



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in

Economia e Gestione delle Arti e delle Attività Culturali

Tesi di Laurea

Il museo

Tra evergetismo ed educazione

Relatrice

Ch.ma. Prof.ssa Valentina Sapienza

Correlatrici

Ch.ma. Prof.ssa Cristina Baldacci

Ch.ma. Dott.ssa Valeria Finocchi

Laureando

Fabio Scrivanti

876251

Anno Accademico

2019 / 2020

Indice

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 – IL MUSEO TRA EDUCAZIONE E GESTIONE	6
1.1 – L’attenzione al fruitore	11
Esempio I – Il museo come luogo didattico	13
Esempio II – La scuola incontra il museo	14
Esempio III – Le sfide educative nell’era digitale	16
Esempio IV – Il museo si fa scuola	18
1.2 – Esperienza per l’educazione	20
CAPITOLO 2 – IL MUSEO NELLA LEGISLAZIONE ITALIANA TRA EDUCAZIONE E VALORIZZAZIONE	31
2.1 – Un viaggio troppo italiano	31
2.2 – Dall’ambiente alle attività	39
2.3 – La valorizzazione italiana	52
CAPITOLO 3 – COMPRENDERE IL FRUITORE	62
3.1 – Il questionario	62
3.1.1 – <i>Anagrafica</i>	64
3.1.2 – <i>Frequentazione degli spazi museali</i>	66
3.1.3 – <i>Apparati didattici e comprensione</i>	75
3.1.4 – <i>Confronti</i>	81
3.1.5 – <i>Risultati</i>	92
3.2 – Il museo nella scuola	94
3.2 – A scuola nel museo	101
CONCLUSIONI	106
BIBLIOGRAFIA	111
SITOGRAFIA	117
INDICE DEI GRAFICI	123

ABSTRACT

L'elaborato indaga la possibilità di ripensare il museo quale protagonista di primo piano nella formazione degli esseri umani attraverso in particolare il coinvolgimento della scuola. A partire da un'analisi del ruolo del museo e degli studi dedicati alla didattica museale, si vuole sottolineare la necessità di un rapporto più concreto e diretto tra la disciplina storia dell'arte e l'oggetto del suo studio. Tramite un questionario distribuito online grazie al contributo della Direzione Regionale Musei Veneto, è stata inoltre condotta un'indagine statistica che ha permesso di valutare gli esiti di una frequentazione abituale degli spazi museali fin dall'infanzia. L'obiettivo è comprendere a fondo quali possano essere le prospettive per le istituzioni culturali nazionali ed internazionali affinché, anche attraverso la loro opera educativa, le future generazioni possano essere formate ad un rapporto più consapevole e responsabile nei confronti del patrimonio artistico e del territorio.

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dalle considerazioni sullo statuto del museo e del suo impatto sociale maturate durante il mio percorso di studi. Le riflessioni che hanno accompagnato lo studio di diverse discipline inerenti alla materia si sono tradotte in una semplice considerazione: il museo il più delle volte destituisce la propria finalità educativa. Si può riscontrare infatti come, oramai, l'obiettivo principalmente perseguito sia la profusione di attività che favoriscano la valorizzazione dei beni culturali, non consentendo tuttavia un vero affondo conoscitivo di tali espressioni artistiche. Tra le cause di queste difficoltà di comprensione, talune possano essere ricondotte alla paradossale separazione presente nel percorso formativo italiano tra l'oggetto Arte e la disciplina Storia dell'Arte. Ad una prima analisi si potrebbe criticare il precedente enunciato distinguendo l'oggetto artistico come istanza a sé, autoreferenziale e garante di una propria autonomia, rispetto alla disciplina storico-artistica che si inserisce in una dinamica di analisi e ricerca che non concerne unicamente un'opera o un insieme di opere, quanto piuttosto la generalità del discorso

contestuale che essa/e si limitano a “raccontare”. Se non si può svincolare lo studio della matematica e delle sue regole dalla rappresentazione astratta dei numeri, ritengo altrettanto vero che non sia possibile comprendere, non solamente i significati di cui è intrisa un’opera d’arte, ma l’intero sistema causale e contestuale ad essa riferito, se non accostando allo studio storico e filologico degli autori, la presenza viva e autentica del documento artistico. L’importanza del ruolo scolastico ai fini della comprensione museale si innesta riconoscendo come sia necessario favorire fin dall’infanzia e specialmente attraverso la scuola, l’incontro tra individui e oggetti artistici.

Va precisato che si è scelto di soffermarsi sull’importanza dell’arte e del museo per una serie di diverse ragioni. Innanzitutto non è solamente l’arte a subire questo scostamento tra disciplina e oggetto di studio, si può ritrovare questa criticità in diverse materie scolastiche; ciononostante si è ritenuto fondante rivolgersi a questo particolare ambito perché, oltre ad offrire possibilità di crescita intellettuale, esso garantisce anche un’importante crescita umana. Come si vedrà successivamente, tra gli aspetti più importanti che concorrono a favorire un fecondo approccio tra individui ed oggetti artistici, vi è proprio la dimensione emotiva. Le possibilità offerte dall’incontro non soltanto del sé con l’oggetto, l’informazione, ma piuttosto del sé con sé e del sé con gli altri, possono condurre ad una crescita olistica dell’individuo, promuovendo inoltre una responsabilizzazione civica. Si vuole dunque sottolineare l’importanza dell’incontro con il manufatto artistico che, è bene chiarire, non si estrinseca propriamente nella prassi del fare artistico in sé ma, principalmente, nel rapporto fruitivo.

Le potenzialità offerte dal nostro paese permetterebbero di poter innestare un discorso formativo che integri, nella vita dell’individuo, l’arte e i suoi luoghi all’interno del percorso scolastico; se infatti la Costituzione stessa difende la nostra ricchezza culturale, ritengo che questa possa essere una via per avvicinare la cittadinanza futura ad un rapporto più fecondo con l’arte e con la cultura in generale. In una chiave di vero approfondimento e di serio insegnamento è possibile trasmettere il senso di appartenenza civile attraverso la totalità delle espressioni umane. È tempo che i musei e, in generale tutti i luoghi in cui l’arte comunica, smettano di esistere come entità autonome ed alienate della realtà e dalle problematiche dell’esistenza, talvolta ridotti a meri luoghi di evasione dalla monotonia delle uscite domenicali; è ora che tutti questi

spazi entrino a chiaro titolo nel discorso quotidiano di tutti gli individui. L'unica modalità attraverso cui mi sembra di scorgere una luce in fondo al tunnel dell'utopia, è proprio quella di fare del museo un luogo di formazione, un'Aula tra le aule scolastiche, un Luogo tra i luoghi della cittadinanza.

Bisogna ricordare che il museo è già parte del percorso formativo. È infatti vero che negli istituti in cui ancora (purtroppo non tutti) si insegna Storia dell'Arte, si è soliti portare le classi in visita presso queste istituzioni, in particolare presso grandi e ultra note realtà: Pinacoteca di Brera, Galleria degli Uffizi, e altri. Tuttavia, in una prospettiva autocritica, si potrà facilmente comprendere come questi eventi episodici, se non accompagnati da un progetto sostanziale fondato sulla necessità del rapporto soggetto-oggetto, finiranno per restare giovinili evasioni dalla routinarietà del quotidiano.

Si potrà notare che nel presente elaborato la dimensione scolastica viene trattata sporadicamente, questo si è reso necessario a fronte delle già importanti criticità e riflessioni che coinvolgono la dimensione museale. Far convergere in un unico lavoro entrambe le prospettive con le rispettive problematiche, avrebbe comportato una complessità esecutiva insormontabile. Si è preferito perciò soffermarsi principalmente sul museo, sperando che il presente elaborato possa fungere da punto di partenza per rivalutare la partecipazione scolastica nel rapporto con esso.

Per cercare di dimostrare come attraverso questa coesione tra scuola e museo si possa giungere ad un'effettiva riconsiderazione di quest'ultimo e della funzione da esso assolta, si è scelto, in primo luogo, di individuare le ragioni principali che ne fanno uno spazio di vitale importanza nel percorso di formazione dell'uomo. Purtroppo nel corso dell'ultimo secolo, il museo ha coltivato solo parzialmente il proprio ruolo socio-educativo a favore di un approccio maggiormente economico-gestionale che punta ad una massimizzazione dell'audience. Ancora: gli investimenti nella realizzazione di strumenti adeguati perché la visita, oltre ad essere un'esperienza carica emotivamente, sia altrettanto arricchente a livello intellettuale, non possono dirsi particolarmente significativi.

Nel primo capitolo del lavoro viene mostrato come viene perseguita l'educazione al fruitore e come, nonostante alcuni esempi che individuano metodologie educative molto efficaci, si attesti la presenza di uno sforzo univoco, condotto solamente da parte

del museo. Sarebbe invece molto importante costruire un rapporto biunivoco, in cui sia l'istanza museale si muova verso il fruitore sia quest'ultimo, allo stesso tempo, si muova verso essa. Una sezione del capitolo è inoltre dedicata al concetto di esperienza che, ad oggi, in ambito museale, è diventato termine pervasivo tanto da interessare tutti gli studi e le ricerche condotte in questo ambito. L'attenzione rivolta all'aspetto fruitivo-esperienziale è necessaria perché possano innestarsi quelle relazioni empatiche tra soggetto/individuo e oggetto/collezione del museo. Esse tuttavia costituiscono una base necessaria, ma non sufficiente, per comprendere come elaborare strategie e metodologie didattiche che, partendo dall'aspetto affettivo, inglobino anche la dimensione intellettuale e di arricchimento culturale della visita.

Il secondo capitolo invece ad indaga come a fronte delle riflessioni che intervengono durante tutto il XX secolo circa il ruolo educativo del museo, la legislazione italiana tardi, o meglio non sia ancora giunta, a formulare direttive chiare ed efficaci perché la finalità educativa divenga effettivamente centrale nella politica museale. L'idea di base che ha mosso questa ricerca verso un'attenzione anche al punto di vista legislativo è che lo Stato rappresenta, in potenza, l'espressione della volontà del popolo. Un'analisi nell'ambito del diritto inerente ai beni culturali è perciò indispensabile per comprendere se la direzione legislativa coincida a tutti gli effetti con il punto di vista dei visitatori. Si è potuto notare come, nonostante gli enormi sviluppi in ambito teorico, la prassi italiana sia maggiormente volta alla valorizzazione del bene culturale non tanto finalizzata all'accrescimento del capitale umano, quanto più alle possibilità di ritorno economico offerte dal patrimonio artistico nazionale.

Per comprendere invece se la frequentazione dei musei fin dalla più giovane età influenzi la percezione di questo luogo come essenziale nel panorama delle esperienze formative, si è scelto di distribuire un questionario che indagasse il rapporto di partecipazione degli spazi museali tra l'infanzia e l'età adulta. È stato inoltre chiesto ai fruitori quali fossero gli aspetti che più ricercano nel museo e gli strumenti didattici privilegiati per comprendere gli aspetti storico-contestuali delle opere esposte. La risposta a questo particolare quesito pare illuminante: nonostante la varietà di mezzi messi a disposizione, il campione raccolto testimonia come tali apparati risultino scarsamente efficaci. Questo aspetto, piuttosto sconcertante, testimonia come ci siano delle gravi difficoltà nel rispettare le aspettative conoscitive dei fruitori. A fronte

dell'analisi svolta sui partecipanti al questionario, si è voluta tracciare una bozza metodologica di come potrebbe instaurarsi un rapporto educativamente funzionale tra arte e scuola.

Colgo l'occasione, prima di iniziare a presentare i risultati della mia ricerca, per ringraziare la Direzione Regionale Musei del Veneto senza il cui supporto non sarebbe stato possibile somministrare il questionario a un numero così significativo di utenti. Ringrazio anche tutti coloro che hanno dedicato parte del loro tempo alla compilazione del questionario, permettendo il realizzarsi del presente lavoro.

Vorrei inoltre ringraziare l'Università Ca' Foscari e le Biblioteche presenti nel territorio veneziano che, nonostante le difficoltà pandemiche, hanno garantito la possibilità di continuare a fare ricerca.

CAPITOLO 1 – IL MUSEO TRA EDUCAZIONE E GESTIONE

In order to attain this indefinable of Delacroix that is the essence of painting, I became a specialist of space, which is my ultimate way of treating color. It is no longer a question of seeing color, but rather of perceiving it.¹

Nell'aprile del 1958 Yves Klein allestisce la mostra intitolata *La spécialisation de la sensibilité à l'état matière première en sensibilité picturale stabilisée, "Le Vide"* presso la galleria Iris Clert di Parigi². Proprio perché l'opera presentata è "il bianco" e con esso "il vuoto" della galleria stessa, risulta evidente come lo spazio, lo spazio specialistico dedicato all'arte, diventi veicolo e determinante primario per l'attribuzione del carattere artistico all'*eventum* organizzato da Klein. Senza quello spazio, senza il contenitore semantico dell'oggetto, in questo caso assente e presente allo stesso tempo, non potremmo definire Opera, nel senso artistico-culturale che diamo a tale termine, il lavoro dell'artista. Un secondo aspetto che testimonia l'importanza del luogo è quanto viene sostenuto nell'invito di partecipazione al *vernissage*:

Iris Clert vous convie à honorer, de toute votre présence affective, l'avènement lucide et positif d'un certain règne du sensible. Cette manifestation de synthèse perceptive sanctionne chez Yves Klein la quête picturale d'une émotion extatique et immédiatement communicable³.

¹<http://www.yvesklein.com/en/expositions/view/1158/la-specialisation-de-la-sensibilite-a-l-etat-matiere-premiere-en-sensibilite-picturale-stabilisee-le-vide-the-specialization-of-sensibility-in-the-raw-material-state-into-stabilized-pictorial-sensibility-the-void/>.

² In questo estratto da *Preparation and Presentation of the exhibition*, si riassume perfettamente lo svolgersi dell'azione di Klein. "From the street it will be impossible to see anything other than the color blue, for I shall paint the windows in the blue of last year's blue period. In front of the building entrance, through which the public will have access to the gallery by way of the corridor, I will place a monumental dais draped in fabric of the same dark ultramarine shade of blue. On the evening of the opening, beneath this dais on each side of the entrance, Republican Guards in formal presidential dress uniforms will be stationed. (This will be required to bestow upon the exhibition the official character I aspire and also because the true principle of the Republic, were it applied, pleases me, even though I find it incomplete nowadays). We shall receive the public in the corridor, which measures approximately 32 square meters, where a blue cocktail will be served (prepared by the bar of La Coupole in MONTPARNASSE: gin, Cointreau, methylene blue). (...) Preparation of the gallery: in order to refine the ambiance of this gallery – its pictorial sensibility in the first material state – to an individual, autonomous, and stabilized pictorial climate, I must, on one hand, bleach the gallery to wash away the impregnations with the numerous preceding exhibitions. In painting the walls white I wish not only to purify the space but, above all, to transform it, through this action and gesture temporarily into my work space, my studio. (...) The glass of the display case and the door opening onto the street, undesirable, will also be painted white. Everything will be painted white to receive the pictorial climate of the sensibility of dematerialized blue. (...) In this way, the tangible and visible blue will be outside, outdoors, in the street, and in indoors will be the dematerialization of blue." <http://www.yvesklein.com/>.

³ <http://www.yvesklein.com/en/documents/>.

Présence affective: presenza affettiva. È indiscutibile che «visitare musei, gallerie e luoghi di cultura in genere aiuta le persone a comprendere meglio il mondo nel quale si trovano a vivere, permettendo loro di conoscere le proprie radici storico-culturali e acquisire una maggiore consapevolezza della realtà»⁴.

Con la sua opera Klein vuole *purify the space* e soprattutto *transform it*⁵, individuando così uno spazio simbolico di partecipazione e di condivisione di esperienze emotive.

Let everyone without exception see the supernatural that is in Art so that faith, the new faith of Art, may enter into them all, and all men may enter into a great new worldwide civilisation of the beautiful. So be it.⁶

Sulla stessa linea si pone *Imponderabilia, performance* realizzata da Marina Abramović e Ulay nel 1977 presso la Galleria d'Arte Moderna di Bologna, durante la quale i due artisti, posti completamente nudi l'uno di fronte all'altro all'ingresso della galleria, costringono il pubblico a passare tra i loro corpi per entrare nel museo. Il visitatore che si era «mentalmente preparato per una visita a un museo, e magari per assistere a *performance* simili, o per esserne addirittura protagonista, non immagina di essere attore principale dell'evento fin dal momento dell'ingresso, e per di più di dover interagire con due corpi nudi»⁷. La forza di questa azione performativa ritengo stia proprio nel creare uno scarto mentale rispetto alle aspettative consuete del visitatore che sta per introdursi in uno spazio espositivo. Ragionando sull'opera, si può dedurre che lo sforzo richiesto, di superamento dell'imbarazzo provato nell'incontro con due corpi nudi laddove proprio non ce lo si aspetterebbe, oltre che mentale è anche fisico: i due artisti lasciano pochissimo spazio per il passaggio, costringendo ogni visitatore ad entrare *sgusciando* tra di loro. Se riportiamo queste dinamiche in un contesto normale, in un museo 'normale', ci rendiamo conto di come esse siano perfettamente ri-adequabili ad ogni circostanza. Entrare in un museo significa fare uno sforzo mentale, mettersi nella condizione di ricevere ogni stimolo che saremo in grado di

⁴ <https://www.archeologia.it/2015/11/brera-e-litalia-limportanza-di-visitare-un-museo>.

⁵ <http://www.yvesklein.com/en/expositions/view/1158/la-specialisation-de-la-sensibilite-a-l-etat-matiere-premiere-en-sensibilite-picturale-stabilisee-le-vide-the-specialization-of-sensibility-in-the-raw-material-state-into-stabilized-pictorial-sensibility-the-void/>.

⁶ Wright B., *Yves Klein. 1928-1962 selected writings*, Tate Gallery, Londra, 1974, p. 33.

⁷ <https://www.finestresullarte.info/opere-e-artisti/imponderabilia-marina-abramovic-ulyay-performance-1977>.

recepire dalle opere e, allo stesso modo, si tratta di uno sforzo fisico, un lungo percorso da vivere e da esperire.

Non a caso ritroviamo nelle *Linee guida per la comunicazione nei musei* del MiBACT del 2015, la nozione di *museum fatigue*: l'interesse dei visitatori per gli oggetti diminuisce con il progredire della visita e l'aumentare della stanchezza⁸. Se quindi il luogo museale richiede una preparazione mentale e fisica è proprio perché in esso si dà quella trasformazione dello spazio che auspicava Klein, essa determina un cambiamento di approccio nei confronti degli oggetti esposti che, da oggetti del quotidiano, nel luogo espositivo, diventano opere d'arte assumendo valenze significanti.

Data per scontata l'importanza di avere un luogo dedicato all'esposizione di oggetti artistici, è necessario ora analizzare come questi spazi abbiano destituito il loro compito originario, ovvero una collazione di elementi destinati alla conservazione, alla fruizione e all'educazione pubblica, impegnandosi «sempre più nel *business* [...], che risulta la via più semplice per garantirsi quella pubblicità che tanto ansiosamente desideravano»⁹. Se la nascita delle mostre e più in generale, il meccanismo di raccolta ed esposizione in un luogo dato di una collezione di oggetti – che vede la sua origine nelle *Wunderkammer* del periodo tardo-rinascimentale – era legato ad una finalità celebrativa del prestigio delle famiglie nobili, ben presto a questa motivazione se ne aggiunge un'altra: offrire al pubblico e, soprattutto, agli artisti, di osservare da vicino opere altrimenti poco accessibili¹⁰. L'apertura pubblica di questi appuntamenti garantisce anche un accrescere del sentimento nazionalista e di identità culturale di cui forse la più importante testimonianza furono le esposizioni delle opere razziate dalle spoliazioni napoleoniche dal momento che «con la Rivoluzione, avrebbero detto Boissy d'Anglas e l'Abbé Grégoire, la Francia diventava la legittima erede della Grecia e di Roma: non soltanto l'erede del proprio passato, ma anche l'erede del passato dell'umanità»¹¹. L'esempio francese dimostra come l'attitudine cumulativa e collezionistica di raccolta ed esposizione delle opere d'arte incarnasse al meglio un

⁸ MiBACT, *Linee guida per la comunicazione nei musei. Segnaletica interna, didascalie e pannelli*, in *Quaderni della valorizzazione NSI*, 2015, p. 35.

⁹ Haskell F., *La nascita delle mostre. I dipinti degli antichi maestri e l'origine delle esposizioni d'arte*, Skira editore, Milano, 2016, p.9.

¹⁰ *Ivi.*, p. 28.

¹¹ Clair J., *La crisi dei musei. La globalizzazione della cultura*, Skira editore, Milano, 2008 p. 63.

esprit national che guidava le volontà celebrative ed educative. Oggi si agisce invece in nome di un nuovo verbo fattosi carne: *valorizzazione*.

Il Consiglio Internazionale dei Musei (ICOM) definisce il museo come «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto»¹². Nonostante il primo compito espresso sia *effettuare ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente* – e nonostante si sia tentato, nel corso della Conferenza Generale di ICOM tenutasi nel 2019 a Tokyo, di trovare una nuova formulazione alla definizione di museo – gli sforzi messi in atto negli ultimi vent'anni si sono concentrati maggiormente sulla *governance* delle istituzioni, piuttosto che investire maggiori sforzi nell'arricchire l'esperienza conoscitiva del fruitore. Non vi è dubbio che un museo, in quanto produttore e distributore di un servizio che impiega risorse materiali, immateriali, tecniche ed umane, necessiti di un approccio *anche* gestionale. Va tuttavia sottolineato come l'introduzione del concetto di *governance* sia relativamente recente: è a partire dalle crisi che si innestano nell'Europa degli anni Settanta che accusano la difficile sostenibilità del Welfare State che, sul finire del secolo, prenderà piede l'innovazione strategica del *New Public Management*¹³.

Le parole chiave che cominciano a fungere da *vademecum* nella gestione delle istituzioni museali divengono di fatto due: *accountability* e *stakeholders*, due termini dedotti dal mondo anglosassone – da cui questo rinnovamento vede la sua nascita – che si legano indissolubilmente nel determinare la *good governance* di un'organizzazione. Viene definita tale quella gestione che vede l'amministrazione pubblica «sviluppare le proprie capacità di governo, perfezionando le funzioni e gli strumenti di indirizzo, di coordinamento e di controllo, per migliorare il livello di efficienza e di efficacia nella sfera pubblica, e per coordinare l'attività di una pluralità

¹² <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.

¹³ Al fine di una definizione sufficientemente esaustiva, riporto quanto scritto da Hinna L., Monteduro F. in *Lezioni di economia aziendale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli editore, 2012 e ripreso da Nacci M. in *L'innovazione dell'amministrazione dei beni culturali in Italia: caratteristiche e criticità* in *Il capitale culturale*, IX, 2014, pp. 189 – 220. Considerato un pensiero manageriale o, in senso più ampio, un sistema di pensieri basato su idee nate nel settore privato e importate in quello pubblico, il fenomeno si interroga non su quale debba essere il ruolo dello Stato, ma su come realizzare una buona amministrazione, in grado di migliorare le *performances* dei sistemi amministrativi pubblici.

di soggetti, pubblici e privati»¹⁴; fare *governance* significa riconoscere il bisogno di allargare la base di consenso e conoscenza, significa riconoscere la presenza di una moltitudine di soggetti interessati – gli *stakeholders* – con cui relazionarsi esplicitando, attraverso l'*accountability*, i rapporti tra soggetti. Lo sbrodolo di termini anglosassoni, nemmeno lontanamente paragonabili a quelli esposti nella definizione ICOM, sono indicatori – altro termine caro al mondo gestionale – di una trainante rincorsa ai soggetti economici (*shareholders/stakeholders*) che pretendono di essere informati (*accountability*) della gestione finanziaria di quel luogo che, un tempo, privilegiava la crescita umana e culturale e ora pretende di assomigliare a una macchina economica, in grado di produrre e distribuire ricchezza sul territorio (il famoso indotto). In Italia questa dinamica si innesta con grande difficoltà ma gli esiti cominciano ad affacciarsi oggi. A titolo propriamente esplicativo, si possono citare le recenti disposizioni del ministro Franceschini (2016) che determinano, per 25 luoghi della cultura italiana, l'aggettivo di *supermusei*: istituzioni di importantissima rilevanza nazionale, cui viene garantita la massima autonomia, fatto salvo l'impossibilità di gestione delle risorse umane.

L'esigenza del pareggio di bilancio, l'«obbligo» di comunicare all'esterno la propria capacità di rispettare il principio di economicità¹⁵ nell'utilizzo delle risorse, attesta un necessario sbilanciamento verso una maggiore attenzione all'aspetto economico-finanziario dell'azienda-museo, piuttosto alla cura nei confronti degli aspetti educativi, di ricerca, di tutela. Questi sono tra i primi presupposti che hanno determinato, sul lungo termine, quel processo di *mostrismo* o di *biennializzazione*¹⁶ che deve soddisfare i bisogni delle 'masse acculturate'. «Se si devono convincere gli investitori che vale la pena promuovere le attività del museo, esse non possono limitarsi alle ricerche sulla collezione che richiederebbero anni prima di portare risultati, devono invece garantire di superare le 200 000, le 300 000, le 400 000 presenze»¹⁷. Sempre carico di *vis polemica*, è specialmente contro questi esiti del New Public Management che Clair si scaglia: «il museo pubblico ricalcherà dunque i propri principi di funzionamento su

¹⁴ Bonollo E., *La rendicontazione della regione. Verso una nuova informativa economico finanziaria e sociale*, Milano, Franco Angeli, 2012 in Nacci M.

¹⁵ Con economicità si indica una corretta allocazione delle risorse (efficienza) per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti (efficacia).

