos didácticos de la visita;
- Los problemas culturales, educativos y logísticos que surgieron durante el curso del taller.

Los datos recopilados presentan un grupo moderadamente interesado en las actividades del taller, con picos en el nivel de atención que se encuentran sobre todo durante las explicaciones proporcionadas por el educador. La presencia de un pequeño grupo (2-3 estudiantes) no muy atento y participativo, sin embargo, no impidió la realización de las actividades de laboratorio. Los estudiantes parecían estar discretamente motivados y activos durante las actividades, especialmente las de grupo relacionadas con el comentario y la discusión de las obras expuestas, y fueron capaces de solicitar explicaciones y ayuda durante toda la visita.

El educador del museo demostró ser perfectamente capaz de gestionar y motivar a un gran grupo, presentando entusiasmo y un alto nivel de competencia, capaz también de adoptar una serie de sencillas estrategias de aprendizaje de idiomas destinadas a facilitar a los estudiantes (como la creación de un entorno relajado y no formal, el intercambio

abierto de opiniones con los estudiantes, el uso de ejemplos concretos para facilitar la comprensión, el uso de descansos y el monitoreo continuo de los estudiantes durante las actividades y los ejercicios). Un aspecto que merece ser mencionado es la opción de no proporcionar correcciones sistemáticas a los estudiantes, dejándoles la oportunidad de expresarse e interactuar libremente, incluso cuando cometen errores.

Desde el punto de vista de los agentes de la acción, el aspecto más problemático está representado por el comportamiento de los docentes acompañantes durante el curso del taller: si bien pudieron alentar a los estudiantes e invitarlos a participar, en más de un caso demostraron ser una fuente de dispersión, ya que a menudo recurrieron al educador para recibir respuestas a preguntas y curiosidades relacionadas con la exposición pero no relacionadas con las actividades del taller.

En cuanto a las relaciones establecidas durante el taller didáctico, es importante subrayar como el *talking time* del educador fue significativamente más alto que el de los estudiantes, que en algunos casos solo interactuaron entre ellos (no en italiano) y no con la clase entera.

A lo largo del taller, los estudiantes expresaron un placer discreto de expresarse (un pequeño grupo resultó extremadamente motivado y muy activo) y un mayor placer en el aprendizaje (ya que los contenidos de la visita estaban vinculados a una serie de actividades de preparación llevadas a cabo en clase); esto representó un desafío válido para los estudiantes, que confiaban en su capacidad para adquirir nuevos conocimientos. Además, la clase se presenta cohesionada, con una actitud de gran apertura hacia los contenidos de la exposición y las actividades educativas del taller.

Desde el punto de vista de la organización didáctica del taller, han surgido algunos problemas: aunque todas las actividades se organizaron de tal manera que preveían una fase inicial (generalmente de observación) y una fase final de discusión, los objetivos y los procedimientos de trabajo no se han explicado exhaustivamente, así como los tiempos relacionados con el desarrollo de las diversas fases del laboratorio. En general, por lo tanto, todo el laboratorio parecía estar mal sistematizado y no muy variado en sus actividades (todos los ejercicios incluían el mismo tipo de estructura y actividad). Con respecto a la observación de los problemas que surgieron durante el curso del taller didáctico, podemos afirmar que existe una cierta correspondencia entre los datos presentados en la observación directa y los datos recopilados de los cuestionarios.

Desde el punto de vista cultural, el mayor problema parece ser la falta de referencias culturales (especialmente en relación con los aspectos mitológicos e históricos) necesarios para comprender plenamente las obras de la exposición. También hay problemas relacionados con el incumplimiento de las reglas de comportamiento dentro del museo (los estudiantes recibieron con frecuencia llamadas de atención porque tocaron las obras expuestas).

Los problemas educativos encontrados, sin embargo, también en este caso se refieren a las dificultades creadas por una clase cuyos niveles de competencia comunicativa son excesivamente heterogéneos y una falta de preparación previa, necesaria para abordar las actividades propuestas.

Sorprendentemente, no surgieron problemas logísticos o prácticos particulares. Los amplios espacios abiertos de Punta della Dogana, sin embargo, han ayudado a crear una dispersión durante el movimiento de una sala a otra, forzando a los docentes acompañantes a llamar repetidamente la atención de los estudiantes.

Finalmente, los datos surgidos de las entrevistas parecen confirmar lo que se notó durante el curso de la observación.

Específicamente, la entrevista dirigida al educador del museo se centra en el análisis de los siguientes aspectos:

- La formación académica y profesional del operador;
- Los conocimientos sobre la educación lingüística y, en particular, la enseñanza del italiano a los extranjeros;
- Cualquier asistencia a cursos de actualización;
- Los objetivos educativos del educador y del taller didáctico;
- La percepción del rol de los docentes acompañantes;
- La organización y el desarrollo del laboratorio;
- El uso de estrategias/métodos de enseñanza y su efectividad;
- La preparación de los estudiantes;
- Las dificultades encontradas durante la visita.

El operador entrevistado, poseedor de una maestría en Historia del Arte, afirma que ha adquirido conocimiento sobre la enseñanza de idiomas durante el entrenamiento en el museo de Palazzo Grassi, pero que actualmente no participa en cursos de formación continua relacionados con la enseñanza de italiano a extranjeros.

Los objetivos educativos, acordados por los profesores del CPIA de Mestre, se centran principalmente en la creación y en el aprendizaje de una lista léxical destinada a comprender algunos de los contenidos de la exposición.

Con respecto a los docentes, no se encontraron problemas particulares, y se definieron como un elemento de “apoyo”.

La visita preparada para los estudiantes del CPIA se divide en “una selección de obras expuestas para extrapolar ciertas palabras y significados vinculados por un único tema”, seguida de “una rápida rueda de preguntas libres para satisfacer la curiosidad del grupo”. Las estrategias y los métodos de enseñanza utilizados no se han definido de manera concreta, pero se subraya el deseo de “involucrar a todos los participantes” y la necesidad de “dividirlos en pequeños grupos”, una técnica que se considera eficaz para crear “apoyo entre los estudiantes” y para “la reducción del nivel de ansiedad que puede derivar de la actividad didáctica”.

Desde la entrevista al educador del museo no aparecen dificultades particulares desde el punto de vista cultural y educativo; en cambio, hay un excelente nivel de participación y curiosidad por parte de los estudiantes, que también se consideran “suficientemente preparados” para visitar el museo.

A los docentes acompañantes, por otro lado, se hicieron preguntas para analizar los siguientes aspectos:

- Las características de la clase (edad, origen y nivel lingüístico);
- La inclusión de la visita al museo con respecto a la programación;
- La preparación de los estudiantes con vistas a la futura visita;
- Las expectativas con respecto a la visita;
- El valor y la importancia atribuidos a la visita y al taller didáctico;
- La percepción del trabajo del educador;
- Los aspectos didácticamente relevantes que surgieron durante el taller;
- Su papel durante el taller;
- La actitud y el interés de los estudiantes;
- La presencia de una posible mejora lingüística en los estudiantes;
- La disposición de los estudiantes a visitar un museo de forma autónoma.

Como ya se ha visto en los párrafos anteriores, el grupo de estudiantes analizado tiene características heterogéneas en cuanto al origen, la edad y, sobre todo, el nivel de competencia lingüística.

La visita a la exposición “es parte de un proyecto que abarca las disciplinas de enseñanza de italiano e inglés y está dirigido al conocimiento de Venecia y de los aspectos culturales de la ciudad. Los objetivos del proyecto son: mejorar la integración de los estudiantes en el territorio veneciano y su conocimiento lingüístico y cultural”.

Antes de la visita, los estudiantes “recibieron información general sobre la ciudad de Venecia y los museos de Palazzo Grassi/Punta della Dogana”, y subrayaron que la explicación de las intenciones del artista y el análisis de las obras expuestas se dejaba al educador del museo para “mantener a los estudiantes más curiosos y estimulados”.

La visita, en general, cumplió con las expectativas de los docentes, que consideran útil para “ampliar sus horizontes culturales, comunicarse en italiano e inglés fuera del estricto entorno escolar, incluso con personas ajenas a la escuela y recibir estímulos interesantes desde un punto de vista lingüístico, humano y cultural, para tener un momento adicional de agregación con compañeros de clase y profesores” y para “expandir un vocabulario muy a menudo limitado”. Las explicaciones proporcionadas por el educador y las actividades propuestas también se consideraron “satisfactorias”, “claras”, “útiles”, “estimulantes y atractivas”.

Desde un punto de vista estrictamente didáctico, los docentes consideran la visita pertinente para los estudiantes del CPIA “para aprender nuevos vocabularios, conocimientos artísticos y histórico-culturales para ellos completamente nuevos, para hacer comparaciones con sus pre-conocimientos y con la cultura de su país de origen” y para el “conocimiento de las exposiciones que se realizan en la ciudad donde estudian, de los edificios que las albergan, para disipar el mito de que el museo está aburrido y ya”. Además, la percepción del papel de los docentes durante la visita es la de “colaboradores” que “estimulan a los estudiantes a participar activamente”.

En general, existe una actitud “positiva e interesada” por parte de los estudiantes hacia la visita, específicamente: “la actitud de la mayoría fue favorable y de participación; algunos aprovecharon para estar con sus compañeros de clase y hablar en su lengua materna, pero estaban involucrados en actividades en las que tenían que usar el idioma italiano, escuchar

y participar”. Además, los profesores han notado (especialmente en estudiantes mayores) un interés en recibir más información o puntos de vista sobre la exposición.

Después de la visita, los profesores “registraron un mejor conocimiento de las palabras relacionadas con colores, animales, algunos adjetivos, en italiano e inglés” y una mejora “en el nivel lingüístico: durante la visita recibieron *input*, en la escuela se reanudaron los temas cubiertos y han aprendido nuevas palabras”.

La última cifra reportada, sin embargo, está relacionada con la voluntad de los estudiantes de visitar un museo de manera autónoma, algo que encontramos especialmente en estudiantes adultos y aquellos en posesión de “un mejor conocimiento del italiano”.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo es múltiple y no se limita a la descripción de la situación de la didáctica museística en Italia, con referencia a las transformaciones decisivas que han descrito su historia, sus principios, sus finalidades y los objetivos institucionales; ni a la enumeración de los aspectos fundamentales de la experiencia didáctica en el museo, de los modelos de aprendizaje que se pueden utilizar en ellos y de las teorías educativas y pedagógicas que describen su funcionamiento.

El trabajo de investigación y de análisis de los datos contenidos en el tercer capítulo pretende presentar con mayor detalle algunos de los conceptos expresados en la bibliografía y descritos en los capítulos anteriores.

La investigación llevada a cabo, en tanto se caracteriza por un pequeño número de participantes, no pretende proporcionar un mapeo exhaustivo y completo de la situación de la educación museística italiana, sino que se propone ser un punto de partida para futuros trabajos de investigación y desarrollo.

Con referencia a las *research questions*, es importante subrayar algunos aspectos que surgieron de la investigación:

1. Los talleres museísticos de italiano L2 son una realidad que todavía no se ha generalizado y explotado dentro del territorio nacional, con algunas excepciones representadas por instituciones individuales.
2. Los talleres de enseñanza de italiano L2 están organizados, en la mayoría de los casos, en colaboración con las autoridades locales, como CPIA y SPRAR, y en menor medida involucran a estudiantes universitarios o autónomos.
3. El papel y las funciones del educador de museo, debido a la falta de referencias normativas precisas, son difíciles de identificar; y en algunos casos demuestran ser insuficientes o deficientes desde un punto de vista estrictamente lingüístico y glotodidáctico.