¹⁶ Montanari T., Trione V., *Contro le mostre*, Einaudi, Torino, 2017

¹⁷ *Ivi*, loc. 119.

quelli di un'impresa privata, preoccupata della gestione dei suoi attivi o, come dicono gli autori del rapporto sull'economia immateriale, su "una gestione dinamica del suo capitale immateriale"¹⁸.

Infine va richiamato un aspetto essenziale: il livellamento generale, l'omogeneizzazione della cultura, la cosiddetta globalizzazione culturale di cui, tra gli altri, Zygmunt Bauman traccia gli aspetti più problematici. La mutazione consumistica del capitalismo ha portato, come profeticamente avevano annunciato Adorno, Debord, Morin, a quel gioco del consumo che «non è tanto la voglia di acquisire e di possedere, né di accumulare ricchezze in senso materiale, tangibile, quanto l'eccitazione per sensazioni nuove, mai sperimentate prima»¹⁹. E così si consumano i musei, si consumano le opere, si consuma il piacere della ricerca, della conoscenza e della crescita. Si sacrifica una ricchezza a favore della semplice apparenza, persiste, probabilmente oggi più che mai, quella rivalità tra approccio estetico e semantico alle opere d'arte. «Il primo termine mira a un approccio formale che considera l'opera in se stessa, secondo criteri che si suppongono "universali", il secondo alla comprensione delle opere nel loro contesto, in base alla finalità che rivestivano nella società che le ha prodotte e in base al senso che a esse attribuivano i loro autori e i loro utenti»²⁰. E se l'approccio meramente estetico si sta rivelando sempre più come uno specchio per le allodole, capace di entusiasmare e di sorprendere ma che non concede di conoscere, è forse all'approccio semantico che, sia come visitatori, che come istituzioni museali, dovremmo vertere.

1.1 – L'ATTENZIONE AL FRUITORE

Volendo trattare un argomento tanto interessante quanto complesso come quello dell'educazione museale²¹ e del suo rinnovamento, è importante tracciare delle basi solide che rappresentino se non il punto di arrivo, quanto meno tappe fondamentali, nel percorso da intraprendere, affinché il ruolo sociale ed educativo dei musei venga a tutti gli effetti riconosciuto. È bene quindi proporre una disamina di pochi ma chiari

¹⁸ Clair J., *La crisi dei musei...*, p. 50.

¹⁹ Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma, 2017, p. 93.

²⁰ Clair J., *La crisi dei musei...*, p. 80.

²¹ Uso questa coniugazione di termini perché esprime nella maniera più rapida ed efficace l'attività pedagogico-formativa applicata dai musei.

esempi che rappresentino egregiamente alcune modalità attraverso cui il museo può entrare a far parte del percorso formativo di un individuo. Prima di vagliare tali casi, tuttavia, è bene fare alcune precisazioni: innanzitutto si deve sottolineare come, sebbene l'obiettivo proposto di questo elaborato si focalizzi in una congiunzione tra museo e istituzione scolastica, non si può semplicemente ridurre il rapporto educativo unicamente a questa 'classe' privilegiata, quale quella scolastica. Da ciò ne consegue che, data proprio l'universalità educativa, presupposto dell'oggetto artistico e finalità delle istituzioni museali, è necessario portare esempi che illustrino efficacemente come il museo non debba limitarsi a considerare la sua attività in riferimento alle nuove generazioni. Esso deve altresì rivolgersi agli adulti, poiché «le nuove competenze richieste [dalla società] non potranno attendere la prossima generazione di cittadini per concretizzarsi. E' adesso che c'è bisogno di tali nuove competenze, che devono essere acquisite dall'attuale generazione adulta»²². In secondo luogo, è opportuno tenere conto della dimensione formativa in maniera trasversale. Il museo può porsi come strumento educativo non solo attraverso la presentazione della propria collezione, introducendo cioè il fruitore alla conoscenza di oggetti lontani dal suo contesto abitudinario ma, ancor più, il museo può diventare propriamente luogo di distribuzione di competenze specifiche affinché il numero di soggetti capaci di intervenire nell'attività educativa aumenti considerevolmente, approcciando le metodologie didattiche in una chiave pluridisciplinare e favorendo differenti modalità di apprendimento.

Si è scelto di rivolgere l'attenzione al panorama italiano, piuttosto che ad un contesto internazionale, affinché si riconoscano le potenzialità già insite e attive nel territorio. L'Italia rappresenta infatti un luogo in cui arte, cultura e società si fondono in una trama indistinguibile. Per questo è necessario ideare proposte e metodologie educative che partano proprio dalla specificità del contesto italiano dove non si può supporre di separare l'Educazione dall'educazione al patrimonio culturale.

²² Sani M. (a cura di), *Musei e lifelong learning: esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, IBC, Bologna, 2004, p. 16.

Esempio I – Il museo come luogo didattico

Per semplice accorgimento cronologico, il primo esempio che si intende proporre risale ai primi mesi del 2000. Ci troviamo di fronte a una perfetta convergenza tra attività educativa museale e attività scolastica: il progetto *Il Museo Diocesano di Arte Sacra e l'Archivio Storico Diocesano di Lodi si presentano alle scuole: percorsi didattici per scoprire un plurisecolare patrimonio d'Arte, Fede e Cultura per il nuovo Millennio*. L'iniziativa, pur abbracciando una tematica religiosa, lungi dal limitarsi ad essa, si propone come occasione di apertura e di autentica conoscenza storico-artistica dei luoghi fondanti per la comunità lodigiana. La scelta delle tappe e degli oggetti a cui introdurre le scolaresche è stata, in parte, costruita attorno alla figura di San Bassiano, patrono della cittadina, essendo le gesta leggendarie del santo molto legate alla «venerazione popolare»²³. Ciò che rende questa proposta particolarmente interessante è la riflessione preliminare su come il museo possa assolvere alla richiesta educativa, svincolandosi dalla canonica modalità che propone programmi «rivolti alle scuole [...] in un 'pacchetto unico' più lezioni e laboratori, alcuni dei quali caratterizzati dalla presenza in classe degli operatori [il cui risultato] è spesso una successione di servizi da fruire come singoli episodi a sé stanti»²⁴. Sono state poi analizzate le problematiche riferibili ai limiti strutturali che impediscono una efficace azione da parte dei Servizi Educativi dei musei. Questi possono riassumersi nell'infelice formulazione di Invernizzi:

si è in presenza di una 'didattica nel museo' ma non di una 'didattica del museo'.²⁵

Con questo si sottolinea l'ancora attuale mancanza di riconoscimento delle figure professionali operanti nel museo, con l'ovvia conseguenza che spesso le attività educative vengono appaltate ad associazioni o cooperazioni esterne, impendendo una formulazione attiva di metodologie didattiche a opera del museo. Non è dunque l'istituzione che si rivolge alla collettività, individuandone i bisogni impliciti ed espliciti e favorendo un approccio culturale e di crescita, ma un ente esterno e l'offerta

²³ Pinelli G., *Un progetto educativo per la scuola di base: il Museo di Arte Sacra e l'Archivio Storico della Diocesi di Lodi si presentano alle scuole*, Arte Lombarda, Nuova serie, No. 130 (3), 2000, p. 15.

²⁴ *Ivi*, p.9.

²⁵ *Ivi*, p. 8.

si concretizza il più delle volte in operazioni volte all'intrattenimento piuttosto che a obiettivi a carattere pedagogico. Proprio per quanto riguarda le scuole, ricorda Giulia Pinelli, organizzatrice del progetto, «occorre formulare dei progetti specifici caratterizzati dall'inserimento nel contesto didattico-pedagogico della scuola [...], sottolineare che la formulazione di proposte capaci di rispondere sempre meglio alle esigenze di istituzioni scolastiche, insegnanti e allievi, implica il riconoscimento di figure professionali specifiche [...] inerenti al settore dell'educazione al patrimonio culturale»²⁶.

Il progetto lodigiano, nato in seno alle celebrazioni per il Giubileo del 2000, mirava alla valorizzazione dell'eredità culturale locale, guidando le scolaresche delle primarie e secondarie (primo e secondo grado) alla conoscenza delle opere, comprendendole nel «ruolo di comunicazione e trasmissione di valori universali, in particolare di testimonianza qualificata della storia»²⁷. Inoltre, al fine di rendere efficace la proposta didattica, è stata impostata una modalità cooperativa tra insegnanti ed educatori per poter offrire un percorso coerente che inglobasse attività da svolgersi prima, durante e dopo la visita. Peculiare del progetto è stato, fin da principio, considerare anche quali obiettivi dovessero essere raggiunti, come, ad esempio, «superare i limiti della visita guidata tradizionale [...], evitare di attribuire ad allievi ed insegnanti il ruolo di ascoltatore passivo; di ridurre l'incontro alla ripetizione di informazioni nozionistiche»²⁸ e, soprattutto, prevedere efficaci forme di valutazione, sia per gli operatori, che per le classi e gli insegnanti, in modo da poter formulare azioni correttive in itinere, garantendo un costante dialogo tra bisogni educativi esplicitati dagli studenti e proposta formativa offerta congiuntamente da scuola e museo.

Esempio II – La scuola incontra il museo

Se il precedente esempio testimonia la convergenza di una programmazione di una metodologia didattica che, partendo dal museo, giunga ad una partecipazione congiunta tra questo e la scuola, si vuole ora prendere un esempio che traccia una direzione parallela: in questo caso è la scuola, in accordo col Comune, a tracciare un percorso formativo che da essa si muova verso la realtà museale.

²⁶ *Ivi*, p. 9.

²⁷ *Ivi*, p. 11.

²⁸ *Ivi*, p. 13.

Il modello *Scuola diffusa* (2020) ideato dal comune di Reggio Emilia per affrontare le difficoltà dell'emergenza pandemica, seppur nato in circostanze contingenti, non rappresenta affatto una partenza *ex novo*. Al contrario è stato ovvio punto di arrivo di un'Amministrazione ed una Regione che da tantissimo tempo²⁹ riservano una particolare attenzione alle necessità socio-educative contemporanee e alle modalità in cui, non solamente i musei ma tutti i luoghi pubblici, possano diventare fonte di crescita, conoscenza e partecipazione civica. Tra le attività programmate in questa formula didattica, il progetto *Scuola in museo* è stato il centro delle più fortunate risultanze. La collaborazione tra i Musei Civici di Reggio Emilia e diversi istituti scolastici, innestatasi attraverso la sottoscrizione di un Protocollo tra il Comune di Reggio e Indire, ha permesso di proporre oltre alle «60 attività in presenza nelle sedi museali di Palazzo dei Musei, Museo del Tricolore, Museo di Storia della Psichiatria, Didart e Galleria Parmeggiani»³⁰, anche un insieme di attività a distanza con cui, attraverso delle videoconferenze con gli esperti del museo, è stato possibile «scoprire le collezioni museali e approfondire le tematiche del programma scolastico»³¹.

L'esito dell'incontro può dirsi più che riuscito, specialmente avendo offerto la possibilità di affrontare le discipline scolastiche in una dimensione transdisciplinare. Si è trattato di un'«occasione per sperimentare nuove forme di didattica in collaborazione con il personale stesso dei musei e quindi di interagire direttamente con gli ambienti, le collezioni e le competenze degli addetti culturali»³². Gli alunni hanno accolto con curiosità e partecipazione l'innestarsi del museo nella loro quotidianità scolastica e, allo stesso modo, gli insegnanti si sono dimostrati capaci di ripensare la didattica in un vivace e funzionale rapporto con il personale museale.

Altro fortunato esito di questo modello di attività educativa che ha concretizzato il movimento del museo verso la scuola, è stato il progetto *Delivery Museum*.

Grazie a un'apposita installazione, materiali originali, fac-simile e riproduzioni in 3D arriveranno all'interno delle scuole creando un'occasione, per i ragazzi, di prendersi cura

²⁹ Si ricorda che la nascita dell'IBC (Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna) risale al 1973.

³⁰<https://www.stampareggiana.it/2020/10/28/la-scuola-al-museo-i-nuovi-progetti-di-didattica-diffusa-per-insegnare-la-meraviglia-e-la-bellezza/>

³¹ *Ibid.*

³²<https://www.comune.re.it/retcecivica/urp/retcecivi.nsf/PESDocumentID/7AAF742564174B81C1258694003483F4?opendocument>

del patrimonio culturale, di poterlo studiare e scoprire da diversi punti di vista. Saranno proprio i materiali dell'istallazione il punto di partenza per sviluppare attività che l'insegnante potrà svolgere direttamente in classe, in autonomia o con l'intervento di uno degli esperti del museo³³.

L'obiettivo posto dall'Amministrazione comunale, non solo offrire luoghi ma, soprattutto, «sapere, contesto, bellezza, arte, competenze scientifiche e modi diversi di fare didattica»³⁴, manifesta una volontà condivisa ben radicata nel territorio di rintracciare soluzioni innovative per il benessere degli studenti e dei cittadini tutti. Ne è testimonianza il *Patto educativo di comunità* firmato da tutti gli autori coinvolti nel progetto, attraverso cui si è voluta garantire la massima sicurezza esecutiva e «la miglior qualità di scuola possibile in questo anno scolastico»³⁵.

Esempio III – Le sfide educative nell'era digitale

Questo terzo esempio esplicita l'attenzione che la cooperazione tra soggetti, quali musei ed Università, riesce a porre verso tematiche di attualissimo interesse, dimostrandosi in grado di interagire anche con le sfide messe in gioco dall'inserirsi di un altro strumento di dialogo, ormai preponderante, tra istituzioni e cittadini: l'ambiente virtuale. Come ha sottolineato Giovanni Ragone durante il Convegno *Comunicare il museo oggi*, tenutosi a Roma nel 2016, «al museo che permette di offrire ai visitatori un contatto diretto con gli oggetti [...], si affiancano dunque necessariamente nuove infrastrutture digitali progettate per aiutare le persone non solo a fruire ma anche a condividere e ri-creare patrimonio»³⁶. Proprio in tale scenario si inserisce il progetto nato in seno alle Università di Pisa, Torino e Venezia, che, fin dal titolo, rende a chiare lettere il proprio intento programmatico: *La vita delle opere: dalle fonti al digitale. Progetto pilota per la ricerca e la comunicazione nei musei della storia conservativa delle opere d'arte*. Gli obiettivi posti rappresentano l'esatta convergenza di dialogo tra sapere specialistico-scientifico e divulgazione ad un pubblico di non esperti, in modo da rendere palpabile quella prospettiva che vede nel

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Branchesi L., Curzi V., Mandarano N. (a cura di), *Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale*, Skira, Milano, 2016, p. 336.

museo contemporaneo la compartecipazione tra tutti i soggetti nella creazione del significato dell'esperienza fruitiva. L'incidenza della dimensione digitale non può essere assolutamente avulsa dal discorso educativo, specialmente considerato il rapporto simbiotico che è venuto ormai ad instaurarsi tra uomo e tecnologia.

Basato su due pilastri metodologici, «la ricerca e la comunicazione»³⁷, il progetto si propone da un lato di «fondere ambiti disciplinari estremamente specialistici [...] in un ampliamento organico di conoscenza storico-critica»³⁸; dall'altro di «riannodare i fili della storia delle opere d'arte con le più ampie vicende storiche, sociali e culturali, rimettere in luce le loro profonde connessioni, offrire altri e diversi punti di vista e di approccio alle opere e alla storia dell'arte»³⁹. La proposta coniuga diverse modalità di azione che vanno dalla tradizionale attività visivo-testuale in presenza con incontro davanti all'opera, a possibilità fruitive digitali tra cui il sito, diversi documentari realizzati *ad hoc*, delle videoinstallazioni ed una *app*⁴⁰. Il progetto mira ad un racconto integrale dell'opera partendo da due assunti: il primo che il museo non coincida – il più delle volte aggiungo io – con il luogo di ‘nascita’ delle opere e, il secondo, che le opere stesse, non fossero in origine, come le vediamo oggi. Tuttavia il museo rappresenta il fulcro centrale non solo in quanto custode della materialità degli oggetti e della loro presenza con tutti i segni del tempo ma anche, e soprattutto, perché rende possibile la «trasformazione di un'azione spesso passiva in esperienza»⁴¹.

Peculiarità della ricerca è stato l'aver coinvolto diverse realtà museali, selezionate «per la loro complementarità come storia collezionistica, tipologie di raccolte, matrice territoriale, modalità di fruizione e visita. Comprendono perciò sia grandi istituzioni museali originate da raccolte storiche [...] sia piccoli e medi musei locali strettamente legati ai rispettivi territori»⁴². Raccontare la storia conservativa dell'opera significa porre al centro l'oggetto; riflettere e predisporre strumenti diversificati che permettano un approccio consono alle modalità preferite da ogni individuo, significa porre al

³⁷ *Ivi*, p. 364.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ «L'app di *La vita delle opere* comprende un numero di opere limitato all'interno di grandi collezioni [...], una selezione determinata dall'esistenza di adeguata documentazione ed eventuali inconsuete vicende; l'app non è quindi in alcun modo in sostituzione – o sovrapposizione – del racconto della collezione e degli allestimenti, ma offre un affondo alternativo. Il visitatore che sentirà il desiderio di servirsene può quindi immaginare curioso, informato, selettivo, interessato a vivere una *slow digital experience* [...], a *fermarsi per un lasso di tempo significativo a osservare l'opera e i segni che la sua storia vi ha tracciato*». *Ivi*, p. 382.

⁴¹ *Ibid.*, p. 365.

⁴² <http://lavitadelleopere.com/it/il-progetto/>.

centro il soggetto. Questa eccellente confluenza di attenzione verso soggetto ed oggetto è ciò che testimonia come la sinergia tra le diverse istanze che si occupano del patrimonio culturale, possa efficacemente stabilire forme di incontro coerenti al raggiungimento della finalità educativa. È chiaro che questa tipologia di progetti, sebbene non coinvolga direttamente il percorso formativo individuale, sia necessaria per la pianificazione di modalità innovative per raggiungere diversi pubblici tra cui, ovviamente, può intendersi anche la scuola. È proprio quest'ultima a richiedere quella attenzione, oltre che all'oggetto, al soggetto, all'individuo, all'alunno. Come ricorda Maria Xanthoudaki, proprio a proposito del rapporto educativo tra museo e scuola

Ciò che ci insegna la teoria dell'apprendimento, infatti, è che nel processo di apprendimento la persona è importante tanto quanto l'oggetto, poiché tale processo si sviluppa sull'interazione fra ciò che l'allievo porta con sé al momento della visita e l'informazione contenuta nell'oggetto.⁴³

Esempio IV – Il museo si fa scuola

Per concludere questo *excursus* di esempi che concretizzano il solido legame che è necessario instaurare tra museo ed educazione, si vogliono presentare due progetti che invece di tessere una linea tra scuola e museo, privilegiano di quest'ultimo la funzione letteralmente formativa.

Il progetto *Il museo, una risorsa per la scuola*, nato dalla collaborazione tra la Pinacoteca di Brera e l'Associazione Amici di Brera e dei Musei Milanesi, propone, dal 1998, una serie di corsi di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, tenuti da esperti di storia dell'arte e della didattica. Attraverso un approccio pluridisciplinare, il corso si propone come un valido strumento per facilitare l'incontro tra la dimensione scolastica e quella museale, promuovendo quest'ultima come «risorsa molto ricca e molto più completa di una semplice visita di istruzione isolata nel percorso curricolare»⁴⁴. L'obiettivo è la preparazione di percorsi e itinerari tematici che, rielaborati interdisciplinarmente in linea con la programmazione scolastica, siano svolti con le classi sia al Museo di Brera

⁴³ Xanthoudaki M., *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in Sani M., Trombini A., *La qualità educativa al museo*, Compositori Editrice, Bologna, 2003, p. 103.

⁴⁴<https://pinacotecabrera.org/wp-content/uploads/2016/01/Il-museo-una-risorsa-per-la-scuola-anno-2020-2021.pdf>.

che in altri luoghi cittadini. Non credo sia necessario sottolineare l'utilità di favorire una dimensione di insegnamento alternativa per i docenti stessi, facilitando in tal modo, il possibile trasferimento metodologico in aula.

Come si è visto, l'istituzione museale è in grado, attraverso progetti dedicati, di soddisfare le richieste educative del pubblico anche in una dimensione altra, quale quella tecnologica. È interessante notare come il museo possa porsi anche come ausilio formativo e punto di partenza, per formulare efficaci soluzioni alle sfide che la società contemporanea impone. La multietnicità e la internazionalità del contesto sociale contemporaneo determinano necessarie riflessioni in merito a come il patrimonio culturale possa tradursi quale mezzo efficace per garantire metodologie attive e partecipative, «capaci di promuovere nei discenti le competenze chiave per l'apprendimento permanente»⁴⁵. A tal fine, in concordanza con il *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio* e applicando la «metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) promossa dalla Commissione Europea»⁴⁶, la Fondazione Musei Civici di Venezia offre i propri luoghi come «spazi e strumenti per imparare o migliorare una lingua straniera»⁴⁷. Attraverso il progetto *Scuola di lingua in museo* si vuole realizzare quel processo integrativo che apra le porte del dialogo interculturale, permettendo un fecondo scambio reciproco, che vede nella differenza linguistica la prima barriera da abbattere. L'insegnamento in lingua straniera, offerto all'interno del contesto museale e incentrato sugli oggetti ivi esposti, «favorisce sia l'acquisizione di contenuti disciplinari sia l'apprendimento della lingua straniera»⁴⁸. Inoltre, gli oggetti artistici assolvono al ruolo di «strutture parlanti e facilitatrici»⁴⁹, permettendo di scavalcare criticità di apprendimento e comprensione, attraverso la stimolazione di sensi differenti, favorendo l'ampliamento del vocabolario, suscitando curiosità, interessi ed emozioni.

Ecco che appare chiaro come il museo possa farsi eclettico strumento educativo, capace di mutar forma, dimensione, mezzi, dispositivi, per permettere un incontro autentico tra soggetti ed oggetti artistici. Purtroppo, sebbene l'attenzione rivolta all'individuo sia divenuta centrale nelle riflessioni e negli approcci organizzativi

⁴⁵ <https://dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/>.

⁴⁶ <https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/per-adulti/scuola-di-lingua-adulti/>.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ <https://www.formadocenti.com/nuova-didattica-le-lingue-la-metodologia-clil>.

⁴⁹ <https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/per-la-scuola/scuola-di-lingua/>.

museali, è chiaro che l'Italia soffre ancora di un forte *gap* rispetto a paesi altri quali Inghilterra o Stati Uniti, dove viene identificata un'effettiva utilità sociale nell'arte e nel museo. Questo arretramento si manifesta sia nell'ambito delle riflessioni e delle ricerche sul tema museo ed educazione⁵⁰, sia nel quadro legislativo che testimonia una visione ancora radicata al ritorno economico derivante dalla valorizzazione del patrimonio culturale.

1.2 – ESPERIENZA PER L'EDUCAZIONE

Cosa rappresentano gli esempi precedente riportati? Essi sono la manifestazione di un netto revisionismo metodologico che ha interessato l'ultimo secolo in merito alla formulazione di proposte educative da parte delle istituzioni museali, orientatesi verso modalità che permettano un fecondo rapporto tra visitatore e oggetti artistici.

Sebbene la funzione pedagogica del museo sia da sempre considerata corollario dell'esperienza fruitiva, si può chiaramente verificare come da un approccio che identificava il fruitore come presenza passiva, cui gli oggetti esposti avrebbero fornito la chiave d'accesso alla conoscenza, si sia gradualmente passati ad una dimensione in cui il visitatore è il fulcro centrale dell'attenzione museale. Attorno a lui, vengono di conseguenza costruite attività⁵¹ e possibilità che coinvolgano maggiormente la sua soggettività e la sua crescita. Per rendere esplicito quale cambiamento sia intercorso tra le prospettive passate e quelle contemporanee, si ricordi le iniziative proposte da Paola Della Pergola, direttrice negli anni '60 della Galleria Borghese, che prevedevano l'utilizzo delle visite guidate come strumento chiave non solo per permettere ai visitatori di avvicinarsi e conoscere l'organizzazione del museo ma, soprattutto, per poterli aiutare a giungere ad una comprensione dell'opera come documento storico.

Se quindi risulta palese come, ancora nel secolo scorso, l'esperienza fruitiva conservi in sé un solido fondamento educativo, di contro, in anni recenti si è resa più volte

⁵⁰ Si rimanda qui al contributo su Artribune.it di Nicole Moolhuijsen in cui vengono chiaramente esplicitate le differenze che incorrono tra i *Museum Studies* britannici e la situazione universitaria italiana ancora, manifestamente, carente. Cfr. <https://www.artribune.com/attualita/2015/09/musei-e-formazione-quale-futuro/>.

⁵¹ Come sottolinea Jean Clair ne *L'inverno della cultura* «Delle cinque pagine che annunciano le prossime esposizioni, quattro sono dedicate a mostre di fotografia. Seguono venticinque fogli che descrivono le "Attività" del museo: le "attività in famiglia", l'"appuntamento familiare la terza domenica del mese", il "club della fotografia", i "campi per le vacanze di primavera", le "attività per i bambini", le "attività per gli anziani", [...] Le visite saranno "accompagnate da un rinfresco"». Clair J., *L'inverno della cultura*, Skira, Milano, 2008, p. 43.

manifesta la volontà di ridurre l'arte a mera esperienza emotiva. Su tale linea si collocano, ad esempio, tutte le iniziative che vedono nella possibilità immersiva nell'opera offerta dalla tecnologia, uno strumento essenziale per poter avvicinare il fruitore ad un'*esperienza* che assolve una più semplicistica *avventura emotiva*. Facendo leva su questa modalità, vengono di fatto ridotte, talvolta in modo involontario, le potenzialità di arricchimento culturale insite invece in quelle *Esperienze* in cui viene a crearsi un effettivo e sincero incontro tra soggetto-oggetto. Non si vuole certo criticare in toto la dimensione esperienziale, anzi, essa deve essere necessariamente considerata per favorire una partecipazione inclusiva e un coinvolgimento attivo nella dimensione museale. Tuttavia, la valenza emotiva, di suggestione, così sovraccaricata, difficilmente lascia spazio ad una più puntuale riflessione critica.