Sin embargo, podemos tratar de establecer un conjunto de requisitos básicos necesarios para definir el papel del educador del museo:

- Posesión de conocimientos pedagógicos y glotodidácticos, apoyados por conocimientos certificados sobre la enseñanza de la L2 y experiencias de clase plurilingüe;

- Posesión de habilidades interpersonales, destinadas a aumentar la colaboración entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes;
 - Poseer conocimientos relacionados con la comunicación (inter)cultural;
 - Poseer habilidades de gestión, planificación y organización del taller;
 - Poseer posiblemente conocimientos lingüísticos, para comprender y valorar las culturas y los idiomas de origen de los estudiantes.
4. El objetivo de los laboratorios de italiano L2 debe ser convertir el museo en un “lugar de potencial”, capaz de apoyar a los estudiantes en la adquisición de un nuevo vocabulario, facilitado por el componente visual y emocional del contacto directo.
 5. Sorprendentemente, las principales dificultades encontradas se relacionan menos con los aspectos culturales (a menudo considerados la principal fuente de fricción) y en mayor medida con los aspectos didácticos y los aspectos organizativos.

En muchos casos, la plena realización y efectividad del taller se ve comprometida por clases excesivamente heterogéneas y por la falta de preparación suficiente para enfrentar las actividades propuestas.

Idealmente hablando, debemos tratar de proyectarnos hacia el concepto de “taller permanente”, entendido como una práctica estable y continua dirigida a los estudiantes extranjeros, con el fin de asegurar la continuidad y la coherencia con los programas y la natural progresión cognitiva y afectiva de los estudiantes.

Como ya hemos dicho, este trabajo no tiene como objetivo principal proporcionar un estudio completo sobre el fenómeno de los talleres de italiano L2 dentro de los museos, pero puede allanar el camino para reflexiones más profundas y concretas.

En particular, sería interesante concentrarse en el papel del museo en sí mismo y en sus posibilidades para relacionarse con la diversidad cultural: ¿qué tipo de elecciones deberían adoptarse? ¿Qué tipo de mediación es la deseable? ¿Qué figuras profesionales podemos implicar dentro de él? ¿Cómo se pueden abordar los aspectos educativos y comunicativos?

La lengua enseñada en el museo debe ser transmitida por temas importantes, por un enfoque que sumerge a los estudiantes en el entorno del museo, y de manera más general por una mayor inversión por parte de la institución. Los puntos fuertes del proyecto deben ser su larga duración, la puesta en marcha de procesos creativos como el dibujo y la

escritura y, sobre todo, la capacidad de referirse a los estudiantes como tales, no como “extranjeros”, “inmigrantes” o “refugiados”.

Muy a menudo, de hecho, demasiados proyectos educativos, dirigidos tanto a menores como a adultos, insisten en el tema de la migración; demasiados proyectos hacen hincapié in en los temas de objetos afectivos, nostalgia, memoria, tradiciones, de la “comunidad”, mientras que se dice demasiado poco sobre el arte, la antropología, la historia y la construcción de una ciudadanía consciente.

En conclusión, entonces, este trabajo se propone como punto de partida para una investigación sobre el valor intrínseco de la educación museística, considerada como un lugar capaz de fomentar la integración, el conocimiento y la autoconciencia de sí como individuo y como miembro de una sociedad.

Anexos

Anexo 1

Laboratori di italiano L2 nei musei

Mi chiamo Gemma Zanetti e sono una laureanda magistrale in Scienze del Linguaggio (Glottodidattica) presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il presente questionario servirà a raccogliere alcuni dati necessari alla stesura di una tesi magistrale riguardante la didattica della lingua italiana all'interno dei musei.

Ringrazio per la collaborazione e mi rendo disponibile per eventuali chiarimenti all'indirizzo mail: 856699@stud.unive.it

***Campo obbligatorio**

1. Nome della struttura: *

2. Sito web ufficiale della struttura:

3. La struttura organizza laboratori di italiano L2 per utenti stranieri? *

Sì (proseguire con il questionario)

No (il questionario è terminato, cliccare sul bottone "INVIA" posto alla fine della pagina)

4. Da quanti anni sono attivi i laboratori di italiano L2?

Meno di due anni

Tra i due e i cinque anni

Più di cinque anni

5. In media, quanti laboratori di italiano L2 vengono organizzati ogni anno?

Uno

Due

Tre

- Quattro
- Più di quattro

6. A chi si rivolgono i laboratori di italiano L2?

(Più di una risposta è possibile)

- Studenti di scuola secondaria di primo grado + Minori CPIA (Studenti 3° Media)
- Studenti di scuola secondaria di secondo grado
- Adulti provenienti da CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti)
- Adulti SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati)
- Adulti provenienti da istituti privati
- Adulti provenienti da università
- Altro:

7. Di che tipo di formazione sono in possesso gli operatori che si occupano dei laboratori di italiano L2?

(Più di una risposta è possibile)

- Formazione glottodidattica
- Formazione storico-artistica
- Formazione linguistica
- Altro:

8. Gli operatori collaboravano già con il museo o sono stati selezionati appositamente sulla base di competenze specifiche?

- Erano già collaboratori del museo (Passare alla domanda 10)
- Sono stati scelti sulla base di competenze specifiche (Rispondere alla domanda 9)

9. Quali sono tali competenze?

10. Quali sono gli obiettivi di questi laboratori?

(Più di una risposta è possibile)

- Fornire agli studenti stranieri gli strumenti per poter visitare un museo

- Favorire l'integrazione, lo scambio culturale e l'avvicinamento alla lingua e alla cultura italiana
- Avvicinare la cittadinanza all'esperienza museale
- Consolidare il percorso di apprendimento della L2
- Fornire un'esperienza didattica alternativa
- Altro:

11. Come sono articolati questi laboratori?

12. Chi collabora nell'organizzazione dei laboratori? sono organizzati in collaborazione con scuole, enti pubblici, di ricerca, fondazioni o associazioni di categoria?

(Più di una risposta è possibile)

- Scuole
- Enti pubblici
- Enti di ricerca
- Fondazioni
- Associazioni di categoria
- Nessuno dei precedenti
- Altro:

13. I laboratori di italiano L2 si configurano come percorsi standard o possono essere costruiti singolarmente sulla base di esigenze specifiche?

- Percorsi standard già determinati
- Esiste la possibilità di personalizzare l'offerta didattica

14. In generale, gli insegnanti comunicano in anticipo con gli operatori museali in modo da organizzare al meglio il laboratorio?

- Sì
- No

15. Se sì, su cosa ci si accorda in anticipo?

16. Solitamente, qual è il ruolo affidato agli insegnanti accompagnatori durante i laboratori?

- Gli insegnanti si limitano a osservare
- Gli insegnanti intervengono solo in questioni di carattere pratico / logistico
- Gli insegnanti collaborano attivamente con gli operatori durante il laboratorio
- Altro:

17. Quali sono le problematiche / criticità di carattere CULTURALE che si manifestano durante laboratori?

(Più di una risposta è possibile)

- Differente gestione del tempo (Concetto di puntualità, mancanza di struttura e di ordine nella gestione del tempo, eccessiva elasticità, ecc.)
- Differente gestione dello spazio (Comportamento all'interno di spazi pubblici, eventuale mancanza di rispetto, ecc.)
- Differente gestione delle gerarchie e dei ruoli (Livello di confidenza studenti/operatori, differenze di genere, differenze legate all'età, ecc.)
- Mancata conoscenza delle regole di comportamento del museo
- Incompatibilità con codici morali e/o etici degli studenti
- Assenza di riferimenti culturali appropriati necessari per comprendere il contenuto della visita
- Problemi legati al linguaggio non verbale (Gestualità, espressioni, distanza e contatto con gli studenti, ecc.)
- Altro:

18. Quali sono le problematiche / criticità di carattere DIDATTICO che si manifestano durante laboratori?

(Più di una risposta è possibile)

- Gruppi di livelli linguistici eccessivamente disomogenei
- Mancanza di preparazione linguistica adeguata da parte degli studenti

- Mancanza di interesse e coinvolgimento nelle attività proposte
- Assenza di comunicazione con gli insegnanti
- Altro:

19. Quali sono le problematiche / criticità di carattere LOGISTICO che si manifestano durante laboratori?

(Più di una risposta è possibile)

- Spazi non adeguati (dimensioni, acustica, ecc.)
- Gruppi troppo numerosi
- Tempi troppo brevi
- Tempi troppo lunghi
- Altro:

20. Nella seguente casella è possibile riportare uno o più ESEMPI CONCRETI / ANEDDOTI relativi alle criticità manifestatesi durante i laboratori di italiano L2.

Anexo 2

Scheda di Osservazione

Data: _____

Luogo: _____

Titolo del Laboratorio: _____

Durata del Laboratorio: _____

Insegnante accompagnatore: _____

 Contatto: _____

Educatore museale: _____

 Contatto: _____

N° studenti: _____ M: _____ F: _____

Provenienza: _____

Età: _____

Livello linguistico: _____

ORGANIZZAZIONE DEL LABORATORIO

1° Attività

Tipo di attività: _____

Materiale didattico: _____

Svolgimento: _____

Apprezzata dagli studenti: _____

Osservazioni: _____

2° Attività

Tipo di attività: _____

Materiale didattico: _____

Svolgimento: _____

Apprezzata dagli studenti: _____

Osservazioni: _____

3° Attività

Tipo di attività: _____

Materiale didattico: _____

Svolgimento: _____

Apprezzata dagli studenti: _____

Osservazioni: _____

4° Attività

Tipo di attività: _____

Materiale didattico: _____

Svolgimento: _____

Apprezzata dagli studenti: _____

Osservazioni: _____

5° Attività

Tipo di attività: _____

Materiale didattico: _____

Svolgimento: _____

Apprezzata dagli studenti: _____

Osservazioni: _____

Difficoltà riscontrate durante le attività: _____

COMPORAMENTO DEGLI ALUNNI

Livello di Attenzione	1	2	3	4	5
-----------------------	---	---	---	---	---

Quando il livello di attenzione è maggiore? Quando minore?

Livello di motivazione	1	2	3	4	5
Entusiasmo per attività nuove	1	2	3	4	5
Richiesta spiegazioni	1	2	3	4	5
Richiesta aiuto	1	2	3	4	5
Accettazione osservazioni	1	2	3	4	5
Partecipazione alla discussione	1	2	3	4	5
Partecipazione in gruppo	1	2	3	4	5

COMPORAMENTO DELL'EDUCATORE MUSEALE

Controlla che gli alunni abbiano capito	1	2	3	4	5
Fornisce esempi concreti	1	2	3	4	5
Corregge in modo sistematico	1	2	3	4	5
Evita digressioni	1	2	3	4	5
Livello di entusiasmo	1	2	3	4	5
Livello di competenza	1	2	3	4	5
Crea contatto con gli alunni	1	2	3	4	5
Utilizzo del rinforzo positivo	1	2	3	4	5
Concede pause	1	2	3	4	5
Controlla gli studenti	1	2	3	4	5

COMPORAMENTO DEL DOCENTE ACCOMPAGNATORE

RELAZIONE EDUCATORE CLASSE

L'educatore si impone senza essere autoritario	1	2	3	4	5
Giusto distacco professionale	1	2	3	4	5
Vengono affrontati argomenti <i>extra</i> rispetto all'ambito della visita	1	2	3	4	5
Maggiore <i>talking time</i>	Educatore			Studenti	
Si effettuano lavori di gruppo	1	2	3	4	5
C'è interazione tra i gruppi	1	2	3	4	5
Vengono rispettate le regole	1	2	3	4	5