Oltre all'attestarsi di questa tendenza maggiormente esperienziale, che si inserisce per lo più nella dinamica di esposizioni temporanee o effimere, si testimonia un andamento simile che può riassumersi nella visione proposta da Eilean Hooper-Greenhill⁵². Secondo la studiosa, lo scarto tra *modernist museum* e *post-museum* va identificato nell'interpretazione associata al concetto di pedagogia.

Se il museo moderno, che l'autrice fa nascere a metà del XIX secolo e culminare all'inizio del XX, concepisce la pedagogia come trasmissione, il post-museo, o il museo contemporaneo, vede la pedagogia come elemento culturale. La distinzione tra i due orientamenti è piuttosto chiara: da un lato la trasmissione porta inevitabilmente con sé l'idea che vi sia qualcuno che sa, che è esperto – il curatore, il comitato scientifico, gli storici dell'arte, ... – e qualcuno che non sa.

Modernist museum pedagogy was based on an understanding of objects as sites for the construction of knowledge and meaning; a view of knowledge as unified, objective, and transferable; a didactic approach of expert-to-novice transmission; and the conceptualisation of the museum and its audience as separate spheres, with, in addition, the museum as a place for learning that was held apart from the popular culture of everyday.⁵³

⁵² Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, Londra, 2000.

⁵³ *Ivi*, p. 127.

Dall'altra, la visione culturale della pedagogia, centra il suo approccio nella costruzione comune del significato e di come, attraverso le varie e diverse interpretazioni, si possano plasmare nuovi modi di vita sociale. In questa prospettiva

the focus is on how meaning is constructed through social life by active individual agents, within social networks. [...] The task of the communicators [...] is to provide experiences that invite visitors to make meaning through deploying and their exiting interpretive strategies ad repertoires, using their prior knowledge.⁵⁴

L'essenzialità del ruolo del visitatore come parte attiva nella costruzione del significato, modalità attraverso cui può efficacemente realizzarsi una effettiva crescita culturale, è quanto viene sostenuto anche da Nina Simon, la quale definisce le istituzioni culturali partecipative quei luoghi «where visitors can create, share and connect with each other around content»⁵⁵.

Il passaggio da un'istanza trasmissiva, dove la conoscenza viene impartita dall'alto, dove il fruitore è semplicemente parte di un *general public*⁵⁶ e il museo una sorta di libro di storia, verso un impianto che valorizzi, oltre all'apprendimento e alla costruzione di significati, anche il coinvolgimento emotivo e l'immaginazione del visitatore, testimonia una nobile presa di coscienza, che ha permesso di riconoscere nel fruitore non tanto un *deficient*⁵⁷ quanto un individuo con specifici bisogni, interessi e conoscenze. D'altro canto, questa visione comporta anche una serie di criticità: dalla predisposizione al coinvolgimento del pubblico stesso, alla ideazione di spazi adeguati che permettano sia l'aumento del numero dei visitatori sia un notevole miglioramento qualitativo nell'esperienza fruitiva.

Inoltre, c'è una questione di fondo che non viene tenuta in considerazione nelle riflessioni in merito ad una totale democratizzazione della cultura. L'unico orizzonte preso in considerazione attraverso cui il museo può contribuire al tanto osannato concetto di *Lifelong (Lifewide) Learning* consiste nel lavorare direttamente con gruppi sociali che «non hanno ancora tratto pieno vantaggio dai musei»⁵⁸; bisogna perciò

⁵⁴ Ivi, p. 139.

⁵⁵ Simon N, *The Participatory Museum*, Museum 20, Santa Cruz, 2010, p. ii.

⁵⁶ Hooper-Greenhill, *Op. cit.*, p. 133.

⁵⁷ Ivi, p. 125.

⁵⁸ Sani M. (a cura di), *Op. cit.*, p. 20.

rendere «i musei degli ambienti più accoglienti ed attraenti per il grande pubblico, usando un linguaggio semplice di comunicazione, organizzando un'animazione culturale, una maggiore flessibilità negli orari di apertura e bassi requisiti d'ingresso»⁵⁹. Questo approccio traccia una prospettiva univoca in cui il compito e la responsabilità ricade unicamente su una delle due istanze, il museo. Ma è risaputo che una finalità educativa è raggiunta solo laddove vi sia moto di una parte verso l'altra in maniera vicendevole. Ancor più i musei

costituiscono una risorsa unica nel creare e animare ambienti di apprendimento stimolanti, aiutare gli individui a costruire le proprie molteplici identità, contribuire ad eliminare le disuguaglianze culturali e ampliare il concetto di produttività, estendendolo ad una nozione di creatività culturale, permettere un dialogo interculturale fra le comunità locali ed offrire esperienze significative di apprendimento per tutti. Abbiamo bisogno d'investire sempre di più in musei attivi, perché c'è un gran bisogno di produttività multidimensionale in tutte le sfere di attività.⁶⁰

In buona sostanza, si sta destituendo il visitatore da un qualunque presupposto attivo. Si sta foucaultianamente parlando dell'ennesima restaurazione di un rapporto di potere in cui una parte – la parte che detiene la conoscenza e la ragione – dona alla controparte – spugna passiva incapace di auto-valorizzare – la propria esperienza. Quello che viene a mancare è esplicitamente il primo dei punti che definiscono il concetto stesso di *Lifelong Learning*. Uno dei quattro principi fondativi di questa prospettiva è appunto «l'impegno personale all'apprendimento, vale a dire è il discente che si assume sostanzialmente la responsabilità del proprio apprendimento»⁶¹.

Per trovare un bilanciamento tra le dimensioni suddette – coinvolgimento attivo nella creazione di significati e coinvolgimento emotivo attraverso una maggiore partecipazione del visitatore – è bene ricordare quanto sostenuto da Lida Branchesi durante il già menzionato convegno *Comunicare il museo*, ovvero che

l'opera d'arte considerata in quanto bene simbolico esiste come tale solo per chi possiede i mezzi per appropriarsene, cioè decifrarla. [...] Esiste per un individuo solo se egli lo

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ivi*, p. 21.

⁶¹ *Ivi*, p. 22.

conosce e riconosce come tale: tanto che potremmo arrivare a dire che non c'è patrimonio senza sensibilizzazione ed educazione⁶²

Giacché l'elemento che è venuto ad assumere maggior preponderanza nel contesto educativo museale è la dinamica esperienziale, risulta opportuno comprendere come definire questo aspetto, capire in che modo esso si leghi al quell'atto di riconoscimento dell'opera arte che è presupposto essenziale di qualsiasi azione pedagogica. È inoltre necessario creare un'interazione tra queste due istanze, affinché si possano elaborare metodologie efficaci che consentano il realizzarsi del processo educativo.

Tra le voci più autorevoli in merito, va sicuramente ricordato il contributo portato da John Dewey. Egli definisce il compito dell'educazione come lo «strumento della critica e della democrazia. [...] L'esercizio quotidiano della libertà e della responsabilità [...] fondato su un modello che vede l'uomo impegnato in prima persona a usare gli strumenti intellettuali in suo possesso in maniera attiva, finalizzando le proprie azioni verso un bene comune»⁶³. Questo presupposto definisce l'inscindibile legame che l'autore tesse tra esperienza ed educazione. Quest'ultima, infatti, «raggiunge il suo scopo nel momento in cui trasforma direttamente la qualità dell'esperienza»⁶⁴.

Volendo tracciare un parallelismo, si può ricondurre la visione deweyana alle formulazioni pedagogiche tracciate nell'antichità. Da parte del filosofo vi è, in effetti, una ripresa della concezione greca, specialmente per quanto riguarda il rapporto tra arte, esperienza ed educazione. Ricordando come le espressioni artistiche del tempo facessero parte di una dimensione quotidiana⁶⁵ che intersecava arte e vita in un *continuum*, egli riconduce quelle «*teorie* che isolano l'arte e il suo apprezzamento

⁶² Branchesi L., Curzi V., Mandarano N. (a cura di), *Op. cit.*, p. 204.

⁶³ https://www.dssu.unisalento.it/c/document_library/get_file?folderId=55271742&name=DLFE-336714.pdf.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Al fine di comprendere il rapporto simbiotico che legava arte e vita durante il periodo greco-ateniese, viene proposto un estratto dal testo *Storia dell'educazione*, in cui Mario Vegetti, dopo aver riportato un passaggio della *Repubblica*, in cui Socrate discute dell'importanza di educare i cittadini, riferisce che «Platone rende qui con grande efficacia la pressione fisica – sonora in primo luogo, come è naturale in un momento storico in cui l'interazione sociale si svolge ancora prevalentemente attraverso canali orali-uditivi, da bocca a orecchio – che il corpo sociale esercita su ognuno dei suoi membri per costringerli all'integrazione e alla coesione. Ed elenca puntigliosamente i luoghi collettivi in cui tale *páideusis* accade, quelli dove la società *face-to-face* si raccoglie per deliberare, per combattere, per celebrarsi: gli scenari politico-giudiziari dell'assemblea e del tribunale [...], quello militare della spedizione accampata, infine il teatro [...]. Sono i luoghi in cui rimbomba la voce stessa della città, facendo da contrappunto al discorso del singolo, per correggerlo, 'radrizzarlo', per ricondurlo [...] all'uniformità imposta dai saperi condivisi [...] della polis nella propria autocoscienza». Becchi E. (a cura di), *Storia dell'educazione*, p. 42.

collocandoli in un regno proprio, staccato dagli altri modi dell'esperienza»⁶⁶ ad una sterilità di pensiero, dacché viene meno la consapevolezza «della funzione dell'arte in rapporto alle altre forme di esperienza»⁶⁷.

Cerchiamo tuttavia di capire meglio quale significato viene attribuito al termine esperienza. Innanzitutto essa è costantemente in atto in quanto «l'interazione dell'essere vivente con le condizioni ambientali è implicita nel processo stesso della vita»⁶⁸; tuttavia, questa interazione, non si esplica in un rapporto coeso e orientato verso una finalità specifica, al contrario, si tratta del «comportamento di un organismo nelle sue lotte e nei suoi successi in un mondo di oggetti»⁶⁹. Con questi termini, Dewey introduce l'esperienza in una dimensione completamente sociale. Tale prospettiva verrà più volte ripresa da diversi sociologi e filosofi del Novecento⁷⁰ interessati alle dinamiche museo-visitatore, testimoniando quindi come il ruolo di Dewey non possa ridursi ad una marginale presenza di inizio secolo, quanto piuttosto risulti essere uno dei pilastri fondanti per lo sviluppo delle prospettive successive.

La centralità dell'esperienza trova la sua massima realizzazione, secondo il filosofo, nell'esperienza estetica, ovvero nel rapporto che intercorre tra soggetto ed oggetto artistico. A tal proposito è utile riprendere le parole dell'autore per comprendere come egli leghi a doppio filo arte ed esperienza.

Nel modo comune di concepire, l'opera d'arte si identifica spesso con l'edificio, il libro, il dipinto o la statua nella sua esistenza separata dall'esperienza umana. Poiché, invece, l'opera d'arte, concretamente, è il modo in cui il prodotto opera con e nell'esperienza, la comprensione di essa non ne risulta favorita. [...] Quando le opere d'arte sono separate dalle condizioni in cui nascono e dalle condizioni in cui operano nell'esperienza, si forma intorno ad esse un muro che rende quasi opaco il loro significato generale.⁷¹

Se dunque all'esperienza spetta un ruolo tanto centrale è perché essa è inquadrata come *processo sociale* che mira ad un adattamento al contesto socio-culturale, sia nella dimensione sociale, sia in quella psicologica. Questo processo che non

⁶⁶ Dewey J., *L'arte come esperienza*, La nuova Italia, Firenze, 1951, p. 12.

⁶⁷ *Ivi*, p. 17.

⁶⁸ *Ivi*, p. 45.

⁶⁹ *Ivi*, p. 26.

⁷⁰ Si pensi a Pierre Bourdieu, George Hein, Maria Xanthoudaki, Alba Trombini, Margherita Sani e altri.

⁷¹ *Ivi*, p. 7.

ha né inizio né conclusione ma che, invece, si sviluppa nel corso dell'intera esistenza individuale, diventa particolarmente importante nella relazione con gli oggetti artistici, tramutando la semplice esperienza in esperienza estetica. Tale importanza verrà sottolineata anche da Rudolf Arnheim, il quale rammenta come

siamo vittime di una inveterata tradizione secondo la quale il pensare avviene lontano dall'esperienza percettiva. Poiché si crede che i sensi riguardino gli eventi concreti individuali, vengono usati solo per mettere insieme il materiale grezzo dell'esperienza. Ci vogliono i "più alti" poteri della mente per elaborare i dati sensoriali.⁷²

In quale modo è dunque possibile tracciare una linea che congiunga arte ed esperienza? In che modo questa compartecipazione può risolversi come mezzo educativo all'interno del museo? L'esperienza, come si diceva, ovvero l'interazione individuo-ambiente, si manifesta in un rapporto agonico dell'organismo rispetto al variare delle condizioni interne ed esterne. «Adattamento vitale»⁷³ significa, per Dewey, rintracciare tra le diverse fasi di perturbazione e contrasto, «il ricordo di una sottostante armonia, il senso della quale segue la vita come il senso di essere fondata su una roccia»⁷⁴. Analogamente nell'arte

come nella natura e nella vita, i rapporti sono modi di interazione. Essi sono spinte e scosse; sono contrazioni ed espansioni; determinano la leggerezza e il peso, il sollevarsi e il cadere, l'armonia e la discordia.⁷⁵

Se è possibile tracciare un parallelismo terminologico tra ciò che è esperienza e ciò che è arte è proprio perché quest'ultima è concretizzazione del fare e del subire, manifestazione stessa dell'esperire. L'artista rielabora in sé le esperienze vissute e, attraverso la confluenza tra espressione ed emozione, incanalate correttamente nella realizzazione artistica, conduce l'opera d'arte ad un'astrazione di tratti particolari degli oggetti espressivi, trasformando «quelle che altrimenti sarebbero giustapposizioni o sequenze di sensazioni senza significato in entità significanti, che possono essere ricordate e conosciute anche quando le loro sensazioni costitutive sono completamente

⁷² Arnheim R., *Il pensiero visuale*, Mimesis edizioni, Milano, 2013, p. 11.

⁷³ Dewey J., *Op. cit.*, P. 20.

⁷⁴ *Ibid.*, p.24.

⁷⁵ *Ibid.*, p.159.

alterate, e cioè in forme»⁷⁶. L'individuo allora, posto davanti ad un'opera d'arte così espressa, crea con essa un legame empatico, scopre «dei motivi di sentimento ed identifica con essi i propri sentimenti»⁷⁷.

Vi è una importanza concreta nel comprendere i potenziali rapporti empatici che i fruitori elaborano nel rapporto con gli oggetti artistici. Capire i modi in cui gli individui si rapportano alle opere esposte e, per continuità spaziale, al museo, è utile per elaborare metodologie efficaci che, ponendo al centro il modo in cui l'uomo intesse una relazione esperienziale con l'arte, offrano efficaci possibilità conoscitive ed educative. In fondo, come ricorda lo stesso Dewey – e si trova già qui un presupposto fondante per determinare un più forte rapporto tra museo ed educazione – «quando smettiamo di leggere una poesia o un racconto o di guardare un quadro, l'effetto è una spinta in avanti verso ulteriori esperienze, se anche soltanto in modo inconscio»⁷⁸.

Qual è l'esito sperato dell'incontro tra arte ed esperienza? A ricordarcelo è Tomaso Montanari che, nel suo testo *A cosa serve Michelangelo?* sostiene che

Il pubblico esce dalle mostre appagato, e felice per aver coniugato “cultura” e “divertimento”: e così il risultato rischia di essere addirittura controproducente, giacché invece di indurre a coltivare il senso critico, lo si massacra equiparando la ricezione passiva di una “spiega” a una lettura personale, a un incontro privato e solitario con un'opera d'arte. [...]. Una mostra riuscita è un potentissimo mezzo di divulgazione: il che non vuol dire rendere l'arte “divertente come una bistecca”, ma creare le condizioni minime di consapevolezza perché il linguaggio figurativo e la sua storia tornino a parlare agli occhi e alla mente del pubblico. Un pubblico di cittadini, non di spettatori, di clienti o di fedeli: un pubblico che ha vitale bisogno di crescere e di riscoprire le ragioni della propria umanità e della propria civiltà assai più di quanto abbia bisogno di essere intrattenuto.⁷⁹

Le condizioni affinché possa darsi questo felice esito hanno acceso un dibattito durato lungo tutto il corso del XX secolo. Il più grande cambiamento è stato sicuramente lo spostamento dell'attenzione dall'oggetto al soggetto. Come già accennato in apertura, tipico del *museo modernista* era la concezione che l'oggetto in sé fosse in grado di

⁷⁶ *Ibid.*, p. 122.

⁷⁷ Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1973, p. 44.

⁷⁸ Dewey J., *Op. cit.*, p. 163.

⁷⁹ Montanari T., *A cosa serve Michelangelo?*, Einaudi, Torino, 2011, p. 94.

accrescere la conoscenza di chi vi si approcciava; viceversa, «nel museo “universale” di oggi si prevede che tutte le necessità dei visitatori siano soddisfatte: [...] insomma, spazi aperti e “intelligenti” che offrono il più ampio accesso sia ai soggetti sia agli oggetti»⁸⁰. Il tutto concependo l’arte come rappresentazione della «cultura nel suo stadio di maggior coerenza, [...] un’opera d’arte in vera e propria di quella cultura con la maggior vivezza possibile»⁸¹.

Tra i riformatori che hanno contribuito a determinare l’innestarsi di questa attenzione alla soggettività del visitatore, centrale è stato il contributo portato da Howard Gardner. Considerato ormai una pietra miliare nell’ambito delle teorie dell’apprendimento, con la sua opera *Formae Mentis*⁸² ha rivoluzionato il modo che abbiamo di concepire l’intelligenza e, con essa, il modo attraverso cui conosciamo e apprendiamo. Proseguendo la prospettiva pedagogico-attivista avviata da Dewey e dalla sua postulazione del *Learning by doing*⁸³, partendo da una disamina delle ragioni per cui si debba considerare erronea la concezione di una Intelligenza sovrastrutturale come strumento che governa il fare e l’agire nel mondo dell’individuo, egli stabilisce l’esistenza di diverse tipologie di intelligenze che cooperano nei rapporti tra soggetto e ambiente. La prevalenza dell’una o dell’altra intelligenza specifica determinerà il comportamento e il modo dell’individuo di adattarsi al mondo e con esso interagire. La ricerca di Gardner, trasposta in ambito museale, ha visto la sua più vivace applicazione da parte di John Falk. L’interesse di quest’ultimo nella comprensione delle dinamiche che si innestano tra visitatori e musei, accompagnato dall’idea che ognuno comprenda secondo diverse modalità, lo ha portato a concludere che

the museum visitor experience is not readily captured with tangible, immutable categories. The museum visitor experience is much too ephemeral and dynamic; it is a uniquely constructed relationship that occurs each time a person visits a museum. And the same person can visit the same museum on two different days and be an entirely DIFFERENT visitor.⁸⁴

⁸⁰ Hooper-Greenhill, *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*, Il Saggiatore, Milano, 2005, p. 236.

⁸¹ Read H., *Op. cit.*, p. 305.

⁸² Cfr. Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006.

⁸³ Con il termine coniato da Dewey, *Learning by doing*, si intende una prospettiva che vede l’allievo come soggetto attivo e protagonista nei processi di apprendimento.

⁸⁴ https://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/KS/institutioner/museer/Indsatsomraader/Brugerundersogelse/Artikler/John_Falk_Understanding_museum_visitors__motivations_and_learning.pdf, p. 111.

Le riflessioni di Falk, finalizzate a comprendere i bisogni educativi ed esperienziali dei visitatori dei musei, si sono concentrate sull'individuazione delle motivazioni che spingono questi ultimi a porsi in contatto con le opere d'arte. Lungi dall'identificare e suddividere i diversi tipi di fruitori secondo le canoniche compartimentazioni sociali (genere, età, livello di istruzione, ...), l'autore elabora una metodologia di indagine che ponga al centro le aspettative degli individui come punto di partenza per la formulazione di approcci funzionali all'inclusione e al soddisfacimento soggettivo, nella consapevolezza che «building and supporting personal identity was the primary driving motivation behind virtually all museum visits»⁸⁵. Queste inclinazioni personali⁸⁶ determinano il modo in cui i visitatori «utilise their pre-visit self-aspects both prospectively to justify why they should visit the museum and then again retrospectively in order to make sense of how their visit was worthwhile»⁸⁷. Nel momento stesso in cui il museo riuscisse a soddisfare le prospettive personali del fruitore si innesterebbe, secondo l'autore, un circolo virtuoso che, partendo dalla ricerca di esperienze che incontrino le sue proprie inclinazioni e riconoscendo nell'offerta museale (*museum approach*) questa possibilità, si giustificerebbe positivamente la scelta di recarsi al museo. Riflettendo in seguito alla visita sul bisogno soddisfatto, nel caso di felice esito dell'esperienza, il visitatore sarebbe tendenzialmente teso nel ricercare esperienze simili.

Il concetto, a cui si è più volte accennato, di *Lifelong (Lifewide) Learning*, nato proprio in seno alle ricerche di John Falk assieme alla studiosa Lynn D. Dierking, può intendersi come la naturale prosecuzione del circolo virtuoso sopracitato. Immaginando la vita di un individuo in costante rapporto con la realtà – che si esplica nei tre contesti personale, socioculturale e fisico, modellizzati dagli autori – in cui

⁸⁵ *Ivi*, p. 112.

⁸⁶ L'autore traccia una netta distinzione tra Identità ed identità. Se il primo termine rappresenta aspetti durevoli, come il senso del genere, l'appartenenza nazionale, ..., il successivo individua «that represent responses to the needs and realities of the specific moment and circumstances» Falk J., *Understanding museum visitors' motivations and learning*, p. 113. Utilizzo il termine indicazioni piuttosto che identità perché come tali appaiono questi aspetti, risposte riferibili ad una circostanza. Volendo inoltre evitare il fraintendimento che potrebbe generarsi nell'utilizzare identità con iniziale maiuscola o meno, faccio coincidere (i)identità con inclinazioni. Per completezza si citano di seguito le 7 categorie *identity-related*: Esploratori (*Explorers*); Facilitatore (*Facilitators*); Professionista/Hobbista (*Professional/Hobbyists*); Ricercatore di esperienze; Ricaricatori (*Rechargers*); Cercatori di Affinità (*Affinity Seekers*); Pellegrini (*Respectful Pilgrims*).

⁸⁷https://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/KS/institutioner/museer/Indsatsomraader/Brugerundersogels e/Artikler/John_Falk_Understanding_museum_visitors__motivations_and_learning.pdf, p. 115.

soggettività, relazioni ed ambiente si fondono coerentemente tra loro, allora si può immaginare un apprendimento continuo che matura durante l'intero corso della vita. Nonostante l'importanza e l'efficacia degli approcci proposti, ancora una volta in ciascuno di essi la centralità dall'azione è sempre prerogativa dell'istituzione museale. Sebbene vengano considerate le motivazioni per cui diversi soggetti si recano/non si recano al museo, questo approccio, tipico del mondo anglosassone, centra ogni responsabilità su una soltanto delle parti in causa. È il museo che 'deve' o 'dovrà' offrire⁸⁸ attività coerenti e partecipative, che prevedano diversi tipi di soggettività approcciarsi allo stesso oggetto; quest'ultimo dovrà essere inserito in un percorso logico-strutturato che permetta una comprensione chiara ma non superficiale di una serie di significati, fornendo possibilmente questo servizio al maggior numero di persone. È chiaro che, come si sosteneva in precedenza, lo sforzo non può essere monodirezionale. L'unica via è perciò una cooperazione, l'individuo mette sé stesso, porta la propria conoscenza e la condivide nel museo; esso a sua volta racconta e ascolta, modificando il dialogo per permettere a tutti di comprendere. Ritengo che un'interazione tale, che messa nero su bianco sembra pura banalizzazione e generalizzazione, è sostanzialmente complessa e richiede, a mio avviso, non metodologie, non approcci, non illuminanti allestimenti che guidino verso la comprensione. Ciò che occorre è un rapporto, una relazione, che venga saldata fin dall'infanzia, in cui l'individuo partecipi alla creazione e alla diffusione della cultura e il museo offra strumenti e capacità. Perché il museo non sia più la destinazione finale, ma solo una tappa per comprendere meglio sé stessi e tutti quanti i musei del mondo.

⁸⁸ Sani M., Trombini A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, IBC, Bologna, 2003, *Passim*.