RELAZIONE STUDENTE-STUDENTE

Confronto	1	2	3	4	5
Selettività	1	2	3	4	5
Correzione errori	1	2	3	4	5
Derisione	1	2	3	4	5

OBIETTIVI FORMATIVI

Gli studenti manifestano:

Piacere nell'esprimersi	1	2	3	4	5
Piacere nell'apprendere	1	2	3	4	5
Fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze	1	2	3	4	5
Atteggiamenti di apertura verso i contenuti della mostra	1	2	3	4	5

Atteggiamento di apertura verso i compagni	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI DIDATTICI

Il lavoro di gruppo è organizzato in modo da prevedere una fase iniziale e una fase di discussione finale? SÌ NO

L'obiettivo e le procedure di lavoro sono sufficientemente chiare? SÌ NO

Il lavoro di gruppo prevede come procedura una serie di attività che confluiranno in un prodotto finito? SÌ NO

Quale?

Sono stati indicati i tempi relativi alle diverse fasi? SÌ NO

Tali tempi sono stati sufficienti? SÌ NO

Il materiale fornito era adeguato? SÌ NO

Come si relazionano i gruppi con l'educatore?

— Chiedono spiegazioni? SÌ NO

— Chiedono conferme? SÌ NO

— Sono autonomi? SÌ NO

— Avvertono disagio nell'esercizio del compito? SÌ NO

PROBLEMATICHE CULTURALI:

— Differente gestione del tempo:

— Differente gestione dello spazio:

— Differente gestione delle gerarchie e dei ruoli

- Mancata conoscenza delle regole di comportamento:
- Incompatibilità con codici morali/etici:
- Assenza di riferimenti culturali appropriati:
- Problemi legati al linguaggio non verbale:

PROBLEMATICHE DIDATTICHE:

- Gruppi di livello disomogeneo:
- Mancanza di preparazione adeguata:
- Mancanza di interesse e coinvolgimento:
- Assenza di comunicazione con gli insegnanti:

PROBLEMATICHE LOGISTICHE:

- Spazi non adeguati:
- Gruppi troppo numerosi:
- Tempi troppo brevi:
- Tempi troppo lunghi:

OSSERVAZIONI FINALI

Anexo 3

Intervista Educatore Museale

Le domande di questa intervista fanno riferimento ai laboratori di italiano L2 organizzati presso Palazzo Grassi/Punta della Dogana e rivolti a studenti stranieri CPIA. Grazie mille per la collaborazione.

***Campo obbligatorio**

Nome e Cognome: *

Indirizzo mail: *

- 1) Qual è la sua formazione scolastico/accademica? E la sua formazione professionale? *
- 2) Da quanto tempo svolge questo lavoro, in generale, e in particolare presso Palazzo Grassi/Punta della Dogana? *
- 3) Quali sono le sue conoscenze riguardanti l'educazione linguistica e in particolare l'insegnamento di italiano a stranieri?*
- 4) Partecipa a corsi di aggiornamento? (Periodicità, contenuti...) *
- 5) Con riferimento alle visite guidate con studenti del CPIA, quali sono i suoi obiettivi educativi?
- 6) Solitamente, qual è il ruolo degli insegnanti accompagnatori durante la visita? *

7) Come si svolge il percorso predisposto per gli studenti CPIA? È sempre lo stesso o varia a seconda del gruppo? *

8) Utilizza qualche particolare strategia/metodologia didattica? *

9) Se sì, quali strategie/metodologie si sono rivelate particolarmente efficaci con gli studenti CPIA? Quali meno efficaci? *

10) Solitamente, ritiene gli studenti sufficientemente preparati per la visita al museo? *

11) Quali sono le difficoltà che incontra durante la visita? *

Anexo 4

Intervista Insegnante Accompagnatore

Le domande di questa intervista fanno riferimento ai laboratori di italiano L2 organizzati presso Palazzo Grassi/Punta della Dogana e rivolti a studenti stranieri CPIA. Grazie mille per la collaborazione.

***Campo obbligatorio**

Nome e Cognome: *

Indirizzo mail: *

- 1) Come nasce la collaborazione con Palazzo Grassi/Punta della Dogana? *
- 2) Com'è articolata la classe? (Livello linguistico, provenienza...) *
- 3) Rispetto alla programmazione, dove si colloca la visita al museo? *
- 4) Come sono stati preparati gli studenti alla visita? *
- 5) La visita ha incontrato le sue aspettative? *
- 6) Perché considera la visita al museo utile per i suoi studenti? *
- 7) A suo parere, come si sono rivelate le spiegazioni fornite alla classe dagli operatori museali, nel loro ruolo di facilitatori e mediatori culturali? *

8) Da un punto di vista strettamente didattico, perché la visita al museo è rilevante per studenti CPIA? *

9) Qual è stato il suo ruolo durante la visita? *

10) Nel corso della visita, qual è stato l'atteggiamento degli studenti? *

11) In seguito alla visita, gli studenti hanno richiesto ulteriori informazioni o approfondimenti? *

12) In seguito alla visita, ha registrato un miglioramento linguistico negli studenti? In che termini? *

13) Gli allievi hanno esplicitato l'intenzione di visitare autonomamente un museo? *

Anexo 5

Animali nel museo

Attività 1: Trovare il nome dell'animale corretto e scriverlo sopra al gruppo di parole corrispondente.