CAPITOLO 2 – IL MUSEO NELLA LEGISLAZIONE ITALIANA TRA EDUCAZIONE E VALORIZZAZIONE

Se si può notare come la riflessione teorica circa il ruolo educativo del museo presenti qualche criticità, si vuole ora proporre una disamina dell'evoluzione normativa attuata in Italia dove ben si chiarisce la distanza che divide riflessione e pratica. Si è sostenuto in precedenza che un contesto geografico e socio-culturale come quello italiano, dove il patrimonio culturale è completamente intersecato con il territorio, non può e non deve scindere il percorso formativo da un'attenta e programmata educazione al patrimonio. Si vedrà come, nonostante sia internazionalmente riconosciuto il peso che i musei hanno nell'assolvere questo compito e per quanto si possa attestare anche una convergenza di intenti tra istituzione scolastica e museale, l'apparato legislativo tardi a confarsi a questo tipo di prospettiva, preferendo di contro, una visione maggiormente legata alla valorizzazione finalizzata alla massimizzazione dell'*audience*. Certo non si nega che sia necessario stimolare la partecipazione di tutti al contesto museale, tuttavia, l'assenza di una chiara ed efficace offerta educativa che possa convogliare nella massimizzazione del pubblico anche la massimizzazione della crescita culturale ed emotiva di ogni fruitore, diverge da quella che sarebbe la migliore risultanza di tale rapporto: al posto del famoso indotto economico sarebbe preferibile l'indotto sociale. Per comprendere dunque gli sviluppi della dimensione socio-educativa che ha interessato il museo nel corso del Novecento, viene presentata una cronistoria della legislazione culturale, con particolare riferimento all'evolversi del dibattito in merito alla definizione stessa di bene culturale e di museo, sulla base delle quali sono state avanzate le proposte che qui più ci interessano, ovvero quelle riguardanti la dimensione educativa.

2.1 – UN VIAGGIO TROPPO ITALIANO

Il XIX secolo, sull'onda dei movimenti internazionali che hanno radicalmente modificato il pensiero Occidentale, rappresenta una chiave di volta per le riflessioni in merito alle opere d'arte. I moti indipendentisti che portano all'unione di molteplici realtà europee, fanno sì che vi sia una crescente attenzione verso il patrimonio artistico

dei neonati Stati. Se questo vale per ogni nazione, l'Italia risente maggiormente di questa esigenza a fronte della ricchezza custodita nella totalità del Paese. Vengono così formulate una serie di Leggi che si occupano della conservazione e della regolamentazione dell'alienazione del patrimonio. Esplicative in merito, specialmente per essere rimaste in vigore ancora nel Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio n. 42 del 2004⁸⁹, sono la Legge 28 giugno 1871, n. 286⁹⁰, «che statuisce la inalienabilità e la indivisibilità delle raccolte artistiche ex-fidecommissarie (v. spec. artt. 1, 4 e 5)»⁹¹ e la Legge 08 luglio 1883, n. 1461⁹², «che conferma la indivisibilità delle raccolte artistiche ex-fidecommissarie, ma ne consente l'alienazione in favore dello Stato, degli altri enti pubblici territoriali, o di istituti o altri enti morali (v. spec. art. 1)»⁹³. A riconferma delle rimanenze del passato, in un'ottica pienamente conservativa, viene emanata la Legge 04 marzo 1886, n. 3713⁹⁴, a modifica della precedente L. 283/1871, che presenta l'elenco di tutti i beni dello Stato considerati inalienabili.

Coerentemente, mentre lo Stato si occupa di conservare e tutelare il patrimonio, vi è un pieno fermento che mira alla diffusione dell'arte con finalità precipuamente valorizzative ed educative. Nel 1895 viene inaugurata la prima edizione della Biennale di Venezia, che intende promuovere l'arte contemporanea in un'ottica di diffusione collettiva. Se questo evento rappresenta una radicale innovazione nel campo della valorizzazione non tanto del bene artistico nel senso classico quanto più del bene contemporaneo, anche l'«arte antica» si ripensa: organizzato proprio in occasione della Biennale, è l'allestimento presso le Gallerie dell'Accademia realizzato da Giulio Cantalamessa⁹⁵, con una forte volontà educativa che si esplica in un riuscitissimo dialogo tra opere e fotografia.

Se quindi non mancano celebri esempi di come l'arte e il museo possano assolvere ad un auspicabile ruolo sociale, la legislazione tarda grandemente nella definizione di

⁸⁹ Cfr. http://www.patrimonioculturale.net/evoluzione_legislazione.htm.

⁹⁰ L. 28 giugno 1871, n. 286, in materia di «estensione alla Provincia di Roma gli articoli 24 e 25 delle disposizioni transitorie per l'attuazione del Codice civile», pubblicato in GU n. 174 del 28-06-1871.

⁹¹ D.L. 22 dicembre 2008, n. 200, Allegato A, in materia di «Disposizioni, dal 1861 al 1947, estrapolate dall'elenco di cui all'Allegato 1 e di interesse per il Ministero per i beni e le attività culturali». www.mibact.it.

⁹² L. 08 luglio 1883, n. 1461, in materia di «Conservazione delle gallerie, biblioteche ed altre collezioni di arte e di antichità, pubblicato in GU n.162 del 12-07-1883.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ L. 04 marzo 1886, n. 3713, in merito di «modifica elenco dei beni demaniali dichiarati inalienabili con la legge del 20 giugno 1871, n. 283.

⁹⁵ Per un approfondimento più esaustivo si rimanda al saggio Manieri Elia G., *Giulio Cantalamessa, le Regie gallerie di Venezia e la fotografia*, in Caraffa C., *Photoarchives and the photographic memory of art history*, Dt. Kunstverl, Berlin-München, 2011.

norme volte a questo compito. Fortunatamente, a far da contraltare al ritardo statale, il primo Novecento è segnato dal superamento della concezione di «museo monumentale di impostazione ottocentesca verso soluzioni di maggiore utilità sociale»⁹⁶. Nel 1926 viene fondato l'*Office International des Musées* (OIM), che diverrà, nel 1947, l'attuale *International Council of Museums* (ICOM). Si manifesta a livello internazionale una forte attenzione al ruolo sociale del museo e, al contempo, della funzione educativa che esso può assolvere. In un'Italia ancora essenzialmente orientata verso l'idea del patrimonio artistico come un qualcosa da salvaguardare, si fa spazio piano piano un'accezione più 'moderna', nutrita dal dibattito internazionale, che vede nell'arte e nel museo, un possibile strumento per l'acculturamento del paese.

Sebbene si possa riconoscere anche a livello legislativo un'attenzione verso un fine conoscitivo che vede nell'arte l'espressione della costruzione e del mantenimento della memoria storica di un popolo⁹⁷, si deve attendere il 1939 per avere una prima e decisa innovazione nel diritto dei beni culturali. Il primo giugno 1939 viene emanata, per volontà dell'allora Ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, la Legge dell'1 giugno 1939, n. 1089, tuttora in vigore, che tratta delle *Norme in materia di tutela delle cose di interesse storico, artistico e archeologico*. La peculiarità di questa legge è di porsi come primo punto fermo per la definizione del concetto di bene culturale. Nonostante non ci si riferisca al patrimonio in termini di *beni*, si evoca piuttosto il termine di *cose*, vi è però un'ampia elencazione per identificare precisamente cosa appartenga a questa categoria:

Art. 1. Sono soggette alla presente legge le cose, immobili e mobili, che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnografico, compresi:

- a) le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;
- b) le cose d'interesse numismatico;
- c) i manoscritti, gli autografi, i carteggi, i documenti notevoli, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe e le incisioni aventi carattere di rarità e di pregio. Vi sono pure compresi le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico. [...]

⁹⁶ Dragoni P., *Accesible à tous: la rivista «Museion» per la promozione del ruolo sociale dei musei negli anni '30 del Novecento*, in *Il Capitale Culturale*, XI (2015), p. 150.

⁹⁷ Cfr. Regolamento Applicativo 30 gennaio 1913, n. 363, della Legge 20 giugno 1909, n. 364, c.d. Legge Rosadi-Rava http://www.patrimonioculturale.net/evoluzione_legislazione.htm.

Art. 2. Sono altresì sottoposte alla presente legge le cose immobili che, a causa del loro riferimento con la storia politica, militare, della letteratura, dell'arte e della cultura in genere, siano state riconosciute di interesse particolarmente importante [...]

L'attitudine innovativa del ministro si manifesta fin dall'anno precedente dall'emanazione della suddetta Legge. Durante il Convegno dei Soprintendenti tenuto dal 4 al 6 luglio 1938, «nel denunciare, infatti, la proliferazione delle attività espositive [...] invitava a prescindere dalla “convenienza turistica” di questi eventi»⁹⁸, dimostrando una grande apertura nei «confronti del patrimonio artistico della penisola e della necessità di farne comprendere a tutti il valore, aspetto questo in cui il compito politico avrebbe dovuto fondersi con quello scientifico»⁹⁹.

La fine della Seconda Guerra Mondiale sancisce una decisiva riconsiderazione del ruolo dell'arte e del museo come istituzioni di utilità sociale. Con l'instaurarsi della Repubblica e la stesura della Costituzione viene segnato un punto di svolta in ambito legislativo. L'articolo 9 della Costituzione cita infatti:

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.
Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

Unico esempio a livello internazionale di una nutrita attenzione alla cultura, alla ricerca, al patrimonio, manifesta in maniera lapalissiana come l'eredità storico-artistica sia imprescindibile nella definizione identitaria del popolo italiano. La lungimiranza dei Padri Costituenti inoltre, si dimostra ancor più attenta allo sviluppo culturale del paese attraverso la stesura di altri due articoli di importanza capitale nel nostro discorso.

Art. 33. L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. [...]

Art. 34. La scuola è aperta a tutti. [...] I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. [...]

⁹⁸ Dragoni P., *Op. cit.*, p. 201.

⁹⁹ *Ibid.*

Si evidenzia quindi l'importanza che la cultura, l'arte e la loro diffusione comportano per il Paese, importanza messa in luce già l'anno successivo da Giulio Carlo Argan in un saggio pubblicato sulla rivista *Comunità*: sulla scia delle recenti pubblicazioni di John Dewey e Herbert Read, Argan sostiene che «se arte è educazione, il Museo deve essere scuola»¹⁰⁰, affermando inoltre che «i Musei non sono inerti depositi di opere d'arte, ma hanno una loro interna vita di ricerca e di studio»¹⁰¹. È chiaro che la strada intrapresa, seppure con un certo ritardo rispetto ad altri paesi – ad esempio, gli Stati Uniti – corrisponda ad una comune visione internazionale. Chiara Gelao sottolinea a tal proposito la circostanza «impensabile per l'Europa, che il primo museo per ragazzi fu istituito a Brooklyn nel 1899, il che garantisce un anticipo degli Stati Uniti di cinquant'anni rispetto al continente Europa nella presa di coscienza del problema educativo».¹⁰²

Questi avvenimenti preparano a tutti gli effetti il terreno per i grandi cambiamenti che investiranno il ruolo socio-educativo del museo e dell'arte a partire dagli anni '50. Sul finire della prima metà del secolo infatti si formano due realtà che, da allora, tracciano inequivocabilmente il percorso in materia di beni culturali e musei. Nel 1946 viene istituita l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, più nota come UNESCO e, nel 1947, in seno ad essa viene concepito l'ICOM. Nel 1954 due fatti capitali condizionano la riflessione in merito ai beni culturali e al museo. Il 14 maggio 1954 viene redatta la Convenzione dell'Aia per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato, ratificata e entrata nell'ordinamento italiano con la Legge 7 febbraio 1958, n. 279, in cui compare per la prima volta l'utilizzo del termine «beni culturali» e all'articolo 1, la prima definizione:

Ai fini della presente Convenzione, sono considerati beni culturali, prescindendo dalla loro origine o dal loro proprietario:

a) i beni, mobili o immobili, di grande importanza per il patrimonio culturale dei popoli, come i monumenti architettonici, di arte o di storia, religiosi o laici; i siti archeologici; i complessi di costruzioni che, nel loro insieme, offrono un interesse storico o artistico; le opere d'arte; i manoscritti, libri ed altri oggetti di interesse artistico, storico, o

¹⁰⁰ Argan G. C., *Il museo come scuola*, in *Comunità*, a. 3, 1949, p. 65.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² Gelao C., *Didattica dei Musei in Italia 1960-1981*, in *I Quaderni dell'Amministrazione Provinciale di Bari*, n. 10, Molfetta, 1983, p. 21.

archeologico; nonché le collezioni scientifiche e le collezioni importanti di libri o di archivi o di riproduzioni dei beni sopra definiti;

b) gli edifici la cui destinazione principale ed effettiva è di conservare o di esporre i beni culturali mobili definiti al comma a), quali i musei, le grandi biblioteche, i depositi di archivi, come pure i rifugi destinati a ricoverare, in caso di conflitto armato, i beni culturali mobili definiti al comma a);

c) i centri comprendenti un numero considerevole di beni culturali, definiti ai commi a) e b), detti «centri monumentali».

Parallelamente, dal 14 settembre al 10 ottobre dello stesso anno, ha luogo ad Atene un convegno organizzato dall'UNESCO dal titolo *Musées et Éducation*. Esso riprende e elabora ulteriormente i risultati raggiunti dal convegno di Brooklyn tre anni prima, nella convinzione che «l'enseignement doit occuper une place importante dans l'activité d'un musée», ma prestando bene attenzione al «risque de s'aliéner une bonne part de la curiosité, de la faveur et de l'appui du public s'il n'a rien à lui offrir en échange»¹⁰³. L'ideale educativo si fa preponderante nel convegno ateniese tanto che gran parte dell'attenzione è rivolta all'istituzione di una figura professionale di riferimento all'interno dei musei, lo *specialista dell'educazione*.

Se quindi da un lato si cerca di trovare un linguaggio comune, che permetta la definizione di interventi mirati a livello conservativo, dall'altro si rende manifesta l'esigenza di un confronto ancora più aperto alla sperimentazione di nuove metodologie per educare attraverso l'arte. I percorsi iniziano lentamente ad intrecciarsi, tant'è che riconoscendo il ruolo vivo di formazione civica che possono avere i musei, sul finire degli anni Cinquanta, l'Italia aderisce appieno alla Campagna Internazionale dei Musei promossa dall'UNESCO che, nel 1956, istituisce la Prima Settimana dei Musei. È possibile inquadrare questa adesione come tentativo risolutorio a fronte della dimostrata arretratezza italiana in ogni ambito museale, specialmente in quello educativo, emersa durante il Convegno di Museologia di Perugia, tenutosi dal 18 al 20 marzo del 1955.

La rarità e la frammentarietà delle esperienze non permetteva di trarre alcuna conclusione di carattere generale: si ribadiva la necessità di non *imporre* nulla (nel senso di non

¹⁰³ Godwin M. W., *Ressources Éducatives des Musées*, in UNESCO, *Museum*, Vol. VI, n. a, UNESCO Publication, Parigi, 1953, p. 213.

privilegiare una metodologia rispetto ad un'altra), ma di sviluppare un contatto spontaneo e diretto tra il giovane e l'opera d'arte¹⁰⁴.

A dare ancora più viva testimonianza di quanto lo Stato riconosca e partecipi nell'affermazione del ruolo socio-educativo del museo, viene emanata la Circolare 12 settembre 1960, n. 5324/4/BO, dove si invitano i capi degli istituti di secondo grado, ad «organizzare visite di istruzione presso musei, gallerie, monumenti di particolare interesse», contribuendo «a meglio definire il ruolo di agenzia educativa che queste strutture sono in grado di svolgere»¹⁰⁵.

Il fermento generatosi negli anni Cinquanta spalanca le porte ad una serie di discipline che contribuiscono a determinare un ruolo sempre più attivo dell'arte nella formazione dell'individuo. Il 13 dicembre 1962, alla vigilia di uno dei convegni che ha caratterizzato la storia della didattica museale, viene emanata la Legge 13 dicembre 1962, n. 1859¹⁰⁶, sull'ordinamento della scuola media statale, inserendo nel percorso scolastico l'insegnamento dell'Educazione Artistica.

Dal 2 al 4 aprile 1963 viene organizzato il convegno di studi *Didattica dei Musei e dei Monumenti*, voluto dal Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica (CDNIA). «I lavori si articolano in quattro commissioni di studio (*Problemi generali e amministrativi; Musei artistici e monumenti; Musei Storici ed Educazione Popolare; Musei Tecnici e Scientifici*)»¹⁰⁷ da cui emerge la sentita necessità di istituire un «Servizio centrale che curi il coordinamento dei rapporti fra la scuola e i musei e la creazione di un Servizio didattico da istituire presso le Sovrintendenze e le direzioni dei musei»¹⁰⁸. Tuttavia a fronte di una grande vivacità di intenti, le prospettive individuate finiscono per estendersi unicamente nelle grandi realtà museali, escludendo aprioristicamente ogni possibilità realizzativa nei piccoli musei di provincia.

Le risultanze di tutti questi confronti si esplicano, sul piano legislativo, nella costituzione della Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del

¹⁰⁴ Gelao C., *Op. cit.*, p. 36.

¹⁰⁵ Gremigni E., *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in BTA – Bollettino Tematico dell'Arte, 31 maggio 2001, n. 268 <https://www.bta.it/txt/a0/02/bta00268.html>.

¹⁰⁶ L. 13 dicembre 1962, n. 1859, In merito di "Istituzione e ordinamento della scuola media statale", pubblicato in GU n. 27 del 30-01-1963.

¹⁰⁷ Gelao C., *Op. cit.*, p. 36.

¹⁰⁸ Gremigni E., *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in BTA – Bollettino Tematico dell'Arte, 31 maggio 2001, n. 268. <https://www.bta.it/txt/a0/02/bta00268.html>.

patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio (c.d. Commissione Franceschini), istituita con Legge 26 aprile 1964, n. 310¹⁰⁹ che, nei tre anni di vita, elabora una proposta¹¹⁰, emanata nel 1966, con 84 dichiarazioni: oltre a offrire una chiara definizione del patrimonio culturale della Nazione¹¹¹ – sebbene manchevole secondo i nostri standard, limitandosi a comprendere unicamente le testimonianze «materiali»¹¹² – si stabilisce che «dei beni culturali debbano essere assicurate adeguate forme di godimento pubblico e la più ampia facoltà di studio»¹¹³. Altrettanto innovativo è quanto si auspica nella Dichiarazione XXI – Informazione Scientifica:

Di ogni attività di rinvenimento, di conservazione e di restauro, di valorizzazione di beni culturali, l'Amministrazione autonoma dà pronta comunicazione al pubblico, nelle forme più idonee sia ai fini scientifici sia a quelli della conoscenza culturale. Agli stessi fini, si procederà ad un riordinamento delle pubblicazioni ufficiali e ufficiose.

È interessante notare come, a distanza di oltre cinquant'anni da queste disposizioni, ancora oggi manchi una vera scientifica trasparenza in materia di beni culturali.

Figlie del fermento sociale degli anni '60, le proposte della Commissione non dimenticano nemmeno l'arte contemporanea, garantendo la conservazione della «più ampia documentazione dell'arte contemporanea, nelle sue varie manifestazioni, anche relative alle arti applicate e ai nuovi mezzi espressivi, e predispon[ndo] idonei strumenti notiziali e di reperimento»¹¹⁴.

Gli anni successivi testimoniano che si è ormai pienamente compresa la funzione sociale del museo e, nonostante si riconoscano forti criticità, specialmente metodologiche, nella definizione di un percorso educativo che possa dirsi funzionale, il sistema legislativo supporta a pieno titolo l'affermazione del museo come luogo

¹⁰⁹ L. 26 aprile 1964, n. 310, in materia di “Costituzione di una Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio”, in GU Serie Generale n.128 del 26-05-1964.

¹¹⁰ Atti della Commissione Franceschini, *Per la salvezza dei beni culturali in Italia*, in *Atti e documenti della Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio*, 3 voll., Roma, Colombo, 1967.

¹¹¹ «DICHIAZIONE I - Patrimonio culturale della Nazione: Appartengono al patrimonio culturale della Nazione tutti i beni aventi riferimento alla storia della civiltà. Sono assoggettati alla legge i beni di interesse archeologico, storico, artistico, ambientale e paesistico, archivistico e librario, ed ogni altro bene che costituisca testimonianza materiale avente valore di civiltà». *Ibid.*

¹¹² Va segnalato che per la definizione di Patrimonio Culturale Immateriale si dovrà attendere la Convenzione UNESCO del 2003.

¹¹³ Atti della Commissione Franceschini, Dichiarazione XVII.

¹¹⁴ Atti della Commissione Franceschini, Dichiarazione XXXIII.

formativo. Se con il Decreto Ministeriale 20 marzo 1969 si istituisce, all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione, la Direzione Generale delle Antichità e delle Belle Arti che, tuttavia, soffre di una rigida centralizzazione, impedendo quindi un florido rapporto che valorizzi l'intervento regionale, è la Circolare n. 128 del 1970, voluta dal Ministro della Pubblica Istruzione Ferrari Aggradi, a saldare il rapporto tra educazione, arte e museo. Tale documento, nonostante veda la sua effettiva concretizzazione solo diciotto anni dopo quando, nel 1998, viene creata la Sezione Nazionale per i Servizi Educativi, invita all'istituzione nei principali musei di una sezione didattica e, presso i Provveditorati agli Studi, di un centro di coordinamento delle attività. Attestata la lungimiranza di rendere a tutti gli effetti il museo un luogo in cui l'educazione venga fornita con adeguata programmazione, nonostante la prima introduzione formale di questo servizio si attesti agli Uffici tra il 1970 e il 1971, già negli anni '60 Paola Dalla Pergola, Direttrice della Galleria Borghese, aveva istituito una sezione didattica il cui punto di partenza erano le visite guidate. Tali percorsi, partendo «dallo svelamento del ruolo del museo e della funzione storica cui esso assolve»¹¹⁵, dovevano giungere «a leggere l'opera d'arte in quanto documento formale, ma soprattutto in quanto documento storico»¹¹⁶. Ecco che si ritrova nuovamente quella consapevolezza della contestualizzazione dell'oggetto artistico, da indagare non soltanto in rapporto alla sua genesi e storia, ma anche nella sua relazione con il museo, parte di un filo dialogico che può essere teso nella costruzione dell'esperienza educativa.

2.2 – DALL'AMBIENTE ALLE ATTIVITÀ

Gli anni '70 segnano un vero e proprio punto di svolta a livello legislativo sotto diversi punti di vista. Il decennio porta ad una chiara inversione di rotta a livello economico: una serie di crisi travaglia l'Europa, dalle «crisi petrolifere che producono enormi deficit fiscali»¹¹⁷, ai «fenomeni di terrorismo»¹¹⁸, comportando un indebolimento della capacità statale di sopperire al sistema di assistenza sociale, il cosiddetto *Welfare State*, determinando un necessario intervento di soggetti privati nell'azione pubblica.

¹¹⁵ Gelao C., *Op. cit.*, p. 38.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ Nacci M., *L'innovazione dell'amministrazione dei beni culturali in Italia: caratteristiche e criticità*, in *Il capitale culturale*, IX, 2014, p. 190.

¹¹⁸ *Ibid.*

Ciononostante, per quanto riguarda il nostro ambito, si assiste ad un'ascesa del settore terziario che catalizza, sull'onda entusiasta delle innovazioni legislative introdotte negli anni Sessanta, una serie di riforme volte a rinsaldare maggiormente la convergenza tra arte, museo, educazione e formazione.

Nel 1971, parallelamente all'istituzione della sezione didattica alla Galleria degli Uffizi, viene organizzato il Convegno di Castel Sant'Angelo a tema *Il museo come esperienza sociale*. In apertura dei lavori è Paola Della Pergola «a lamentare gli incredibili intoppi burocratici dell'attività legislativa nel campo delle Belle Arti»¹¹⁹, cui però fa da contraltare, come emerge chiaramente dagli atti del Convegno¹²⁰, la grande capacità dei professionisti che contribuiscono all'affermazione del museo come strumento utile per l'educazione permanente. L'esito delle Commissioni di lavoro si esplica nella rinnovata unione tra tutela e funzione socio-culturale ed educativa del museo. Grande attenzione viene anche dedicata al problema della massificazione e, dunque, al necessario adeguamento dei musei alle nuove esigenze turistico-culturali collettive.

La massificazione è un fenomeno irreversibile: il problema è quindi un altro, cioè quello di attrezzare convenientemente il museo ad un uso *altro* rispetto a quello che l'industria culturale vorrebbe farne, studiando le modalità di recupero di un pubblico che non era stato previsto¹²¹.

Un'ulteriore novità del Convegno è la presentazione di diversi progetti concreti, si riconosce infatti la necessità di contrapporre alla riflessione teorica, un approfondimento sulle metodologie e le esperienze portate nelle varie realtà museali. A tal fine si segnala come questo evento, coniughi alla perfezione la tendenza alla ridistribuzione delle responsabilità economiche e sociali tra il settore pubblico e privato. Esemplare è la partecipazione, all'interno del comitato promotore, oltre alle realtà istituzionali come l'Istituto di Pedagogia e l'Istituto di Storia dell'arte della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, di forme di associazionismo private come l'Associazione Nazionale Italia Nostra. Fin dalla sua genesi, l'Associazione

¹¹⁹ Gelao C., *Op. cit.*, p. 40.

¹²⁰ AA. VV., *Il museo come esperienza sociale*, Atti del convegno, Roma, Castel Sant'angelo, 4-6 dicembre 1971.

¹²¹ Gelao C., *Op. cit.*, p. 40.

«promuove iniziative di educazione al patrimonio culturale nelle scuole e formazione ed aggiornamento professionale dei docenti»¹²², riconoscendo proprio «alla scuola un ruolo fondamentale nella definizione di una nuova qualità della vita, nella fruizione democratica dei beni culturali, nell'armonizzazione di sviluppo economico e di sviluppo civile e culturale»¹²³.

Se la Circolare del 1970 non aveva tenuto conto delle raccomandazioni proposte dalla Commissione Franceschini circa il decentramento amministrativo nella gestione dei beni culturali, con il DPR 14 gennaio 1972, n. 3, si stabilisce il trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle funzioni amministrative in materia di assistenza scolastica¹²⁴; inoltre all'art. 7 vengono «trasferite alle Regioni a statuto ordinario le funzioni amministrative degli organi centrali e periferici dello Stato in materia di musei e biblioteche di enti locali»¹²⁵. La peculiarità di questo Decreto è data dall'emergere del concetto di *interesse locale*: così all'art. 7, comma d) si precisa che alle Regioni compete anche il coordinamento delle loro attività. Si riconosce dunque nella decentralizzazione una possibile via per il miglioramento dei servizi connessi alla fruizione e valorizzazione dei beni culturali.

La delega alle Regioni viene rapidamente recepita, tant'è che immediatamente successiva è la costituzione, attraverso i Decreti Delegati – primo vero tentativo di ordinazione coerente dell'istruzione pre-universitaria – degli Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Coeva e altrettanto significativa, è la fondazione, nel 1973, dell'Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna (IBC).

L'insieme delle esperienze che maturano in diverse regioni italiane durante il primo lustro degli anni '70¹²⁶, sintomatiche di un'effettiva capacità organizzativa e gestionale

¹²² Branchesi L., Iacono M. R., Riggio A. (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Italia Nostra, pubblicazione realizzata nell'ambito del Progetto "INnovazione – INformazione", attuato da Italia Nostra e cofinanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali-Direzione Generale del Terzo Settore, p. 3.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Art. 1 - Sono trasferite alle Regioni a statuto ordinario, per il rispettivo territorio, le funzioni amministrative esercitate dagli organi centrali e periferici dello Stato in materia di assistenza scolastica. DPR 14 gennaio 1972, n. 3, in materia di "Trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle funzioni amministrative statali in materia di assistenza scolastica e di musei e biblioteche di enti locali e dei relativi personali ed uffici", pubblicato in GU n.15 del 19-01-1972 - Supplemento Ordinario.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Per un approfondimento circa le esperienze più significative proposte dai maggiori musei italiani, Uffizi, Brera, Borghese, etc., si rimanda e al già citato testo di Chiara Gelao e al testo edito da Italia Nostra, *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa*.

e, al contempo, l'adeguamento agli Accordi Europei sulla libera circolazione delle merci, tra cui rientrano anche i beni culturali sia pubblici che privati, portano al Decreto Legge 14 dicembre 1974, n. 657¹²⁷, convertito in Legge 29 gennaio 1975, n. 5¹²⁸. Con questo provvedimento si istituisce il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. Tuttavia, proprio in apertura del Decreto, è possibile individuare un passo indietro rispetto al decentramento amministrativo; si sostiene infatti «la necessità e l'urgenza di affidare unitariamente alla specifica competenza di un Ministero appositamente costituito la gestione del patrimonio culturale e dell'ambiente al fine di assicurare l'organica tutela di interessi di estrema rilevanza sul piano interno e internazionale»¹²⁹.

Il DPR 15 gennaio 1972, n. 8¹³⁰, di appena un giorno successivo al Decreto inerente musei e biblioteche, testimonia ancora una concezione parcellizzata del bene culturale, avulso dal suo contesto territoriale. Il documento, pur stabilendo la competenza regionale in materia di pianificazione urbanistica, centralizza il controllo territoriale definendo «su proposta del Ministro per i lavori pubblici: 1) [...] le linee fondamentali dall'assetto del territorio nazionale, con particolare riferimento alla articolazione territoriale degli interventi statali o di rilevanza nazionale, alla tutela paesistica, ambientale ed ecologica del territorio ed alla difesa e conservazione del suolo»¹³¹. Sebbene l'istituzione del Ministero comporti in un certo qual modo la riduzione delle responsabilità locali, è pur vero che attesta, all'art. 2, il concorso delle Regioni «all'attività di valorizzazione»¹³², «secondo programmi concordati con lo Stato»¹³³. Se la valorizzazione fa capolino tra le diverse diciture legislative, è perché è ormai assodata la consapevolezza del *ritorno economico* prodotto dai beni culturali; centrale in questa tornata di anni è la riflessione in merito alla *utilità* del patrimonio, specialmente in relazione ai dibattiti generati dal moltiplicarsi delle 'nuove' industrie

¹²⁷ D.L. 14 dicembre 1974, n. 657, in materia di "Istituzione del Ministero per i beni culturali e per l'ambiente", pubblicato in GU Serie Generale n.332 del 19-12-1974.

¹²⁸ L. 29 gennaio 1975, n. 5, in materia di "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 dicembre 1974, n. 657, concernente la istituzione del Ministero per i beni culturali e ambientali", pubblicato in GU Serie Generale n.43 del 14-02-1975.

¹²⁹ *Ivi*, Declaratoria.

¹³⁰ DPR 15 gennaio 1972, n. 8, in materia di "Trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle funzioni amministrative statali in materia di urbanistica e di viabilità, acquedotti e lavori pubblici di interesse regionale e dei relativi personali ed uffici", pubblicato in GU n.26 del 29-01-1972 - Supplemento Ordinario.

¹³¹ *Ibid.*, art. 9.

¹³² DPR 3 dicembre 1975, n. 805, in materia di "Organizzazione del Ministero per i beni culturali e ambientali", pubblicato in GU Serie Generale n.23 del 27-01-1976 - Supplemento Ordinario, art. 2.

¹³³ *Ibid.*

culturali. È infatti nei primi anni '80 che si arriva alla teorizzazione degli impatti diretti del settore artistico¹³⁴.

Questa tensione verso il positivo risvolto che può avere l'arte, la cultura, il museo, si riflette efficacemente nella politica italiana. A fronte di una serie di riforme che coinvolgono l'ordinamento e la programmazione delle scuole elementari¹³⁵ e medie¹³⁶, viene stilata una Proposta di Legge¹³⁷, per volontà dell'On. Amalfitano, in merito alla «Disciplina dell'attività di promozione culturale e didattica riguardante i beni culturali ed ambientali»¹³⁸. Di carattere fortemente democratico e ideale è l'apertura del documento:

Il crescente successo di pubblico nei confronti di mostre e convegni, l'aumento continuo di visitatori di gallerie e musei, l'infittirsi considerevole di frequentatori di biblioteca e archivi, l'interesse sempre più diffuso nei giovani verso la scoperta e la valorizzazione delle bellezze naturali del nostro paese, se, da un lato, rendono sempre più viva l'esigenza di rispondere in forme adeguate a tale domanda culturale, favorendo le opportunità di fruizione, da parte di tutti i cittadini, senza distinzione di età, dei beni culturali e ambientali, dall'altro, sollevano il problema di una fruizione più corretta e critica di questi «beni» che costituiscono una delle nostre maggiori ricchezze.

Il bene culturale qui considerato, ricondotto in materia definitoria al Disegno di Legge 4 marzo 1982¹³⁹, presentato dal Ministro Scotti, "Norme sulla tutela e sulla

¹³⁴ Cfr. OCSE, *ACTORS Italia Attrattori Culturali per il Turismo e l'Occupazione nelle Regioni del Sud Italia*, dicembre 2015, p. 9.

¹³⁵ DPR 12 febbraio 1985, n. 104, in materia di "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria", pubblicato GU n. 76 del 29-03-1985 – Supplemento Ordinario.

¹³⁶ DM 9 febbraio 1979, in materia di "Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale", pubblicato in GU 20 febbraio 1979, n. 50 – Supplemento Ordinario.

¹³⁷ Proposta di Legge 10 marzo 1982, n. 3247, in materia di "Disciplina dell'attività di promozione culturale e didattica riguardante i beni culturali ed ambientali svolta dagli organi del Ministero per i beni culturali ed ambientali e del Ministero della pubblica istruzione".

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ Art. 1 - Beni culturali: Sono beni culturali le cose che per il loro interesse archeologico, architettonico, storico, artistico, archivistico, librario, audiovisivo, ambientale, naturalistico, demoantropologico rappresentino – sia individualmente sia in aggregazione - manifestazioni significative della creatività, della conoscenza, del costume, del lavoro dell'uomo, dell'ambiente naturale, storico, geologico e paleontologico. Le diverse categorie di beni culturali, sia già espressamente previste dalle leggi vigenti sia acquisite al patrimonio della esperienza scientifica, sono disciplinate alla legislazione organica delegata di cui all'art. 21 della presente legge, la quale può prevedere anche forme e misure differenziate di tutela. Gli atti con i quali i beni sono riconosciuti di interesse culturale hanno valore dichiarativo. La denominazione di Ministero per i beni culturali e ambientali viene sostituita con quella di Ministero per i beni culturali. Analoga sostituzione si intende estesa alla denominazione degli organi e uffici del Ministero.

Art. 2 - Patrimonio culturale: I beni culturali, indipendentemente dalla dichiarazione e dall'appartenenza, costituiscono il patrimonio culturale della Nazione e debbono essere adibiti ad usi consoni alla loro natura o comunque tali da non arrecare, per dolo o colpa, pregiudizio alla loro conservazione. Di essi debbono essere favoriti

riorganizzazione del Ministero”, è termine esemplificativo della volontà di democratizzazione della cultura che, però, non deve risolversi in un «mero processo di fruizione e diffusione di una cultura per tutti»¹⁴⁰, che miri «a fare del cittadino l’acquirente-fruitore di certi contenuti culturali»¹⁴¹. Una simile prospettiva finirebbe per tradursi «in un insieme di attività volte ad una sistematica eterodirezione dell’esperienza culturale dei più [...] spingerebbe questi ultimi verso forme di conformismo avvilente»¹⁴².

Sulla scia del pensiero deweyano si proclama la prospettiva della «democrazia culturale»¹⁴³, che fornisce un «congruente apparato strumentale e critico»¹⁴⁴ per favorire la conoscenza dei beni culturali e ambientali, allo scopo di promuovere «l’educazione permanente, cioè [...] la significativa espressione di una pedagogia più attenta e sensibile [...] all’esigenza formativa umana [...] considerata nella proiezione di tutta l’esistenza»¹⁴⁵.

Ecco finalmente l’innestarsi di un rapporto costruttivamente reciproco tra Ministero dei Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, nell’ottica di una confluenza tra la promozione, la valorizzazione e la conoscenza culturale, attraverso «istruzioni programmatiche per lo svolgimento dei programmi fra scuola e sezioni di promozione culturale e didattica delle strutture della tutela»¹⁴⁶.

Anche in questa circostanza tuttavia la possibilità definitoria a livello legislativo di un rapporto così vitale, non può non riferirsi al continuo dibattito tra professionisti che anima il proficuo rinnovamento delle prospettive sociali del patrimonio culturale. Oltre ad un altro Convegno di importanza capitale, quello tenuto al Museo Poldi Pezzoli nel 1977, dove si professa la necessaria definizione di una figura professionale nell’ambito della didattica museale¹⁴⁷, si segnala la volontà manifestata del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) di definire metodologie, finalità e ruoli didattici

il godimento pubblico e l’accesso agli studiosi. DDL 04 marzo 1982, in materia di “Norme sulla tutela e sulla riorganizzazione del Ministero”, pubblicato in G.U. il 10.3.1982.

¹⁴⁰Proposta di Legge 10 marzo 1982, n. 3247, p. 2.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ivi*, p. 3.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 4.

¹⁴⁷ È nel 1976 che gli Uffici istituiscono i ruoli di *operatore educativo* e *operatore di catalogo*, cfr. Gelao, *Op. cit.*

degli insegnanti, durante il seminario organizzato a Roma nel 1979, *La didattica dei beni culturali*.

Ma non sempre la propedeuticità di alcune proposte comporta necessariamente migliorie legislative in materia: nel pieno degli anni '80, piuttosto che una costante e continua formulazione dell'ambito educativo e di conoscenza del patrimonio, si afferma una sempre crescente attenzione agli eventi temporanei ed effimeri, garanzia "quantitativa" della valorizzazione dei beni culturali. Si giunge così, nella Legge Finanziaria del 1986, alla celebre perifrasi del Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale Gianni de Michelis, che conia il termine «giacimenti culturali»¹⁴⁸; sempre a de Michelis spetta l'avvio di una cooperazione con il Ministero dei Beni culturali e ambientali attraverso cui destinare fondi per la «realizzazione di iniziative volte alla valorizzazione di beni culturali, anche collegate al loro recupero, attraverso l'utilizzazione delle tecnologie più avanzate, ed alla creazione di occupazione aggiuntiva di giovani disoccupati di lungo periodo»¹⁴⁹.

L'arte pare diventare motore trainante anche per il mondo del lavoro giovanile così come emerge alla XV Assemblea Generale ICOM dello stesso anno, dove viene promulgato il *Codice etico professionale dell'ICOM*. Nonostante le revisioni successive, questo documento «fissa globalmente degli standard minimi cui possono far riferimento gruppi nazionali e specializzati nell'affrontare problemi particolari e specifici»¹⁵⁰. In primo luogo va sottolineato il tentativo definitorio del concetto di *museo*: «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e soprattutto le

¹⁴⁸ Il Ministro intende con tale termine la ricchezza culturale che, se debitamente valorizzata e utilizzata, può essere motore per l'economia, specialmente verso fasce di popolazione più svantaggiate. Va sottolineato a tal proposito, che all'interno della Legge Finanziaria, l'art. 15 qui preso in questione, rivolge maggiormente la sua attenzione verso il Mezzogiorno.

¹⁴⁹ Legge del 28 febbraio 1986, n. 41, in materia di "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria '86)", pubblicato in GU n. 49 del 28 febbraio 1986, art. 15, comma 1.

¹⁵⁰ «Gli standard cui fare riferimento sono: 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». ICOM, *Codice etico dell'ICOM per i musei*, Milano/Zurigo, 2009, Introduzione.

espone a fini di studio, di educazione e di diletto»¹⁵¹. Di particolare interesse sono due degli otto punti attraverso cui si esplicano questi standard: il punto 3 specifica che «i musei custodiscono testimonianze primarie per creare e sviluppare la conoscenza»; al punto 4, questo obiettivo viene ulteriormente ribadito, «i musei contribuiscono alla valorizzazione, alla conoscenza e alla gestione del patrimonio naturale e culturale»¹⁵². Oltre ad una naturale riflessione che determina la diffusione della conoscenza come finalità etica del museo, associandola per importanza alla conservazione e alla valorizzazione, è interessante notare come al punto 10 venga delineata la necessità di una «cooperazione tra musei e con altre istituzioni»¹⁵³. Testimonianza di un processo in corso che pare iniziare a comprendere la necessità di un approccio interdisciplinare, l'obiettivo è la realizzazione di collaborazioni che portino a migliorare la trasmissione della cultura.

Il pensiero del Ministro de Michelis si allinea perfettamente con gli interventi legislativi che si succedono negli anni '80, volti a trasformare la nozione di “bene culturale”, in “bene economico-produttivo”. A questo proposito si ricorda la Legge 19 aprile 1990, n. 84¹⁵⁴ che, basandosi sui finanziamenti promulgati con la Legge Finanziaria del 1986, stabilisce «un programma di interventi nell'ambito delle attività e dei compiti istituzionali di catalogazione, inventariazione, prevenzione e salvaguardia dei beni culturali e ambientali»¹⁵⁵; al tempo stesso, viene avviata «l'elaborazione di una carta conoscitiva aggiornabile della situazione di rischio del patrimonio»¹⁵⁶. È chiaro che un progetto di catalogazione sia necessario per rispondere a quell'esigenza valorizzativa, che vede nei *giacimenti culturali* grandi potenzialità di indotto economico. Ecco allora giustificarsi anche la successiva Legge 23 luglio 1990, n. 234¹⁵⁷, che segnala l'emergere di un'attenzione verso «iniziative a favore della

¹⁵¹ D.M. 10 maggio 2001, in materia di “Atto di indirizzo sui criteri tecnico- scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei (Art. 150, comma 6, del D.Lgs. n. 112 del 1998)”, G.U. 19 ottobre 2001, n. 244, S.O.

¹⁵² ICOM, *Codice etico dell'ICOM per i musei*, Milano/Zurigo, 2009, p. 6.

¹⁵³ *Ivi*, p. 12.

¹⁵⁴ Legge 19 aprile 1990, n. 84, in materia di “Piano organico di inventariazione, catalogazione ed elaborazione della carta del rischio dei beni culturali, anche in relazione all'entrata in vigore dell'Atto unico europeo: primi interventi”, pubblicato in GU Serie Generale n.96 del 26-04-1990.

¹⁵⁵ *Ibid.*, art. 1, comma 1.

¹⁵⁶ *Ivi*, art. 1, comma 2 b).

¹⁵⁷ Legge 23 luglio 1990, n. 234, in materia di “Contributi per le celebrazioni del cinquecentenario di Piero della Francesca e di Lorenzo il Magnifico, per istituti musicali e accademie di belle arti, nonché per la catalogazione di archivi di notevole interesse storico”, pubblicato in GU Serie Generale n.180 del 02-08-1991.

cultura»¹⁵⁸. Si tratta di un punto di partenza che culminerà nella ridefinizione del Ministero dei Beni culturali e ambientali verso una nuova dicitura finalizzata a incarnare una prospettiva di dinamizzazione dei beni culturali come unica strategia funzionale ad un ritorno economico.

Nonostante la legislazione italiana testimoni, alle soglie dell'ultimo decennio del secolo, una spinta 'lucrativa' verso i beni culturali, si segnala la controtendenza di realtà locali che promuovono progetti atti a ribadire la necessità di un approccio più culturalmente fruttuoso verso il patrimonio. Nel 1992, su iniziativa della Fondazione Napoli Novantanove, d'intesa con il Provveditorato agli Studi e le Soprintendenze, viene emanato un Protocollo per la realizzazione dell'iniziativa *La scuola adotta un monumento*, il cui scopo è l'«educazione permanente al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico e più in generale dell'ambiente»¹⁵⁹. Tale esempio depone completamente a favore di quella visione, più volte propugnata, che vede nella gestione /locale del bene culturale la giusta e valevole risposta alle esigenze fruibili e di conoscenza del patrimonio.

Lo Stato non tarda a cogliere le risultanze positive che una delega delle responsabilità potrebbe apportare e alla valorizzazione e alla divulgazione della cultura; ciononostante le decisioni governative si muovono verso un decentramento prettamente gestionale-amministrativo, che vede la sua più riuscita espressione nella Legge Ronchey. Con il Decreto Legge 14 novembre 1992, n. 433, convertito in Legge 14 gennaio 1993, n. 4, vengono esplesate le misure urgenti per il funzionamento dei musei statali¹⁶⁰. I primi articoli definiscono chiaramente come la strada da percorrere «per assicurare l'apertura quotidiana, con orari prolungati, di musei, biblioteche e archivi di Stato»¹⁶¹ sia l'istituzione di «servizi aggiuntivi, offerti al pubblico a pagamento»¹⁶². Sebbene l'idea in sé potrebbe costituire un rafforzamento del ruolo educativo del museo nel territorio attraverso la costruzione di una rete di rapporti con le realtà locali, gli aspetti su cui si investe non sono la divulgazione della conoscenza. La collaborazione tra pubblico e privato diventa elemento nodale in una prospettiva di

¹⁵⁸ *Ibid.*, art. 5, comma 1.

¹⁵⁹ <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it/>.

¹⁶⁰ L. 14 gennaio 1993, n. 4, in materia di "misure urgenti per il funzionamento dei musei statali. Disposizioni in materia di biblioteche statali e di archivi di stato".

¹⁶¹ *Ivi*, art. 3.

¹⁶² *Ivi*, art. 4.

innovazione e sviluppo ma denota immediatamente una grave criticità: l'aziendalizzazione del sistema di valori di cui il museo e la cultura sono incarnazioni. Ancora una volta, a fronte del lesinare nell'azione disciplinare del ruolo socio-educativo del museo e dell'arte, viene istituito, nel 1994, presso l'Università degli Studi Roma Tre, il Centro di Didattica Museale, nato per «favorire una fruizione consapevole e finalizzata dei beni museali»¹⁶³, riconoscendo l'«insufficiente utilizzazione a fini formativi dell'imponente patrimonio di beni culturali disponibile nel nostro Paese»¹⁶⁴ e il «divario esistente tra l'Italia ed altri Paesi sul piano dell'accumulazione conoscitiva e della definizione dei modelli d'intervento»¹⁶⁵. Si succedono tuttavia una serie di proposte legislative che cercano di adeguarsi alle riforme internazionali della pubblica amministrazione: il *New Public Management*.

Considerato un pensiero manageriale o, in senso più ampio, un sistema di pensieri basato su idee nate nel settore privato e importate in quello pubblico, il fenomeno si interroga non su quale debba essere il ruolo dello Stato, ma su come realizzare una buona amministrazione, in grado di migliorare le *performances* dei sistemi amministrativi pubblici¹⁶⁶.

Con il D.L. 23 febbraio 1995, n. 41¹⁶⁷, «al limitato numero di servizi considerati dalla legge Ronchey, l'art. 47-*quarter* inserito dalla legge di conversione 22 marzo 1995, n.81, ne aggiunge degli altri, prevedendone al contempo il possibile affidamento in gestione a fondazioni culturali e bancarie, società o consorzi, a tal fine costituiti»¹⁶⁸. Se questo Decreto corrobora le possibilità di generazione di introiti da parte delle realtà museali, non stupisce che negli stessi anni, il Ministro per i Beni Culturali e Ambientali, Antonio Paolucci, si riferisca all'arte come «petrolio d'Italia»¹⁶⁹. Il Ministro tuttavia non dimentica o meglio, non ignora la valenza educativa che può avere il museo e con esso il patrimonio culturale, tant'è che con Decreto Ministeriale

¹⁶³ <https://centrodidatticamuseale.it/it/ricerca/>.

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ Nacci M., *Op. cit.*, p. 191.

¹⁶⁷ D.L. 23 febbraio 1995, n. 41, in materia di "Misure urgenti per il risanamento della finanza pubblica e per l'occupazione nelle aree depresse", pubblicato in GU Serie Generale n.45 del 23-02-1995.

¹⁶⁸ https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1255783580156_SP_77_79_5.pdf

¹⁶⁹ *Origine ed evoluzione della legislazione dei beni culturali in Italia.*

http://www.patrimonioculturale.net/evoluzione_legislazione.htm.

16 marzo 1996¹⁷⁰ viene istituita la Commissione di Studio e per la Didattica del Museo e del Territorio, presieduta da Marisa Dalai Emiliani. Questa propone la sentita urgenza

di richiedere l'inserimento negli specifici settori scientifico-disciplinari universitari dell'ambito storico-artistico, archeologico, demo-etno-antropologico, naturalistico e storico-scientifico, di una disciplina nuova e specifica che potrebbe denominarsi "Didattica del museo e del territorio (in analogia con la "Didattica del latino", "Didattica della matematica", "Didattica della storia") nel quadro di un potenziamento complessivo delle discipline museologiche e museografiche che, in Italia, sono scandalosamente assenti dalla maggior parte degli statuti delle Facoltà di Lettere, di Architettura, di Conservazione dei beni culturali e ancor più di rado risultano attivate¹⁷¹.

L'ultimo lustro del XX secolo, pur ribadendo la responsabilità della tutela da parte dello Stato¹⁷², sperimenta la concessione di autonomia agli istituti scolastici attraverso l'istituzione del Piano di Offerta Formativa (POF) e, nella Legge attuativa 8 ottobre 1997, n. 357¹⁷³, invita le scuole di ogni ordine e grado, «al fine di favorire la fruizione del patrimonio artistico, scientifico e culturale da parte degli studenti»¹⁷⁴, a «stipulare apposite convenzioni con le soprintendenze. Esse fissano le modalità attraverso le quali le istituzioni museali si impegnano a elaborare percorsi didattici e a preparare materiali e sussidi audiovisivi, che tengano conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di alunni disabili»¹⁷⁵.

Il documento in questione rappresenta ulteriormente uno snodo vitale nella legislazione italiana dei beni culturali: all'art. 1 si stabilisce che «il Governo della Repubblica è delegato ad emanare, entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente Legge, un decreto legislativo recante un testo unico nel quale siano riunite e coordinate tutte le disposizioni legislative vigenti in materia di beni culturali e

¹⁷⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealeneu/accordo_miurmibac.shtml.

¹⁷¹ Branchesi L., *L'insegnamento di Didattica del museo e del territorio ai fini della formazione delle due figure professionali*, <http://www.comune.torino.it/museiscuola/speciale/spformbranchesi.pdf>.

¹⁷² L. 15 marzo 1997, n. 59 in materia di "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa", pubblicato in GU n. 63 del 17-06-1997.

¹⁷³ Legge 8 ottobre 1997, n. 352, in materia di "Disposizioni sui beni culturali", pubblicato in GU n. 243 del 17-10-1997 - Supplemento ordinario n. 212.

¹⁷⁴ *Ivi*, art. 7.

¹⁷⁵ *Ibid.*

ambientali»¹⁷⁶. Di tale Testo va sottolineato l'art. 2 che titola «Programmazione delle attività culturali» dove, tra le attività proposte, figurano la manutenzione, la protezione, il restauro e l'acquisto delle opere di interesse storico-artistico. Tuttavia a sorprendere è l'attenzione all'internazionalizzazione del patrimonio italiano. Al comma b) dell'art. 2, viene infatti identificata come tipologia di attività culturale anche «l'organizzazione in Italia e all'estero di mostre e di esposizioni di rilevante interesse scientifico-culturale». Inoltre di particolare interesse risultano essere anche l'artt. 9 e 10. Se l'articolo 9 pone come obiettivo l'autonomia dell'area archeologica di Pompei, l'articolo 10 istituisce la Società Italiana per i Beni Culturali (SIBEC Spa), «una società per azioni, avente ad oggetto la promozione e il sostegno finanziario, tecnico-economico ed organizzativo di progetti e altre iniziative di investimento per la realizzazione di interventi di restauro, recupero e valorizzazione dei beni culturali»¹⁷⁷. La costituzione di una società statale che sostenga economicamente gli interventi di restauro, recupero e valorizzazione accompagna, parallelamente, «l'autonomia scientifica, organizzativa, amministrativa e finanziaria»¹⁷⁸ che viene affidata alla Soprintendenza di Pompei¹⁷⁹, sintomatico della chiara esigenza di decentramento delle responsabilità statali, pur mantenendo un controllo economico-finanziario. Decentramento che si instaura, per poi confermarsi con la Legge Costituzionale n. 3 del 2001¹⁸⁰, con la Legge 15 marzo 1997, n. 59, c.d. Legge Bassanini, che frammenta le responsabilità di valorizzazione e promozione dei beni culturali tra sé, le Regioni e gli Enti Locali¹⁸¹.