SERPENTE, IGUANA, LEONE, CAVALLO, CANE, ORSO, ARIETE, TARTARUGA, GATTO, TOPO

-----	-----	-----	-----	-----	-----
Carnivoro	Artigli	Ululare	Zampe	<u>Velenoso</u>	<u>Guscio</u>
<u>Criniera</u>	Zampa	<u>Abbaiare</u>	<u>Miagolare</u>	Strisciare	Testa
Fauci	<u>Pelliccia</u>	Mordere	Peli	Squame	Zampe
Ruggire	Feroce	Zampa	Felino	Lingua	Rettile
Felino	Muso	Coda	Domestico	Rettile	Lento

Attività 2: Caccia al tesoro

Trovare in museo questi due animali e scrivere il nome completo:

“è piccolo ma una coda molto pericolosa” S _ _ _ _ I _ _ _

“ha il naso più lungo della coda” E _ _ F _ _ _ _

Attività 3

Tra gli animali visti in museo, qual è l'animale che:

Si chiude in se stesso per difendersi?

Assomiglia al lupo?

Cade sempre in piedi?

Ha le squame?

Dorme tutto l'inverno?

Sembra un gatto ma è molto più grosso?

Attività 4

Trovare la risposta usando le parole di questa lista:

**MAMMIFERO, CARNIVORO, ERBIVORO, INSETTI, ANFIBIO, BECCO,
PIUME, TANA, NIDO, CUCCIOLO**

Come si chiamano gli animali che mangiano altri animali?

Come si chiama il “naso” degli uccelli?

Come si chiama la casa di un animale?

Come si chiama il piccolo di un animale?

Come si chiamano gli animali che mangiano la carne?

Come si chiamano gli animali che allattano i piccoli?

Come si chiamano gli animali che mangiano solo vegetali?

Come si chiamano i “peli” dei volatili?

Qual è la parola che descrive l'insieme di farfalle, formiche, api?

Come vengono chiamati tutti quegli animali che possono vivere sia in acqua sia sulla terra?

Referencias bibliográficas

AA. VV., 1955. *Atti del convegno di museologia organizzato in collaborazione con la Accademia Americana in Roma*. Perugia, Stab. Tip. Carlo Colombo.

AA. VV., 1967. *Didattica dei musei e dei monumenti. Documento conclusivo del Convegno nazionale di Studio*. Roma, Centro didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica.

AA. VV., "Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto escolar europeo": http://www.seliges.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf

Allen, R., Frohlich, M. & Spada, N., 1984. The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. En: J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor, edits. *On TESOL '83: The question of control: selected papers from the Seventeenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Toronto, Canada, March 15-20, 1983*. Washington DC, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 231-254.

Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P., 1997. *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Álvarez Domínguez, P., 2008/2009. Espacios educativos y museos de pedagogía. Enseñanza y educación. *Cuestiones Pedagógicas*, Issue 19, p. 192.

Antoniou, A. & Lepouras, G., 2006. *Adaptation to visitors' visiting and cognitive style. In Proceedings of the 3rd International Conference of Museology and ICOM-AVICOM Annual Conference*.

Balboni Brizza, M. T., 2007. *Immaginare il museo, riflessioni sulla didattica e il pubblico*. Milano: Jaka Book.

Balboni, P., 2007. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P., 2008. *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.

Balboni, P., 2012. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Balduzzi, G., 1990. I laboratori. En: F. Frabboni & L. Guerra, eds.

Beed, P., Hawkins, M. & Roller, C., 1991. Moving learners towards independence: the power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher*, XLIV(9), pp. 648-655.

Binni, L. & Pinna, G., 1980. En: *Museo: Storia e funzioni di una macchina culturale dal Cinquecento a oggi*. Milano: Garzanti, p. 7.

Bollo, A., 2004. *Il museo e la conoscenza del pubblico: gli studi sui visitatori*. Bologna: IBC - Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali.

Bonesso, G., 2017. Trent'anni di mediazione linguistico-culturale: caratteristiche, cambiamenti e prospettive. En: A. Bricchese & V. Tonioli, eds. *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*. Venezia: Marsilio, pp. 11-17.

Borghi, B. Q., 2003. *Crescere con i laboratori*. Bergamo: Junior.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. & Mattozzi, I., 2008. *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.

Bruner, J., Ross, G. & Wood, D., 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volumen XVII, pp. 89-100.

Campagnaro, M., 2017. Eredità del Novecento. Il lascito munariano alla letteratura per l'infanzia. *Italica Wratislaviesia*, VIII(2), pp. 67-83.

Caon, F. & D'Annunzio, B., 2003. Il laboratorio di italiano lingua seconda. En: M. Luise, ed. *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*. Perugia: Guerra, pp. 144-165.

Caon, F. & Orsini, M., 2008. Lingua e intercultura attraverso la televisione: l'edutainment linguistico-culturale. En: F. Caon, ed. *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 78-98.

Casini, P., ed., 1968. En: *Enciclopedia o dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri ordinato da Diderot e D'Alembert*. Roma-Bari: Laterza.

Cataldo, L. & Paraventi, M., 2007. *Il museo oggi. Linee guida per una museologia*. Milano: Hoepli.

Cavallone, M. C., 2012-2014. Fernanda Wittgens – Clara Valenti. Tra impegno politico e storia dell'arte. *Concorso. Arti e lettere*, Volumen VI, pp. 31-51.

Cinganotto, L., 2016. CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, IX(2), p. 374.

Ciocca, A., 2005/2006. Didattica museale e nuove tecnologie. *Rassegna dell'Istruzione*, Issue 3, pp. 35-62.

Ciocca, A., 2006. *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*. [En línea] Available at: https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/intro.shtml [Último acceso: 18 Ottobre 2017].

Ciocca, A., 2010. *La didattica museale. Scuola e museo dalle "Belle arti" alle tecnologie dell'educazione*. Ancona: Mediateca delle Marche.

Ciucani, R. & Tondolo, P., 2006. Il laboratorio di italiano L2 nelle scuole primarie e secondarie di primo grado: dalla teoria alla pratica quotidiana. *EL.LE*.