Lo sviluppo di una prospettiva federale segue anche quanto viene proposto, negli stessi anni, dal Comitato dei Ministri del Concilio d'Europa che, nella Raccomandazione n.

¹⁷⁶ *Ivi*, art. 1.

¹⁷⁷ *Ivi*, art. 10. SIBEC Spa, istituita sotto Ministro Veltroni, verrà sostituita, con Decreto 27 novembre 2001, n. 491 in materia di "Regolamento recante disposizioni concernenti la costituzione e la partecipazione a fondazioni da parte del Ministero per i beni e le attività culturali", dalla ARCUS Spa.

¹⁷⁸ *Ivi*, art. 9.

¹⁷⁹ Il testo di Margherita Nacci, più volte citato nel testo, affronta chiaramente le criticità emerse a seguito della riforma sull'autonomia di Pompei.

¹⁸⁰ Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, in materia di "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione", pubblicato in GU n. 248 del 24-10-2001.

¹⁸¹ La legge viene attuata mediante il D.L. 31 marzo 1998, n. 112, in merito di "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59", pubblicato in GU n. 92 del 21-04-1998 - Supplemento Ordinario n. 77, e mediante il D.L. 20 ottobre 1998, n. 368, in merito di "Istituzione del Ministero per i beni e le attività culturali, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59", pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 250 del 26-10-1998, rettificato in G.U. n. 116 del 21-05-1997, artt. 154 – 155.

5, del 1998¹⁸², tra gli scopi e le definizioni, individua l’eredità culturale (*cultural heritage*), come «any material or non-material vestige of human endeavour and any trace of human activities in the natural environment»¹⁸³. Oltre l’ovvia curiosità di iniziare a concepire l’esistenza di un patrimonio “immateriale”, con attenzione alle discipline demo-etno-antropologiche, che indagano ogni tipo di testimonianza del comportamento e o perfino traccia umana, ancor più interessante risulta la questione stessa della Raccomandazione: l’educazione al patrimonio. Lo scopo è di proporre misure adeguate di pedagogia dell’eredità culturale¹⁸⁴.

A riprova che l’Italia ha pienamente compreso la funzione socio-educativa e del patrimonio e dei musei, di capitale importanza risulta essere la Circolare Ministeriale 16 luglio 1998, n. 98¹⁸⁵, che stabilisce l’Accordo Quadro tra MiBAC e MIUR sull’educazione al patrimonio, in cui «i due Ministeri si impegnano ad attivare un Sistema Nazionale di educazione al patrimonio culturale. Tale Sistema Nazionale si realizzerà attraverso l’istituzione – da parte del Ministero dei Beni Culturali – di Servizi Educativi del Museo e del Territorio presso i Musei e le Soprintendenze e presso i Musei di Enti locali eventualmente collegati in rete e mediante la progettazione di percorsi formativi a cura delle singole Istituzioni scolastiche»¹⁸⁶. La convergenza tra pianificazione del percorso formativo e patrimonio culturale conferma la contestuale tendenza, già vista, della dinamizzazione del bene culturale.

Tre mesi dopo, il Decreto Legislativo 20 ottobre 1998, n. 368¹⁸⁷, sancisce la ridefinizione del nostro Ministero: viene istituito il Ministero per i Beni e le Attività Culturali (MiBAC). Oltre a stabilire un contatto con il mondo anglosassone¹⁸⁸ che per le innovazioni portate in ambito amministrativo ha esercitato il ruolo di *exemplum* a

¹⁸² Council of Europe. Committee of Ministers, Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member State concerning “Heritage Education” (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). Si ricorda che una precedente Raccomandazione, la n. 90 del Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa, indagava il ruolo dei musei nell’educazione ambientale.

¹⁸³ Council of Europe. Committee of Ministers, Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member State concerning “Heritage Education”, art. 1, comma 1.

¹⁸⁴ Per raggiungere questo fine vengono proposte diverse iniziative di attività di coinvolgimento del pubblico alla conoscenza del patrimonio culturale. A titolo esemplificativo si vogliono ricordare le Giornate Europee del Patrimonio (GEP): «visite guidate, aperture straordinarie [...] organizzate nei musei e nei luoghi della cultura», a prezzi agevolati. <http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/giornate-europee-del-patrimonio-2020>.

¹⁸⁵ Circolare Ministeriale 16 luglio 1998, n. 312, Prot. n. 29814/BL, in materia di “Accordo quadro sull’educazione al patrimonio culturale”.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ Decreto Legislativo 20 ottobre 1998, n. 368 in merito di "Istituzione del Ministero per i beni e le attività culturali, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59", pubblicato in GU n. 250 del 26-10-1998.

¹⁸⁸ Analogamente al Department of Culture, Media and Sport (DCMS) britannico, al MiBAC sono devolute «le attribuzioni in materia di spettacolo, di sport e di impiantistica sportiva», *Ivi*, art. 2, comma 1 b).

livello europeo¹⁸⁹, l'art. 2 (*Attribuzioni del Ministero*), comma 2 delinea le aree di competenza amministrative del nuovo ministero e utilizza il termine *bene* soltanto tre volte (due delle quali al punto a)¹⁹⁰, di contro *attività* compare ben sette volte. Pura necessità linguistica o chiara conferma di quell'esigenza di svincolare il bene culturale dalla sua realtà statica e marcatamente economica per coinvolgerlo in una dimensione partecipativa, che richieda il pieno coinvolgimento del fruitore?

2.3 – LA VALORIZZAZIONE ITALIANA

Se il MiBAC rappresenta il punto di congiunzione, a livello legislativo, di tutte le espressioni culturali, il Decreto Legislativo 29 ottobre 1999, n. 490, Testo unico delle “Disposizioni Legislative in Materia di Beni Culturali e Ambientali”¹⁹¹, rappresenta un primo tentativo di riordino della normativa vigente *post* Riforma Bottai¹⁹². Proprio partendo da quest'ultima, esso offre una definizione onnicomprensiva del bene culturale, lasciando spazio all'individuazione di «nuove categorie di beni culturali» e stabilendo che possono dirsi tali tutte le testimonianze aventi «valore di civiltà»¹⁹³. Tra i settori trattati, si insiste, all'art. 98, in apertura della Sezione II, all'attenzione verso l'esito fruitivo, ponendo grande attenzione in merito al «godimento pubblico»¹⁹⁴ dei beni culturali che, tutelato dal Ministero e in un'ottica cooperativa con Regioni ed Enti Locali, favorisca la «promozione e [lo] sviluppo della fruizione»¹⁹⁵. Inoltre, in materia di “Apertura al pubblico di musei, monumenti, aree e parchi archeologici, archivi e biblioteche”, pur potendo ben intuire che il discorso si estende a tutte le realtà indicate nel titolo, unicamente per quanto concerne i parchi archeologici¹⁹⁶ si stabilisce che si debba «facilitarne la lettura attraverso itinerari ragionati e sussidi didattici»¹⁹⁷. Il Testo

¹⁸⁹ Cfr. Nacci M., *L'innovazione dell'amministrazione...* Si segnala anche l'articolo *Musei e Formazione: quale futuro?* di Nicole Moolhuijsen che, uscito qualche anno fa su Artribune.com, segnala ancora la Gran Bretagna come punto di riferimento nell'ambito dei *Museum Studies*, corsi di laurea atti alla formazione di professionisti dell'ambito museale, testimoniando ulteriormente la peculiare prospettiva *future oriented* del popolo inglese. <http://www.artribune.com/2015/09/musei-e-formazione-qual-e-futuro/>.

¹⁹⁰ «Tutela, gestione e valorizzazione dei beni culturali e dei beni ambientali».

¹⁹¹ Pubblicato G.U.27/12/99 Serie generale n. 302 - Supplemento Ordinario n. 229/L.

¹⁹² Si segnala che il Testo unico abroga la Legge 01 giugno 1939, n. 1089, c.d. Legge Bottai.

¹⁹³ D.L. 29 ottobre 1999, n. 490, in materia di “Testo Unico Disposizioni Legislative in Materia di Beni culturali e Ambientali”, pubblicato in GU 27/12/99 Serie generale n. 302 - Supplemento Ordinario n.229/L, sez. I, art. 4.

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ivi*, art. 104.

¹⁹⁶ *Ivi*, art. 99, comma 2 c).

¹⁹⁷ *Ivi*, art. 99, comma 2 c).

Unico, nonostante la completezza di fondo, soffre ancora di una carenza definitoria proprio in merito ai musei, identificandoli come strutture organizzate «per la conservazione, la valorizzazione e la fruizione pubblica di raccolte di beni culturali»¹⁹⁸.

La necessità di un adeguamento a livello internazionale, nonché di un chiaro ed effettivo disciplinamento del funzionamento museale che, porta all'emanazione del Decreto Ministeriale 10 maggio 2001, in cui si stabilisce l'«Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei»¹⁹⁹. Già nell'introduzione si sottolinea come l'eterogeneità delle realtà museali italiane abbia impedito, nel percorso legislativo, la definizione di un'identità autonoma.

In Italia il museo si caratterizza come un istituto scarsamente «tipizzato»: tanto nel caso dei musei pubblici, quanto dei musei privati esso non è cioè regolato da norme specifiche²⁰⁰.

Non solo: la scarsa autonomia concessa nello svolgimento della propria funzione istituzionale, ha dato vita a quella tipologia di «*museo-ufficio*»²⁰¹, ovvero l'integrazione dei musei al sistema della tutela del patrimonio di pertinenza Statale, comportando un rallentamento nel «processo di autovalutazione dei requisiti posseduti o da acquisire»²⁰².

Gli obiettivi del Decreto vengono profilati fin dalle prime pagine:

In sintesi estrema, si è profilata l'esigenza di una precisazione della *missio* dei musei, riorientandola verso il visitatore, così da affinare ulteriormente quell'interpretazione del museo come pubblico servizio, che già si profilava nella scelta del legislatore di dedicare articolata trattazione, entro il Testo unico richiamato in epigrafe, a tematiche quali i

¹⁹⁸ *Ivi*, art. 99, comma 2 a).

¹⁹⁹ D.M. 10 maggio 2001, in materia di «Atto di indirizzo sui criteri tecnico- scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei (Art. 150, comma 6, del D. Lgs. n. 112 del 1998)», pubblicato in GU 19-10-2001, n. 244, Supplemento Ordinario.

²⁰⁰ *Ivi*, Ambito I, Premessa, p. 6.

²⁰¹ *Ivi*, p. 2.

²⁰² *Ivi*, p. 2. Si ricorda che, se l'Italia partecipa immediatamente, nel 1947, alla creazione di ICOM Italia, esprimendo quindi il pieno coinvolgimento nel discorso museale, realtà altre, come i già citati Stati Uniti, si erano forniti di istituzioni simili con larghissimo anticipo rispetto all'Europa e all'Italia stessa. Ad esempio, l'*American Alliance of Museums*, fu istituita nel lontano 1906. «Since 1906 the Alliance has been a leader in developing best practices and advocating for museums». <https://www.aam-us.org/programs/about-aam/>.

«servizi di assistenza culturale e ospitalità per il pubblico», recependo peraltro istanze che si erano affacciate in diverse legislazioni regionali dagli anni settanta in poi.

Vengono in seguito elencate tutte le misure e i provvedimenti presi al fine di indagare la portata qualitativa delle esperienze museali realizzate su tutto il territorio e quantitativa dell'indotto economico generato dalla presenza dei beni culturali. Nel rendere però conto dell'ingente risultanza, specialmente in merito all'aspetto quantitativo, si può ancora una volta delineare quella maggiore considerazione attribuita all'attività culturale, pur però riconoscendo il ruolo primario del museo.

Ed è proprio la centralità riconosciuta a questo luogo che richiede un

riordino della cospicua documentazione e normativa esistente in materia di gestione museale [...], per colmare, o iniziare a colmare, l'oggettivo divario che separa i musei italiani dai musei d'Europa e del resto del mondo, la cui identità, diversamente ma comunque nettamente affermata, trova espressione in statuti e atti fondanti, carte dei principi, dichiarazioni di missione, documenti gestionali e linee-guida per le principali attività considerate dal museo come appartenenti alla propria sfera d'azione, che, anche sollecitando nel museo stesso un processo costante di verifica tramite automonitoraggio, ne indirizzano i processi di adeguamento, sviluppo e miglioramento²⁰³.

L'adeguamento al contesto internazionale, di cui il termine *standard* – prima volta in cui un termine di origine inglese entra a far parte del vocabolario del diritto italiano²⁰⁴ – ne esemplifica la vocazione, è testimoniato dall'utilizzo dei modelli di riferimento internazionali: «programmi di certificazione di qualità e procedure di accreditamento dall'American Association of Museums (USA), il Codice deontologico dell'ICOM, il Registration Scheme for Museums and Galleries (UK)»²⁰⁵.

Non potendomi soffermare su un'analisi accurata di tutti gli Ambiti proposti dal Decreto, vorrei porre l'attenzione su quelli che più si confanno alla presente trattazione.

L'Ambito I – Status giuridico statuisce l'insindacabile necessità di uno «statuto e/o regolamento del museo» che ne esprima la sua identità, la sua missione, gli obiettivi

²⁰³ *Ivi*, p. 3.

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ *Ivi*, p. 4.

ed i principi di condotta e di gestione generali. Si riafferma a chiare lettere l'estrema importanza di una riflessione attenta, che sia in grado di dare una definizione esaustiva di Museo. Questa giungerà sei anni dopo, durante la XXII Assemblea Generale ICOM tenutasi a Vienna il 24 agosto 2007, nel cui statuto, approvato in tale circostanza, viene stabilito che:

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 ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto²⁰⁶.

Di grande interesse è poi l'Ambito VI – Gestione e cura delle collezioni dove, dichiarando queste ultime «l'elemento costitutivo e la ragion d'essere di ogni museo»²⁰⁷, ne statuisce la «piena accessibilità fisica ed intellettuale»²⁰⁸, «promuovendone la conoscenza, l'ordinamento, l'interpretazione; sviluppando, a partire dalle collezioni e dalla missione e dal mandato del museo, lo studio e la ricerca»²⁰⁹. La finalità conoscitiva introduce quanto verrà esposto nell'Ambito VII – Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi. Il pubblico diventa oggetto di primario interesse nella riflessione museale, tuttavia, a fronte dello specifico indirizzo di studio e ricerca che si invita a perseguire, non si è ancora arrivati a sostenere lo scopo educativo con altrettanto impegno. Linguisticamente unito alla *fruizione ricreativa*, finisce per accompagnarsi ad essa, e così «il museo è sollecitato a sviluppare [...] quegli aspetti di orientamento verso il visitatore che mettano quest'ultimo in grado di godere l'accostamento al museo stesso come un evento particolarmente appagante»²¹⁰.

Il Testo Unico del 1999 viene sostituito nel 2004, per volontà del Ministro Urbani, fautore, agli inizi del Duemila, della articolazione in quattro dipartimenti del

²⁰⁶ <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>. Il D.M. 23 dicembre 2014 in materia di «organizzazione e funzionamento dei musei statali», riprendendo integralmente la definizione ICOM, vi aggiungerà «promuovendone la conoscenza presso il pubblico e la comunità scientifica» all'art. 1.

²⁰⁷ D.M. 10 maggio 2001, p. 11.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 12.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ *Ivi*, p. 18.

MiBAC²¹¹, dal Codice dei Beni Culturali²¹². Il primo fattore che va considerato, è il costante ribadire la dicotomia tra tutela e valorizzazione dove, la prima rimane compito statale (seppur ovviamente con debite aperture nei confronti di Regioni, Città Metropolitane, Enti Locali e privati), come indicato all'art. 4²¹³, comma 2: «il Ministero esercita le funzioni di tutela sui beni culturali di appartenenza statale anche se in consegna o in uso ad amministrazioni o soggetti diversi dal Ministero»; la seconda resta responsabilità delle Regioni, come emanato nell'art. 7²¹⁴, comma 1: «il presente codice fissa i principi fondamentali in materia di valorizzazione del patrimonio culturale. Nel rispetto di tali principi le regioni esercitano la propria potestà legislativa». L'art. 117 rivede i «servizi aggiuntivi» e, al comma 2 e), delega a terzi: «i servizi di accoglienza, ivi inclusi quelli di assistenza e di intrattenimento per l'infanzia, i servizi di informazione, di guida e assistenza didattica, i centri di incontro» e, nei due articoli successivi, si invita alla promozione di attività di studio e di ricerca, cooperando con scuole e università per la diffusione della conoscenza del patrimonio. Seguono una serie di Decreti che, sull'onda del nuovo Codice elaborato, regolano l'organizzazione del Ministero, istituendo le Direzioni Regionali²¹⁵ e istituendo Soprintendenze Speciali per determinati poli museali²¹⁶. Tra gli altri, vengono pubblicati due Decreti Legislativi²¹⁷ che correggono e integrano il D. Lgs. 42/2004, rielaborando le disposizioni in materia di valorizzazione. Il D. Lgs 156/2006 relativo ai beni culturali e il successivo D. Lgs 24 marzo 2006, n. 157 relativo al paesaggio, riprendendo la suddivisione già operata nei diversi Ambiti del Codice²¹⁸, propongono una partizione in tre fasi delle funzioni di valorizzazione: «I. individuazione della strategia, con raccordo diretto tra Stato, Regioni e autonomie locali (in mancanza di

²¹¹ Dipartimento per i Beni Culturali e Paesaggistici; Dipartimento per Archivi e Biblioteche; Dipartimento per Spettacolo e Sport; Dipartimento per Ricerca e Innovazione.

²¹² D.L. 22 gennaio 2004, n. 42 in materia di “Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 Legge 6 luglio 2002, n. 137” pubblicato in GU n° 45 del 24 febbraio 2004, Supplemento Ordinario n. 28.

²¹³ «Funzioni dello Stato in materia di tutela del patrimonio culturale».

²¹⁴ «Funzioni e compiti in materia di valorizzazione del patrimonio culturale».

²¹⁵ D. Lgs 8 gennaio 2004, n. 3, in materia di “Riorganizzazione del Ministero per i beni e le attività culturali”, art. 5 – Direzioni Regionali.

²¹⁶ D.M. 24 settembre 2004, in materia di “Articolazione della struttura centrale e periferica dei dipartimenti e delle direzioni generali del Ministero per i beni e le attività culturali”, pubblicato in GU n. 271 del 18-11-2004. Cfr. Allegato A per Soprintendenza speciale per il polo museale veneziano.

²¹⁷ D. Lgs 24 marzo 2006, n. 156, in materia di “Disposizioni correttive ed integrative al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, in relazione ai beni culturali” e D. Lgs 24 marzo 2006, n. 157, in materia di “Disposizioni correttive ed integrative al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, in relazione al paesaggio”, pubblicati in GU Serie Generale n.97 del 27-04-2006 - Supplemento Ordinario n. 102.

²¹⁸ La Parte Seconda del Codice è dedicata ai beni culturali, alla loro individuazione, tutela, fruizione e valorizzazione. La Parte Terza si occupa, allo stesso modo, del paesaggio.

accordo vige il principio di effettiva disponibilità del bene); II. programmazione, eventualmente affidata a consorzi partecipabili dai privati proprietari di beni culturali coinvolti e figure soggettive private senza attività lucrative [fondazioni bancarie o altre]; III. attuazione della valorizzazione eventualmente affidabile mediante concessione a terzi»²¹⁹.

Anche se l'attenzione sembra vertere in misura maggiore sugli aspetti valorizzativi, va comunque tenuto conto di una serie di altri provvedimenti che prevedono una migliore gestione degli aspetti di tutela e di fruizione del patrimonio culturale. All'inizio del 2006 vengono infatti emanati un Decreto Interministeriale²²⁰ in materia di "Riassetto delle Scuole di Specializzazione nel settore della tutela, gestione e valorizzazione del Patrimonio Culturale"²²¹, che riforma le scuole di Specializzazione al fine di rinnovare l'ambito di insegnamento, adeguandosi alle nuove prospettive che vedono il Bene Culturale come fulcro nodale per lo sviluppo sociale e la Legge 20 febbraio 2006, n. 77, in materia di "Misure Speciali di Tutela e Fruizione dei siti italiani inseriti nella lista del Patrimonio Mondiale dell'UNESCO"²²². Le riforme varate sottolineano la complessità, ancora viva, di istituire norme e proposte coerenti con il contesto, manifestando una costante necessità di riadeguamento formativo e disciplinare.

Si testimonia a questo punto un quadro legislativo italiano che, sebbene presenti ancora criticità ed elementi di discontinuità, risulta sempre più allineato al contesto internazionale. È infatti di un anno successiva al Codice la Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale, la cosiddetta Convenzione di Faro, tenutasi a Faro (Portogallo) il 27 ottobre 2005²²³. Riconoscendo «il valore ed il potenziale di un'eredità culturale [che] usata saggiamente [è] risorsa per lo sviluppo sostenibile e per la qualità della vita» e, spinti dalla convinzione «della necessità di coinvolgere ogni individuo nel processo continuo di definizione e di gestione dell'eredità culturale»²²⁴, le Parti si impegnano a sviluppare approcci che coinvolgano

²¹⁹ Evoluzione legislazione (patrimonioculturale.net).

²²⁰ D. Interm. 31 gennaio 2006, in materia di "Riassetto delle Scuole di specializzazione nel settore della tutela, gestione e valorizzazione del patrimonio culturale", pubblicato in GU n. 137 del 15-06-2006 - Supplemento Ordinario n. 147.

²²¹ Vengono ordinati in sei ambiti i titoli di specializzazione in merito ai beni culturali. Essi sono: Beni archeologici, Beni architettonici e del paesaggio, Beni storico-artistici, Beni archivistici e librari, Beni demotnoantropologici, Beni musicali, Beni scientifici e tecnologici, Beni naturali e territoriali.

²²² Pubblicata in GU n. 58 del 10-03-2006.

²²³ L'Italia ratifica il Trattato introducendolo nell'ordinamento civile nel 2013.

²²⁴ Convenzione di Faro, preambolo.

«tutti gli aspetti dell'educazione e della formazione permanente»²²⁵. A tal fine, l'art. 12²²⁶ a) incoraggia ciascuno a partecipare «alla riflessione e al dibattito pubblico sulle opportunità e sulle sfide che l'eredità culturale rappresenta»²²⁷. Ancora, al punto d), si invita a «promuovere azioni per migliorare l'accesso all'eredità culturale, in particolare per i giovani e le persone svantaggiate». In buona sostanza la Convenzione di Faro «rimarca il valore e il potenziale del patrimonio culturale come risorsa per lo sviluppo durevole e per la qualità della vita e individua il "diritto al patrimonio culturale", riconoscendo la responsabilità individuale e collettiva nei confronti dello stesso, sottolineando l'importanza della sua conservazione ed il suo ruolo nella costruzione di una società pacifica e democratica»²²⁸.

Si diceva poc'anzi dell'allineamento nazionale al respiro internazionale. Purtroppo proprio quando dopo decenni si era giunti a rincorrere ciò che in altri contesti almeno formalmente sembrava scontato, sul finire del primo decennio del XXI secolo, in concomitanza con la crisi economica, la Riforma Gelmini, oltre ad una serie di tagli all'istruzione, prevede la rimozione dell'insegnamento della Storia dell'Arte dai *curricula* professionali. Si tratta, a tutti gli affetti, di una battuta d'arresto che di riflesso destituisce l'arte dalla sua funzione formativa. Ancor più si riconfermerà la tendenza che interpreta l'arte come un circo Barnum. Con la Legge 24 giugno 2013, n. 71²²⁹, si aggiunge alla dicitura Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, la valenza turistica, trasformando il MiBAC in MiBACT, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo. La via della valorizzazione è stata pienamente perseguita, a scapito della finalità educativa cui, sembrava, si fosse finalmente giunti. Il 2012 segna così la fine di una straordinaria iniziativa lanciata nel 1997 dalla Regione Veneto, le *Giornate Regionali di Studio sulla Didattica museale*, incontri annuali che assumevano «un valore nazionale per l'importanza e la novità dei temi via via proposti,

²²⁵ *Ivi*, art. 7 d).

²²⁶ «Accesso all'eredità culturale e partecipazione democratica».

²²⁷ È di grande interesse notare come l'invito ad un dialogo pubblico si ponga sulla stessa linea dell'origine terminologica di Museo. Museion era, al tempo dei greci, il tempio delle Muse, qui i dotti e i filosofi si trovavano per discutere e confrontarsi. Certo non si prospetta una partecipazione unicamente intellettuale, tuttavia l'idea che le future generazioni crescano nella consapevolezza di una concezione dinamica e dialettica del museo, potrebbe sicuramente portare verso nuove prospettive di cambiamento.

²²⁸ <http://www.unesco.it/it/News/Detail/861>.

²²⁹ L. 24 giugno 2013, n. 71, in materia di «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 26 aprile 2013, n. 43, recante disposizioni urgenti per il rilancio dell'area industriale di Piombino, di contrasto ad emergenze ambientali, in favore delle zone terremotate del maggio 2012 e per accelerare la ricostruzione in Abruzzo e la realizzazione degli interventi per Expo 2015. Trasferimento di funzioni in materia di turismo e disposizioni sulla composizione del CIPE», pubblicato in GU n. 147 del 25 giugno 2013, art. 1, comma 2 e 3.

per la qualità e la provenienza dei relatori, per la pubblicazione degli atti»²³⁰. In ogni caso si testimoniano molteplici iniziative nazionali ed internazionali che continuano a rinvigorire il fruttuoso dialogo sull'educazione al patrimonio²³¹.