Coonan, C. M., 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.

Coonan, C. M., 2006. Taking the matter to task. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVIII(1), pp. 55-70.

Coyle, D., 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, X(5), pp. 543-562.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crowley, K., Pierroux, P. & Knutson, K., 2014. *Informal Learning in Museums*.

D'Annunzio, B., 1998. Il laboratorio di italiano L2. En: M. Salvaderi, ed. *Atti del VII Convegno I.L.S.A., giugno 1998. L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua*. Comune di Firenze.

De Marco, A., 2000. *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.

De Socio, P. & Piva, C., 2005. *Il museo come scuola, Didattica e Patrimonio Culturale*. Roma: Carocci Editore.

Dewey, J., 2008. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Di Mauro, A., 2000. L'education nei musei: esempi europei e applicazioni locali. En: M. Cisotto Nalon, ed. *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte, Atti della III Giornata regionale di studio sulla didattica museale*. Padova: Il Poligrafo, pp. 57-72.

Diadori, P., 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

Diana, M. A., 2015. + ARTI = ITALIANO L2. Percorsi di apprendimento della lingua italiana 2 attraverso il Teatro, l'Architettura, la Pittura e la Scultura. En: C. Ramsey-Portolano, ed. *The Future of Italian Teaching: Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 124-136.

Díaz Barriga, F., 2003. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, V(2).

Falk, J. H. & Dierking, L. D., 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: Altamira Press.

Falk, J. H. & Dierking, L. D., 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of the Meaning*. Plymouth: Altamira Press.

Fernández, M., 2003. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e historia*, Issue 36, pp. 55-61.

Fiorillo, M. T., 2001. *Documenti, Educare all'arte contemporanea, l'esperienza del Mart*. Ginevra-Milano: Skira.

Gabrielli, F., Marti, P. & Petroni, L., 1999. *The environment as interface. Proceedings of the XIII Annual Conference: Community of the Future*. Siena, s.n., pp. 44-47.

Gardner, H., 1991. *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Harper Collins Publishers.

Gardner, H., 1992. On psychology and youth museums: Toward an education for understanding. *Hand to Hand*, VI(3), pp. 1-6.

Gardner, H., 2001. *Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: FCE.

Gardner, H., 2005. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gardner, H., 2006. *Development and Education of Mind. The selected works fo Howard Gardner*. New York: Routledge.

Garrone, R., 2007. *Per un turismo scolastico nuovo e responsabile*. Novara: Agostini.

Gomis Selva, N. 2007. *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Universidad de Alicante.

Gremigni, E., 2001. Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia. *BTA - Bollettino Telematico dell'Arte*, Issue 268.

Hein, G. E., 1991. *The Museum and the Needs of People, CECA Conference*. Gerusalemme.

Hein, G. E., 1995. The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, Volumen XVI, pp. 15-17; 21-23.

Hein, G. E., 1998. *Learning in the Museum*. Londra: Routledge.

Hein, G. E., 1999. Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making?. *The Exhibitionist*, XVIII(2), pp. 15-18.

Hein, G. E., 2004. John Dewey and museum education. *Curator*, XLVII(4), pp. 413-427.

Hein, G. E., 2005. The Role Of Museums In Society: Education And Social Action. *Curator: The Museum Journal*, XLVIII(4), pp. 357-363.

Hennes, T., 2002. Rethinking the Visitor Experience: Transforming Obstacle into Purpose. *Curator*, XLV(2), pp. 105-117.

Hernández Hernández, F., 1994. *Manual de museología*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hiss, T., 1990. *The experience of place*. New York: Knopf.

Hooper-Greenhill, E., 1994. *Museum and their visitor*. Londra: Routledge.

Hooper-Greenhill, E., 1999. *The educational role of the museum*. Londra: Routledge.

Hooper-Greenhill, E., 2005. *I musei e la formazione del sapere*. Milano: Il Saggiatore.

ICOM, 1974. *icom.museum*. [En línea]
Available at: <http://archives.icom.museum/statutes.html>
[Último acceso: 6 Novembre 2017].

Iori, B., 2005. *L'italiano e le altre lingue: apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.

Jackson, P. W., 2011. *What is education?*, University of Chicago Press.

- Jallà, D. L., 2005. Un sistema di regole per il museo. En: A. Maresca Compagna, ed. *Strumenti di valutazione per i musei italiani. Esperienze a confronto*. Roma: Gangemi Editore, pp. 49-54.
- Krashen, S., 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Laneve, C., 2005. *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Lave, J. & Wenger, E., 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lollobrigida, C., 2010. *Introduzione alla museologia*. Firenze: Le Lettere.
- Maceira, L. M., 2009. El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Sinéctica*, Issue 32, pp. 13-17.
- Maggi, M., 2001. Ecomusei, musei del territorio, musei di identità. *Nuova Museologia*, Issue 4, pp. 9-12.
- Marsh, D., Enner, C. & Sygmond, D., 1999. *Pursuing Plurilingualism*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A. K., 2001. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marti, P., Gabrielli, F. & Pucci, F., 2001. Situated Interaction in Art. *Personal and Ubiquitous Computing*, Issue 5, pp. 71-74.
- Massa, R., 1977. *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.

Mattozzi, I., 2000. La didattica dei beni culturali, alla ricerca di una definizione. En: M. Cisotto Nalon, ed. *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte. Atti della III Giornata regionale di studio sulla didattica museale*. Padova: Il Poligrafo, pp. 17-36.

Mauro, C. & Zanato, O., 2014. Servizi e competenze educative per un museo responsivo. *Museologia Scientifica*, Volumen VIII, pp. 102-107.

Mazza, E., 2004. Didattica museale e ricerca educativa. En: E. Nardi, ed. *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli, pp. 81-92.