Nel 2014 viene ribadito e aggiornato l'Accordo Quadro tra MiBACT e MIUR, in cui si prospettano interventi migliorativi su diversi fattori: in primo luogo l'istituzione dell'alternanza scuola-lavoro che, oltre a promuovere l'ampliamento dei servizi educativi e dei rapporti con le scuole, tenta di aprire un varco verso una prospettiva quasi inesistente essendo da sempre l'arte considerata come una realtà difficilmente associabile a un futuro lavorativo. Nella premessa infatti viene espressa la volontà di «creare occasioni di accesso al sapere attraverso la messa a sistema di istruzione e cultura, al fine di sviluppare una società della conoscenza».

A conti fatti è il 2015 a fissare i termini di maggior riconsiderazione del ruolo museale, con il Decreto Ministeriale 1 giugno 2015. Esso istituisce il Sistema Museale Nazionale, una rete di «oltre 5.000 musei e luoghi della cultura italiani collegati fra loro al fine di migliorare la fruizione, l'accessibilità e la gestione sostenibile del patrimonio culturale»²³². Altrettanto significativa è la decisione coeva di istituire la Direzione Generale per l'Educazione e la Ricerca che ha, sostanzialmente, una funzione di coordinamento delle attività di conoscenza, formazione e diffusione del patrimonio culturale. L'istituzione del Sistema Museale Nazionale vedrà la sua attuazione con il Decreto Ministeriale 21 febbraio 2018²³³, in cui si stabilisce inoltre l'adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e per i luoghi della cultura di appartenenza pubblica. Proprio a proposito dei livelli minimi, il DPCM 2 dicembre

²³⁰ Branchesi L., Iacono M. R., Riggio A. (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale*, p. 94.

²³¹ Si segnalano, ad esempio, l'istituzione, con DPR 26 novembre 2007, n.233, dell'Istituto Centrale per la Demoantropologia, oggi Istituto Centrale per il Patrimonio Immateriale (ICPI); l'istituzione nel 2007, da parte di ICOM, di una Commissione per l'Educazione e la Mediazione; del 2008, la pubblicazione, da parte di ICOMOS per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale. Ancora, specialmente per sottolineare come si attesti una convergenza legislativa tra i mestieri di ambito culturale, per iniziativa di AIB – Associazione Italiana Biblioteche, ANAI – Associazione Nazionale Archivistica Italiana e ICOM Italia, viene istituito il MAB (Musei, Archivi, Biblioteche), un coordinamento permanente per esplorare le prospettive di convergenza tra i mestieri e gli istituti in cui operano i professionisti degli archivi, delle biblioteche, dei musei. (<http://www.mab-italia.org/index.php/musei-archivi-biblioteche/mab-italia>). Infine si vogliono ricordare due disposizioni messe in atto dall'attuale Ministro Franceschini: con DM 24 novembre 2014 istituisce la Direzione Generale per l'Arte e l'Architettura contemporanea e periferie urbane, mentre con DM 23 dicembre 2014 si concentra sull'organizzazione e sul funzionamento dei musei statali.

²³² <http://musei.beniculturali.it/progetti/sistema-museale-nazionale>. Il progetto di istituire un Sistema del genere era stato proposto ancora nel Convegno di Gardone Riviera del 1963.

²³³ DM 21 febbraio 2018, in materia di «Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale, pubblicato in GU Serie Generale n.78 del 04-04-2018.

2019, n. 169²³⁴, oltre a ri-regolare l'organizzazione del Ministero, istituisce un Organismo indipendente di valutazione della *performance*.

Sarà l'Unione Europea, di comune impegno con le organizzazioni non governative, a elaborare la maggior parte dei documenti e degli incontri che discutono del ruolo socio-educativo del patrimonio. Al contrario l'Italia soffre ancora di una grande incapacità definitoria da attribuirsi forse anche al continuo susseguirsi di governi diversi. Dal 2014 il Ministro Franceschini coordina le attività del Ministero secondo una chiarissima prospettiva valorizzativa spesso troppo dimentica delle valenze formative. A fronte degli esempi e delle decisioni prese dal Ministro, al fine di chiarificarne la visione, valga il comunicato stampa rilasciato nel giorno dell'insediamento:

La riforma del MiBACT è un cambiamento profondo, in linea con le importanti riforme che gli italiani si aspettano da questo Governo. Una importante e necessaria riorganizzazione che supera la contrapposizione ideologica tra tutela e valorizzazione e permette di investire nel settore della cultura e del turismo come fattore trainante della ripresa economica del paese²³⁵.

Termini come «fattore trainante della ripresa economica», «investire nel settore della cultura e del turismo», riflettono in maniera lapalissiana la linea di indirizzo perseguita dal Ministro. Inoltre, ancora oggi, si assiste più che ad una riflessione centrata e coerente sulle funzioni del museo, ad una continua *bagarre* sulla titolazione del Ministero, diventato ora (nel 2021) Ministero della Cultura.

È chiaro che sia necessario ancora del tempo perché l'Italia riesca a formalizzare concretamente e a saldare a livello legislativo gli orientamenti adeguati ad una più consona partecipazione delle istituzioni museali al percorso formativo individuale. Come si è potuto notare nel corso dell'elaborato, l'Italia tarda sotto diversi aspetti nell'attuazione di strategie e azioni coerenti per innestare un florido processo educativo che sia proposto dai musei, tuttavia la continua pressione internazionale, orientata verso la produzione di materiale e metodologie programmatiche che

²³⁴ DPCM 2 dicembre 2019, n. 169, in materia di “Regolamento di organizzazione del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo, degli uffici di diretta collaborazione del Ministro e dell'Organismo indipendente di valutazione della performance”, pubblicato in GU Serie Generale n.16 del 21-01-2020.

²³⁵ <https://www.beniculturali.it/comunicato/franceschini-riforma-mibact-e-cambiamento-profondo>, Roma, 30 agosto 2014.

permettano al museo di assolvere al proprio ruolo sociale, fa ben sperare che anche il Bel Paese si inserisca in questa dinamica e, attraverso un fecondo dialogo con realtà altre, individui le modalità attraverso cui favorire quell'educazione che, come già precedentemente affermato, in questa nazione, non può essere in alcun modo svincolata dall'educazione al patrimonio culturale.

CAPITOLO 3 – COMPRENDERE IL FRUITORE

Se la finalità di questo elaborato è comprendere come sia possibile innestare un rapporto più culturalmente fecondo tra visitatore, arte e museo, si è reso necessario ascoltare la voce più influente in merito: il visitatore. Si è dunque scelto, come spesso viene fatto nelle indagini proposte dalle istituzioni museali, di distribuire un questionario che permettesse di valutare il rapporto che i fruitori instaurano con il museo. Sebbene, come si vedrà, il campione raccolto non può dirsi probabilistico, né rappresentativo della popolazione generale, si possono individuare numerose concordanze tra i dati raccolti in altre indagini statistiche condotte da enti pubblici. Se nonostante il numero ridotto dei rispondenti, si possono ritrovare attitudini, comportamenti e problematiche simili – soprattutto partendo dal presupposto che i canali utilizzati per la diffusione del questionario hanno in un certo senso contribuito a operare l'individuazione di un campione potenzialmente interessato al ruolo socio-educativo del museo –, tali criticità devono essere attentamente valutate e considerate come urgenti e impellenti.

Volendo poi determinare come un incontro tra formazione scolastica e spazio museale possa essere un primo punto risolutivo per rimodellare l'offerta culturale solitamente proposta, è stato necessario comprendere quanto influisca un atteggiamento abitudinario che fin dall'infanzia vede il museo come luogo di crescita e come, questa frequenza, si rifletta poi nell'età adulta. D'altro canto, si è tentato di capire quali possano essere, tra le tante, le finalità che spingono il fruitore a frequentare gli spazi museali e se l'apparato didattico da essi offerto, possa dirsi a tutti gli effetti funzionale nella comprensione della collezione.

Infine vengono presentati una serie di confronti che, debitamente analizzati, testimoniano come alcune risultanze ottenute attraverso il questionario siano, in certo qual modo, specchio della popolazione generale.

3.1 – QUESTIONARIO

Prima di presentare i risultati raccolti attraverso la distribuzione del questionario, è opportuno fare alcune precisazioni in merito. Innanzitutto va specificato che il paniere

di risposte (675 rispondenti) rappresenta un campione casuale non probabilistico dove, per tale, si intende che alcuni individui della popolazione prescelta non hanno avuto alcun modo di essere inclusi nell'indagine. Tale aspetto è imputabile alla tipologia di somministrazione effettuata. A causa delle contingenze pandemiche, l'idea iniziale di distribuire il questionario all'interno di alcune sedi museali del territorio veneziano – che avrebbe reso possibile la selezione di un campione probabilistico, potendo controllare direttamente l'afflusso di risposte –, è stata abbandonata. Si è dovuto optare per una somministrazione online, avvalendosi di canali di diffusione che non hanno consentito di raggiungere la totalità della popolazione, ma fasce che manifestano uno specifico interesse verso musei ed arte. Inoltre la volontarietà alla partecipazione ha determinato l'assenza di tutti coloro che possono considerarsi 'non motivati' verso gli argomenti in esame. Riferirsi, il più delle volte, a visitatori che già sono tali, individui che, per una ragione o per l'altra, hanno già fatto il 'primo passo' varcando le porte del museo o, come in questo caso, iscrivendosi a pagine *Social* e *Mailing List* a contenuto culturale, orienta grandemente il campione. Questo limite fisico è in realtà imputabile a un gran numero di indagini statistiche propuginate dalle istituzioni museali: rimangono infatti automaticamente esclusi coloro che non manifestano un diretto interesse nei confronti del museo. Ciononostante i risultati raccolti hanno permesso di osservare come, anche tra la popolazione più interessata e direttamente coinvolta nella fruizione, emergano forti criticità che verranno esaminate nel corso dell'analisi del questionario.

La struttura formale scelta per il questionario prevede una prima sezione dedicata all'*anagrafica*, che permette di raccogliere alcuni parametri descrittivi del campione. Se necessario, essi possono fungere quale utile strumento di paragone per comprendere, di riflesso, il comportamento della popolazione generale in merito a determinate questioni. La rappresentatività del campione verrà valutata di volta in volta; per il momento ci si limiterà a fare una disamina dei dati elaborati, accompagnata da alcune riflessioni di carattere generale, basandosi sulla casualità con cui le risposte sono state raccolte.

La seconda sezione, intitolata *Frequenzazione degli spazi museali*, è stata realizzata per poter comprendere se vi sia una relazione tra la frequenza con cui si era soliti visitare gli spazi museali durante l'infanzia e l'età adulta. Lo scopo è quello di capire

se, attraverso la formazione implicita di abitudine²³⁶ alla visita museale, si possa effettivamente innescare nel futuro fruitore la percezione del museo come spazio di partecipazione durante la propria esistenza. Qui si cela una delle problematiche più importanti: si testimonia, ancora oggi, una concezione del museo come luogo distante, luogo ‘sacro’, nel quale, chi entra o possiede le competenze per far fruttare l’esperienza nel miglior modo possibile e declinarla in una possibilità di crescita, oppure è destinato a godersi semplicemente il bello esposto senza alcuna possibilità di comprensione. Tuttavia le finalità conoscitive sono ben radicate nel museo; esso tenta di assolvervi attraverso la produzione di materiale informativo diversificato che permetta di scalfire la superficie meramente percettiva dell’opera, per illuminare i significati nascosti. Al fine di comprendere se gli strumenti offerti dalle istituzioni museali siano effettivamente efficaci, è stata elaborata la terza sezione: *Apparati didattici e comprensione*. Essa indaga proprio l’utilizzo degli apparati didattici e la comprensione risultante dal loro uso. Lo scopo è tentare di capire se l’esito atteso da parte dell’istituzione coincida con l’esito effettivo raggiunto dal visitatore.

3.1.1 – Anagrafica

Sono raccolte, in questa prima sezione, le informazioni anagrafiche dei partecipanti quali genere, età, livello di istruzione e occupazione. Si può notare, fin dai primi dati raccolti come essi non rappresentino la realtà della popolazione, ad esempio si rintraccia, già nel primo risultato, una maggior incidenza di rispondenti femminili

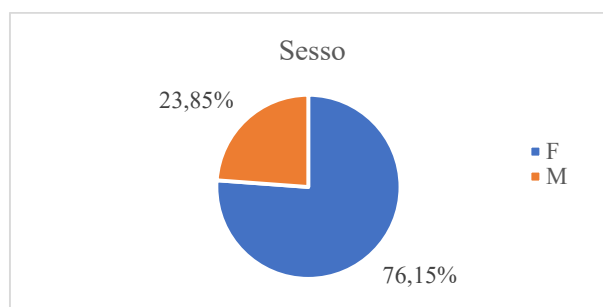


Grafico 1

²³⁶ Ci si riferisce qui a modalità di apprendimento implicite, sostenute dalla moderna psicologia dello sviluppo, «ovvero non consapevoli, pertanto non esprimibili a parole. Fanno parte di questa categoria le procedure motorie, l’abitudine e i condizionamenti. Così come accade per la memoria, gli apprendimenti impliciti sono più lenti ma anche molto più profondi, rispetto a quelli espliciti. Richiedono meno sforzo, poiché sono inconsapevoli e quindi non direttamente controllabili». Dispense Corso PF 24 CFU 2021 - Psicologia Cognitiva e dello Sviluppo – Dott.ssa Francesca Coin, Argomento 2: le funzioni cognitive di base e avanzate.

Volendo tentare di elaborare qualche riflessione – le uniche possibili che non scadano in un’interpretazione nulla o falsata del reale – si può supporre che tale differenza di numeri sia imputabile ai mezzi di somministrazione. Le considerazioni in merito ai canali di distribuzione si associano anche alle risultanze delle fasce di età raccolte; è bene quindi, prima di specificare come siano stati raggiunti i diversi rispondenti, presentare anche i risultati raccolti sull’età dei partecipanti (Grafico 2).

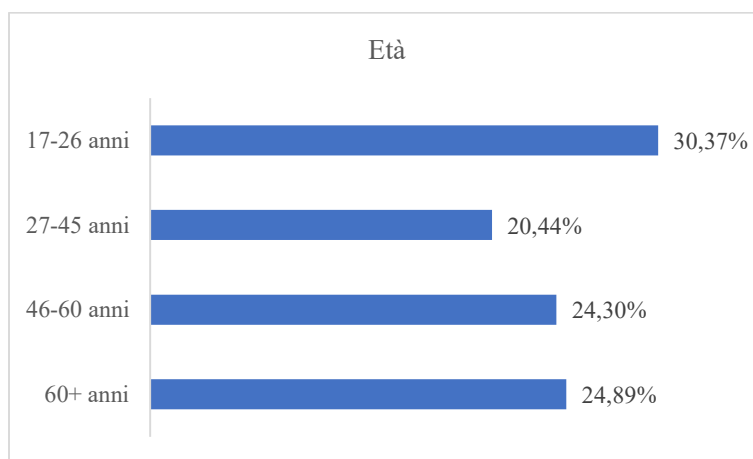


Grafico 2

La somministrazione è stata effettuata attraverso una molteplicità di canali. In una prima fase il questionario è stato distribuito attraverso le pagine *Social* del corso di Laurea in Economia e Gestione delle Arti e delle Attività Culturali dell’Università Ca’ Foscari. In tal modo, oltre a testimoniarsi già nel campione di partenza una maggiore presenza femminile nelle risposte – che pur registrando un dato di realtà rispetto alla frequentazione di questo percorso formativo, non può ritenersi specchio della distribuzione di genere all’interno del corso di laurea –, si è potuto raccogliere un buon numero di rispondenti per la fascia 17-26 anni. Per poter poi bilanciare le età e ottenere un campione maggiormente rappresentativo, è stata effettuata una ulteriore somministrazione grazie al contributo della Direzione Regionale Musei Veneto. In questo caso si è fatto ricorso all’utilizzo di canali *Social* e alla *Mailing List* dei diversi musei che confluiscono nella Direzione. Questa fase ha permesso di raccogliere dati riferibili a individui di età compresa tra i 27 anni fino agli ultra-ottantenni. Si è potuto in tal modo ottenere un’equilibrata distribuzione tra le fasce, fattore che permette, su questa base, di fare riflessioni anche più generali.

Per concludere la parte anagrafica sono stati raccolti dati in merito al livello di istruzione (Grafico 3) e all'occupazione dei rispondenti (Grafico 4). Verrà mostrato in seguito come, a partire da questi risultati, si possano trarre alcune conclusioni di carattere generale che, attraverso l'elaborazione di analisi incrociate, permettano di comprendere se vi siano talune specificità riferibili a questi aspetti.

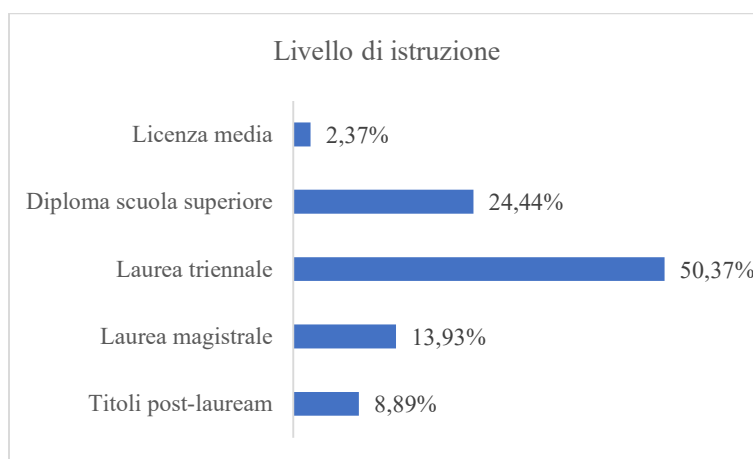


Grafico 3

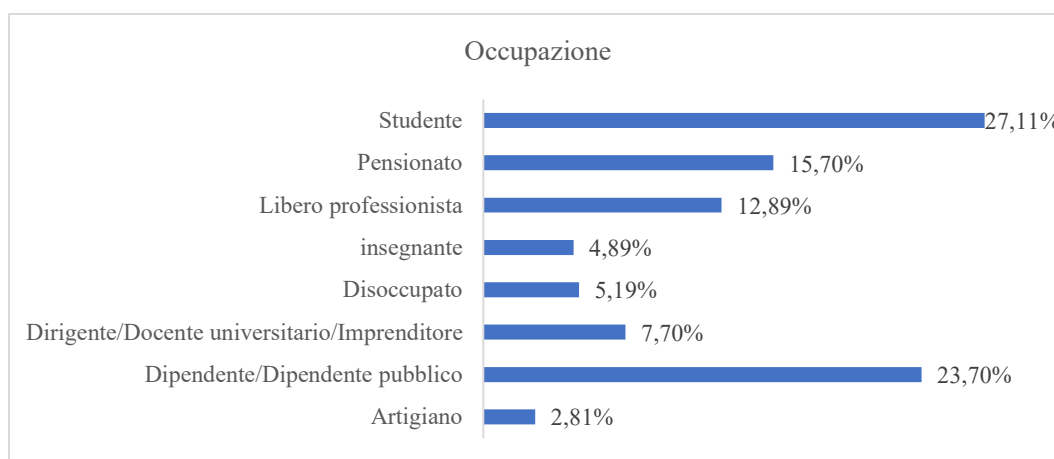


Grafico 4

3.1.2 – *Frequentazione degli spazi museali*

In questa seconda sezione si è posto l'accento sia sulla relazione tra la frequenza di visita agli spazi museali in giovane età e la frequenza attuale, sia tra le finalità dell'istituzione e quelle individuali. Oltre a comprendere quanti, tra i rispondenti, fossero soliti essere accompagnati in visita presso i musei durante l'infanzia, si è

cercato anche di indagare con quale frequenza venisse svolta questa attività e, specialmente, chi fosse il maggior promotore di tali iniziative, se la scuola o i familiari o altro. Si è poi voluto comprendere se tale frequentazione trovasse riscontro anche nell'età adulta; a tal fine si è chiesto ai rispondenti di indicare con quanta frequenza si rechino attualmente in visita presso spazi museali. Successivamente, volendo tracciare alcune ipotesi anche in merito alle ragioni per cui i soggetti scelgano di dedicarsi a questo tipo di attività, sono state indagate le finalità che i rispondenti ritengono maggiormente perseguite dai musei, nonché quali aspetti dell'esperienza museale essi trovino più soddisfacenti.

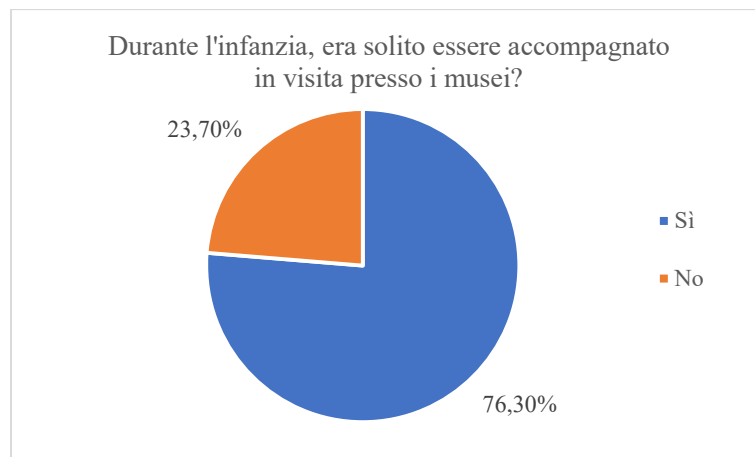


Grafico 5

Il grafico 5 identifica quanti, nel campione in analisi, fossero soliti essere accompagnati in visita presso i musei. La causa del contrasto tra un'ampia compagine, pari al 76,30% dei rispondenti, che afferma di esser stata abituata fin dall'infanzia a confrontarsi con la realtà museale, rispetto al 23,70% che sostiene il contrario, è rintracciabile principalmente nell'età. Viene infatti riportato di seguito il grafico 6 che mostra come all'aumentare dell'età dei soggetti, aumenti anche l'assenza di tale pratica.

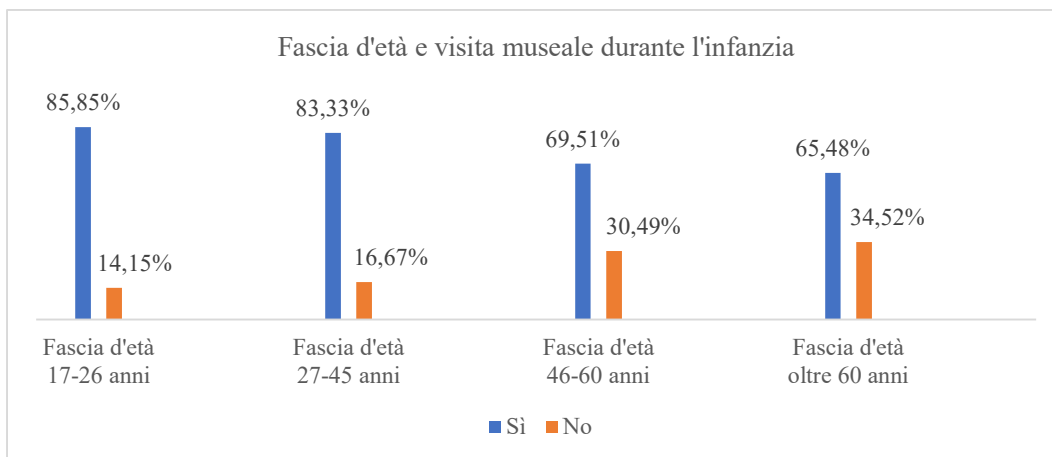


Grafico 6

Non sono unicamente i numeri a confermare tale ipotesi; in aggiunta a questi, per trarre tale conclusione, si è fatto riferimento alle risposte date alla domanda successiva. È stato infatti chiesto ai rispondenti di esplicitare chi fosse, tra scuola, familiari o altro, il promotore di tali iniziative. La possibilità di esprimere pareri differenti attraverso l'opzione Altro, ha fatto sì che alcuni sottolineassero come l'assenza di esperienze museali fosse proprio riconducibile alla loro età: specificatamente persone nate prima degli anni '60, hanno testimoniato come, durante la loro infanzia, fosse insolito portare i bambini in visita presso i musei.

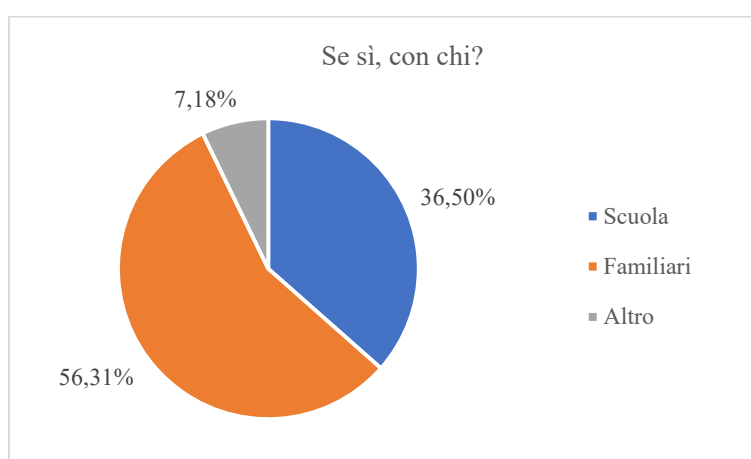


Grafico 7

Vagliando invece le risposte in merito a chi fosse il promotore di tale frequentazione, è interessante notare alcune peculiarità del grafico in questione.