Melotti, M., 2014. Il ruolo emergente dell'edutainment nella fruizione del patrimonio culturale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XI(2), pp. 129-142.

Molteni, G., 2008. Introduzione. En: G. Molteni, ed. *Il museo e le esperienze educative*. Ospedaletto (PI): Pacini, pp. 17-54.

Montani, R., 2013. Un museo per tutti è per ciascuno. Verso una cultura museale inclusiva a partire dai documenti internazionali sui diritti umani. *Museologia Scientifica Memorie*, Volumen X, pp. 83-87.

Munari, B., 1981. *Il laboratorio per bambini a Brera*. Bologna: Zanichelli.

Munari, B., 2008. *Codice ovvio*. Torino: Einaudi.

Nardi, E., 2000. Il problema della valutazione nella didattica museale. En: M. Cisotto Nalon, ed. *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte, Atti della III Giornata regionale di studio sulla didattica museale*. Il Poligrafo: Padova, pp. 85-90.

Nardi, E., 2011. *Forme e messaggi del museo*. Milano: Franco Angeli.

Nunan, D., 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ongari, B., 2002. La scuola va al museo o il museo va alla scuola?. En: R. Mazzolini, ed. *Andare al museo. Motivazioni, comportamenti e impatto cognitivo*. Trento: Provincia autonoma di Trento, pp. 115-133.

Oppermann, R. & Specht, M., 2000. *A Context-sensitive Nomadic Information System as an Exhibition Guide*. 127-142 ed. Berlin: Springer Verlag.

Orellana, M. I. & De la Jara, I., 1999. L'émergence du partenariat scientifique école-musée au Musée des enfants de Santiago du Chili. *Aster*, Issue 29, pp. 41-60.

Pastor Homs, M. I., 2011. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, Issue 220, pp. 525-544.

Peri, M., 2004. *La didattica nel Museo, tra arte e educazione*. [En línea] Available at: <http://www.marcoperi.it/arte-educazione.html>

Pianigiani, O., 1937. *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Milano: Sonzogno.

Ravagnan, A. & Dall'Olio, C., 2013. Il museo come luogo di "diletto". *Cultura e Salute*, Volumen I, pp. 85-102.

Resnick, L. B., 1987. The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. *Educational Researcher*, XVI(9), pp. 13-20+54.

Restelli, B., 2002. *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari®*. Milano: Franco Angeli.

Romanelli, P., 1972. Il museo nella società moderna. En: A. VV., ed. *Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studio sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica, Roma (4-5-6 dicembre 1971)*. Roma: De Luca, pp. 13-20.

Ruanglertr, P., 2016. Utilising art museums as learning and teaching resources for adult English language learners: The strategies and benefits. *English Australia Journal*, XXXI(2), pp. 3-29.

Ruiz Berrio, J., 2006. Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *His. educ.*, Volumen XXV, p. 273.

Russoli, F., 1972. Il museo come elemento attivo nella società. En: A. VV., ed. *Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studio sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica, Roma (4-5-6 dicembre 1971)*. Roma: De Luca, pp. 79-83.

Sani, M., 2004. Introduzione. En: M. Sani, ed. *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*. Bologna: Istituto per i beni artistici, culturali e naturali, pp. 2-4.

Sani, M., 2013. Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo. *Museologia Scientifica Memorie*, Volumen X, pp. 47-59.

Scisci, M., 2002. Perché viaggiando si impara. En: V. A. Baldassarre & M. Scisci, edits. *La scuola insegna a vivere il territorio. Guida per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli, pp. 20-30.

Sederberg, K., 2013. Bringing the Museum into Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content-Based Instruction. *Journal of the American Association of Teachers of German*, XLVI(2), pp. 251-262.

Shoemaker, M. K., 1998. Art is a wonderful place to be: ESL students as museum learners. *Art Education*, LI(2), pp. 40-45.

Solima, L., 2001. *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*. Roma: Gangemi Editore.

Sparacino, F., 2002. *The Museum Wearable: Real-Time Sensor-Driven Understanding Of Visitors' Interests For Personalized Visually-Augmented Museum Experiences*. [En línea]

Available at:
<https://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/sparacino/sparacino.html>

Tobelem, J.-M., 2003. Utilisation des études de publics et stratégie de développement des organisations culturelles. En: O. Donnant & P. Tolila, edits. *Le(s) Public(s) de la Culture*. Parigi: DEP.

Trombini, A., 2003. Primo passo: definire il campo. En: M. Sani & A. Trombini, edits. *La qualità nella pratica educativa al museo*. Bologna: Editrice Compositori, pp. 13-17.

Vélez García, A. M., 2013. *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje: una aproximación a su comprensión*, Universidad de Manizales.

Veron, E. & Levasseur, M., 1983. *Ethnographie de l'exposition*. Parigi: Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.

Vertecchi, B., 1997. Il museo come dimensione dell'apprendimento. *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, V(13-14), pp. 75-84.

Visser Travagli, A. M., 2006. Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo. En: L. Zerbini, ed. *La didattica museale*. Roma: ARACNE Editrice, pp. 13-68.

Vygotskij, L. S., 1992. *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.

Vygotsky, L., 1978. *Mind in Society*. Londra: Harvard University Press.

Vygotsky, L., 1986. *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T..

Wassermann, S., 1994. *Introduction to case method teaching*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Willis, J., 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G., 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, XVII(2), pp. 89-100.

Xanthoudaki, M., 2000. La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento. *Nuova museologia*, Volumen II, pp. 10-13.

Xanthoudaki, M., 2012. Il Visitatore al Centro, Ma Dove sta L'Educatore?. En: "*Oltre il Silenzio delle Cose: Professionisti in Dialogo per la Comunicazione Educativa dei Musei*". *Atti della XV Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale, Montebelluna 14 novembre 2011*. Venezia: Regione Veneto.