Si può evidenziare come, tendenzialmente, oltre alle proposte scolastiche (36,50%) che evidentemente incidono di buon grado sulla frequentazione degli spazi museali durante l'infanzia, sia effettivamente l'ambito familiare (56,31%) a riconoscere l'importanza di stimolare differenti modalità conoscitive, individuando nel museo un luogo fondante a livello educativo. Al contrario la partecipazione della scuola nella creazione di possibilità di incontro tra individui e musei non sorprende particolarmente. Si è visto nel capitolo precedente come, ormai da tempo, la realtà scolastica e quella museale cooperino nel favorire approcci diversificati all'educazione al patrimonio.

Si è poi cercato di tracciare con quale cadenza si sia sviluppato questo rapporto con il museo e le sue collezioni, tentando di determinare un confronto tra la frequenza di visita durante l'infanzia (Grafico 8) e durante l'età adulta (Grafico 9) o, quantomeno, l'età attestata al momento della compilazione del questionario.

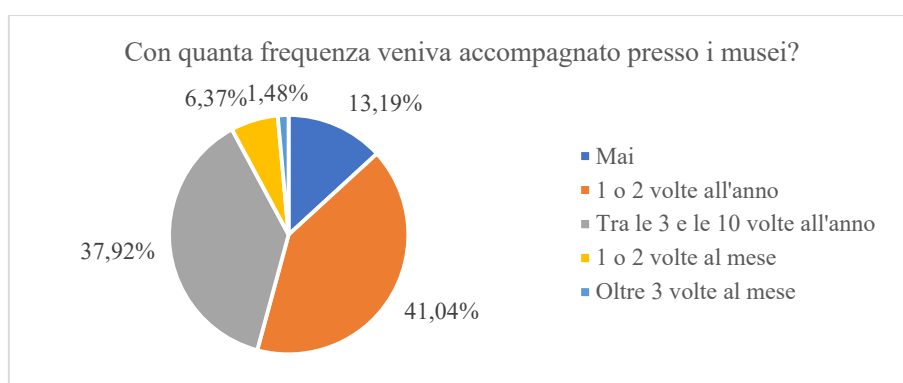


Grafico 8

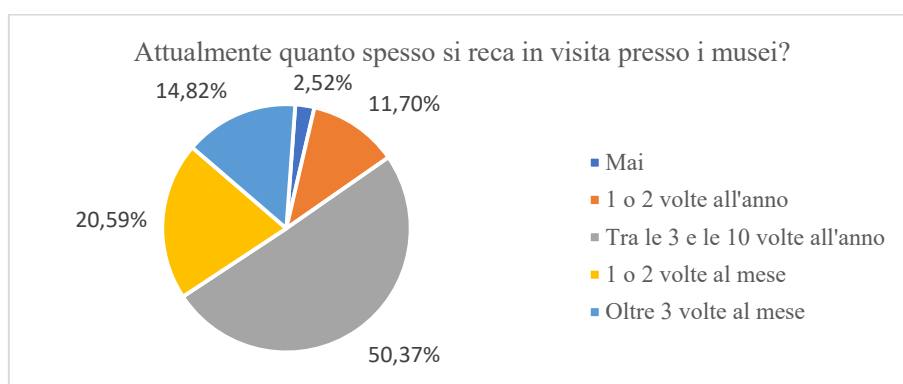


Grafico 9

Analizzando i valori raccolti attraverso i grafici 8 e 9, si può notare un aumento della frequentazione degli spazi museali, testimonianza di una chiara presa di coscienza dell'importanza del museo come luogo a cui avvicinarsi. Se infatti durante l'infanzia il 13,19% del campione afferma di non essersi mai recato in visita al museo, tale valore scende al 2,52%. Stesso risultato emerge confrontando i dati in merito ad una frequenza annuale: per la risposta '1 o 2 volte all'anno' si può evidenziare una drastica riduzione, dal 41,04% all'11,70%. Ancor più interessante è notare come gli altri valori tendano invece ad aumentare. A tal proposito si vogliono sottolineare i risultati in merito all'opzione 'Oltre 3 volte al mese' dove la percentuale si decuplica (dall'1,48% al 14,82%).

Ad ulteriore conferma di quanto la frequenza di visita durante l'infanzia possa aver contribuito a condizionare l'attitudine attuale alla partecipazione museale, si riportano i grafici 10, 11, 12, 13 e 14.

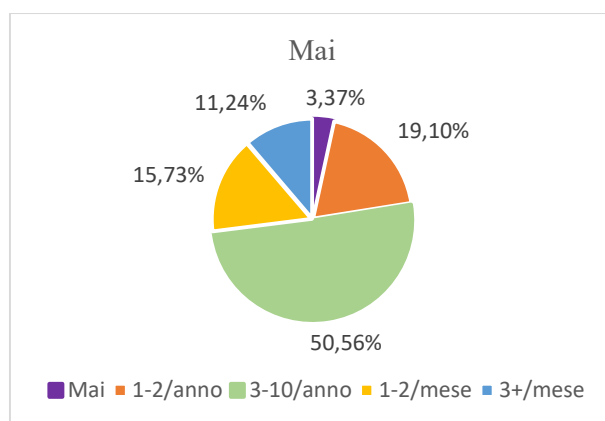


Grafico 10

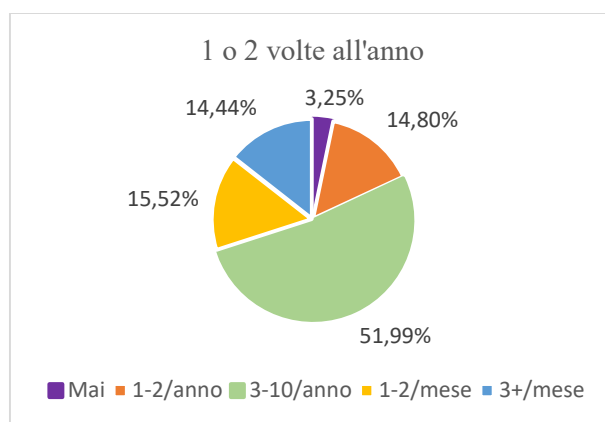


Grafico 11

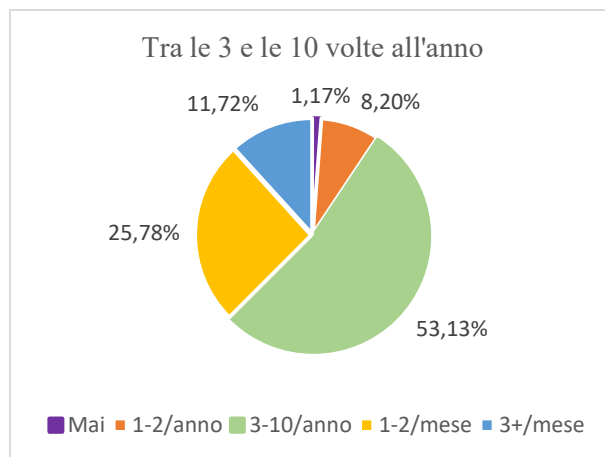


Grafico 12

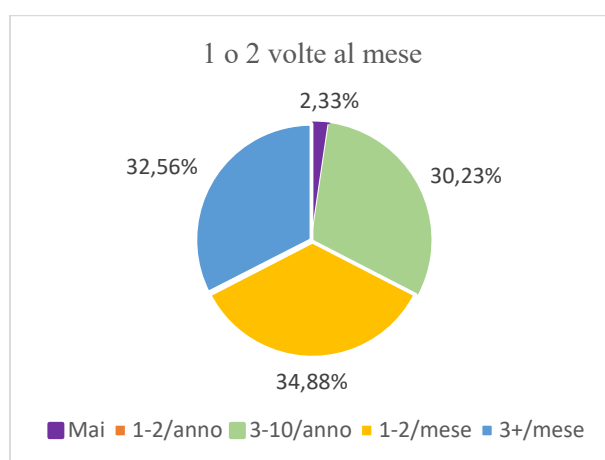


Grafico 13

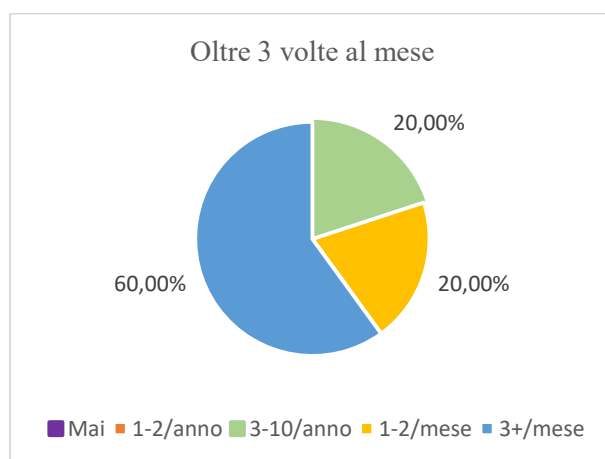


Grafico 14

I grafici in questione evidenziano il rapporto che intercorre tra una più o meno abituaria frequentazione degli spazi museali durante l'infanzia e la partecipazione attuale. Risulta chiaramente evidente come un più solido e assiduo legame costruito

col museo, corroborati, quantomeno nel campione raccolto, una maggior volontà partecipativa durante l'età adulta. Si prendano ad esempio gli ultimi due grafici (13 e 14) da cui si può facilmente intendere come vi sia una concordanza in merito. Esplicativa in tal senso è l'opzione 'Oltre le 3 volte al mese' (grafico 14): ai fini della trattazione questo dato risulta di capitale importanza testimoniando come sia assolutamente consigliato favorire un incontro con il museo e la sua collezione fin dall'infanzia, soprattutto riconoscendo in esso un fondamentale mezzo educativo. Per comprendere perché si ipotizzi che un riconoscimento del ruolo educativo possa fungere da promotore principale della crescita partecipativa, si riportano i risultati inerenti all'opinione dei rispondenti rispetto alle finalità perseguite dai musei e, soprattutto, quale aspetto dell'esperienza fruitiva risulti maggiormente ricercato dal campione raccolto.

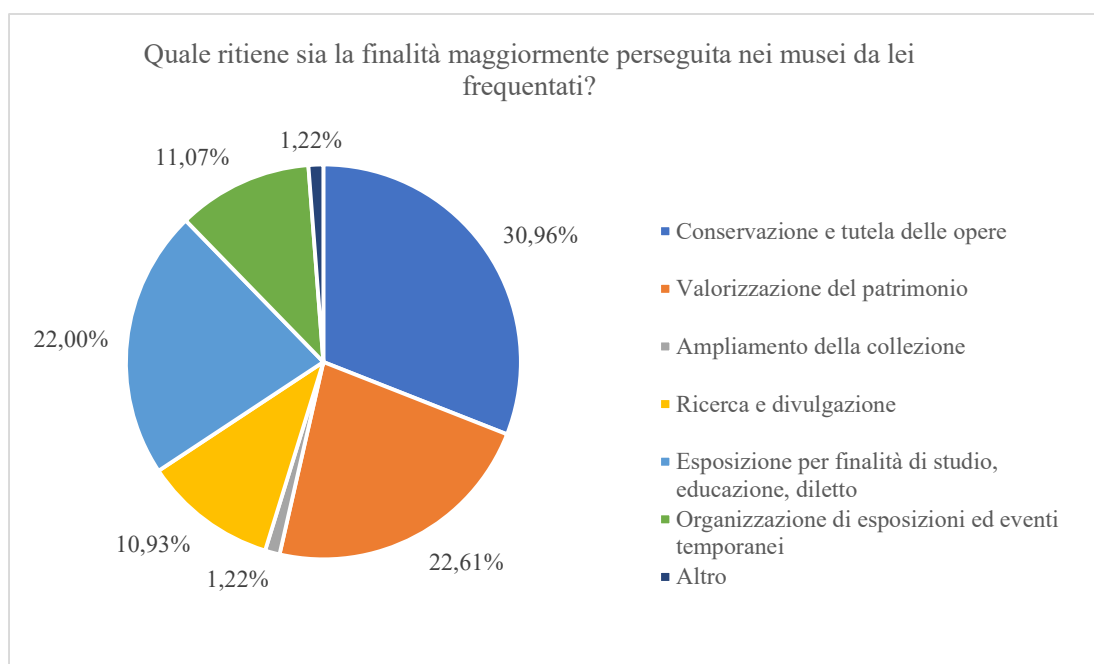


Grafico 15

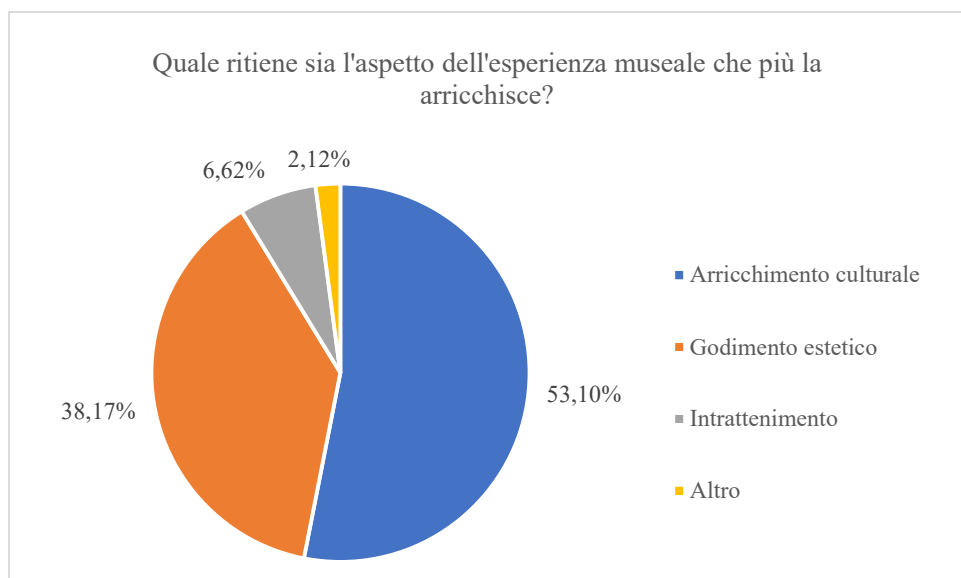


Grafico 16

Sia per quanto riguarda le finalità perseguite dall'istituzione, sia in merito alle tendenze individuali per le quali i rispondenti vi si recano in visita, si è scelto di utilizzare alcuni concetti estrapolati dalla definizione ICOM di museo. Se le finalità si riflettono nell'affermazione che il museo «effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica», gli aspetti dell'esperienza museale sono tratti dagli obiettivi espositivi che contemplano «scopi di studio, educazione e diletto»²³⁷.

Analizzando il grafico 15 dove vengono mostrate le principali prospettive attraverso cui, il campione raccolto, vede nel museo una determinata finalità perseguita, si può ritrovare quanto emerso nell'analisi del quadro normativo avanzata nel capitolo precedente: il confermarsi della concezione che vede nel patrimonio culturale un 'tesoro' da conservare e tutelare. Tuttavia è interessante notare come i risultati successivi testimonino un esplicito interesse nei confronti dell'incontro con l'oggetto artistico. 'Valorizzazione del patrimonio' (22,61%), 'Esposizione per finalità di studio, educazione, diletto' (22,00%) e 'Organizzazione di esposizioni ed eventi temporanei' (11,07%), si riferiscono infatti alla possibilità di incontro del fruitore con l'opera, dimostrando come le scelte legislative contemporanee – che pongono al centro la valorizzazione del bene culturale – siano specchio di una prospettiva condivisa.

²³⁷ <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.

Nonostante un campione di sole 675 unità non possa certo dirsi rappresentativo di una nazione, esso testimonia una tendenza alla partecipazione, una volontà di incontro con l'opera, confermata dal crescente numero di visitatori segnalato nell'indagine ISTAT *L'Italia dei musei* (2019; grafico 17).

GRAFICO 1. L'INCREMENTO DEI VISITATORI DI MUSEI E ISTITUTI SIMILARI
Anni 2006, 2011, 2015, 2017 e 2018; Numero indice, 2006 = 100

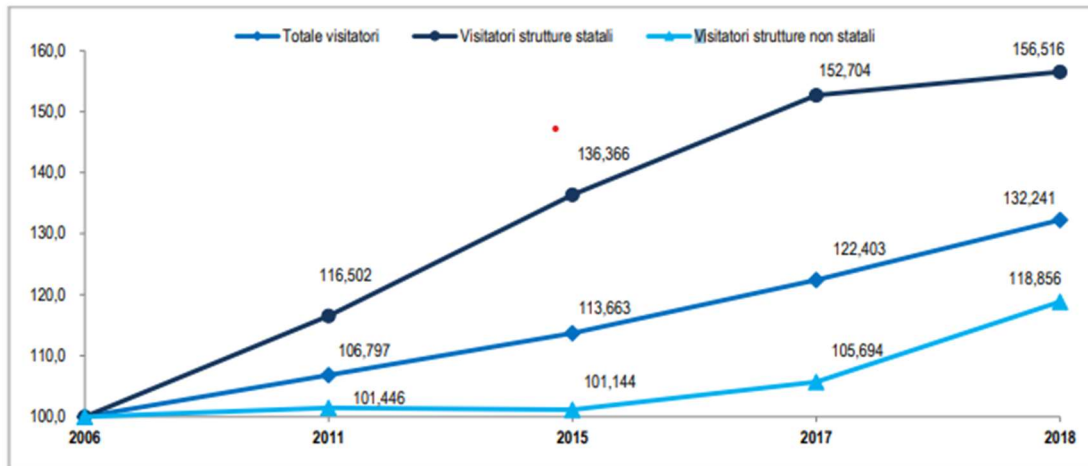


Grafico 17

Il grafico 16, riguardante l'esperienza museale, cioè la percezione soggettiva del rapporto con il museo, conferma quanto precedente affermato, ovvero che si può attestare, nel campione di riferimento, come la crescente partecipazione sia testimonianza di un certo riconoscimento del ruolo educativo del museo. Il grafico porta infatti come risultanza un'ovvia aspettativa: tutti sperano di concludere la visita con un certo senso di soddisfazione, sperano di aver appreso e di conoscere qualcosa in più. E infatti ben oltre il 50% dei rispondenti conferma di ritrovare questo nell'esperienza museale, un 'Arricchimento culturale'. Analizzando questo grafico, non possiamo non tornare con la mente a una citazione utilizzata nei precedenti capitoli. Nel discutere il ruolo educativo del museo, si è ricordato il pensiero di Tomaso Montanari il quale sostiene che «il pubblico esce dalle mostre appagato, e felice per aver coniugato “cultura” e “divertimento”»²³⁸. Alla luce dei risultati raccolti, risulta tuttavia che solamente il 6,62% dei rispondenti dichiara di identificare il museo come un luogo di 'Intrattenimento'. Questo dato è molto importante perché indica

²³⁸ Montanari T., *A cosa serve Michelangelo?*, Einaudi, Torino, 2011 p. 94.

chiaramente come i visitatori, o meglio, i rispondenti, ricerchino nella frequentazione di uno dei luoghi della cultura per eccellenza principalmente una dimensione di crescita culturale piuttosto che una generica evasione.

3.1.3 – *Apparati didattici e comprensione*

L'ultima tra le sezioni del questionario indaga quali apparati didattici solitamente offerti dal museo (e non soltanto) siano maggiormente utilizzati dal campione raccolto. Si è inoltre valutata l'efficacia di tali strumenti chiedendo se fossero sufficienti per la comprensione delle opere esposte.

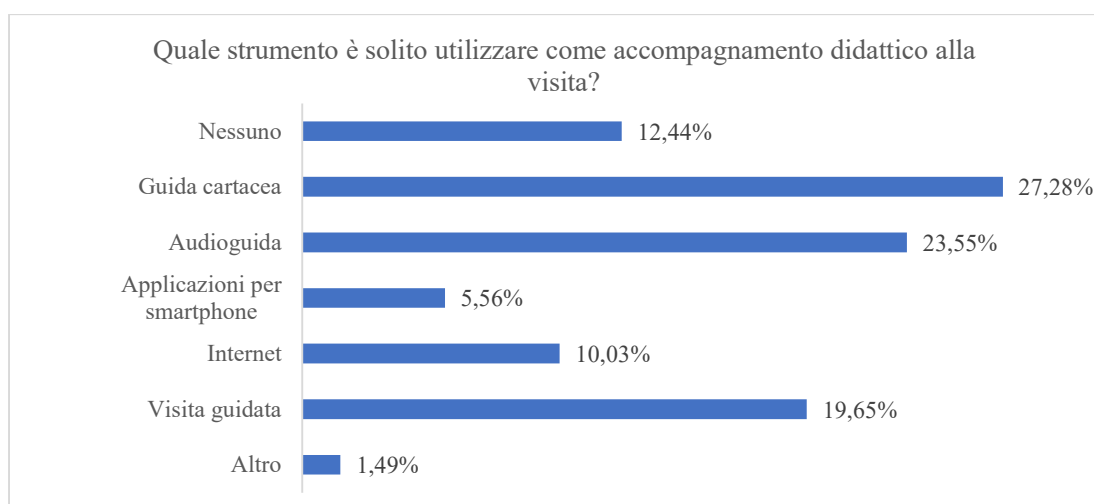


Grafico 18

Vagliando l'elenco degli strumenti didattici che i visitatori sono soliti utilizzare come accompagnamento alla visita, si è volontariamente esclusa come possibile risposta 'Didascalie e pannelli esplicativi'. L'idea di fondo che ha portato a questa scelta è che questi elementi sono ormai parte integrante dell'apparato espositivo. In completa simbiosi e con l'architettura e con le opere esposte, è impossibile prescindere da una dimensione di incontro, seppur casuale, tra fruitore e didascalia o pannello esplicativo. Un'ulteriore precisazione riguarda quella panoplia di possibili supporti non meglio specificati che compongono la scelta 'Altro'. Analizzando le risposte date all'interno di questa opzione si è potuto notare che tra i partecipanti, alcuni siano inclini ad affrontare un'esposizione preparandosi preliminarmente, risultato che coincide con la specificità del campione raccolto. Questo conferma, semmai ce ne fosse ancora

bisogno, che l'esperienza fruitiva è vissuta principalmente nella prospettiva di acquisire un arricchimento culturale dall'incontro con l'arte.

È rilevante notare come, nonostante la suddetta specificità del campione, si attesti comunque un 12,44% che afferma di utilizzare 'Nessuno' strumento. Tra coloro che hanno sostenuto di non far uso di alcuno strumento, una risposta ha suscitato particolare attenzione: un rispondente ha sottolineato che la scelta di non avvalersi di alcun apparato didattico è dovuta all'assenza di percorsi multisensoriali per bambini. Questo inciso apre le porte ad un aspetto centrale del dibattito contemporaneo, l'*accessibilità*. Sebbene non sia tra le finalità di questo elaborato trattare un argomento tanto complesso, ritengo sia importante evidenziare come questa unica risposta, in un numero davvero esiguo di rispondenti, faccia da specchio all'arretratezza italiana in merito alla questione. Come riporta l'ISTAT nell'indagine *L'Italia dei musei* (2019), «solo la metà dei musei italiani (il 53%) è adeguatamente attrezzato per garantire l'accessibilità degli spazi e la fruibilità delle raccolte agli utenti con disabilità [...], mentre sono ancora troppo poche le realtà museali attrezzate con dispositivi e soluzioni dedicate alle persone con disabilità sensoriale (ipovedenti e non vedenti): solo il 12,6% delle strutture censite»²³⁹.

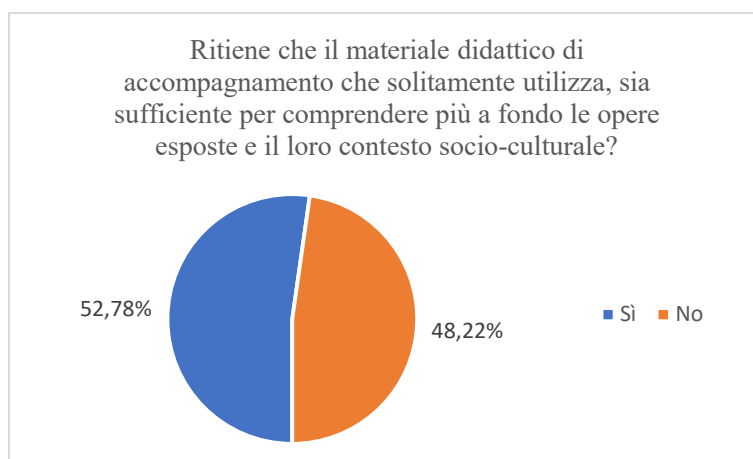


Grafico 19

È proprio a partire da questa mancanza di diversificazione di materiale di accompagnamento all'esperienza museale che, probabilmente, si arriva a riscontrare

²³⁹ ISTAT, *L'Italia dei musei*, p. 5.

come, nel campione analizzato, alla domanda ‘Ritiene che il materiale didattico di accompagnamento che solitamente utilizza, sia sufficiente per comprendere più a fondo le opere esposte e il loro contesto socio-culturale?’, il 48,22% dei rispondenti ha risposto ‘No’.

Nel primo capitolo si è citato Howard Gardner sostenendo come la sua elaborazione della teoria delle intelligenze multiple si faccia centrale nell’ambito delle riflessioni in merito al ruolo educativo del museo. Secondo lo studioso, è necessario predisporre metodologie diversificate di trasmissione del sapere in modo da favorire, per chiunque, un approccio coerente con le proprie capacità e competenze. Di contro si sottolinea come, indipendentemente dall’eventuale comprensione o meno della dimensione storico-contestuale dell’opera, gli strumenti più utilizzati sono la ‘Guida cartacea’ e l’‘Audioguida’ (grafici 20 e 21).

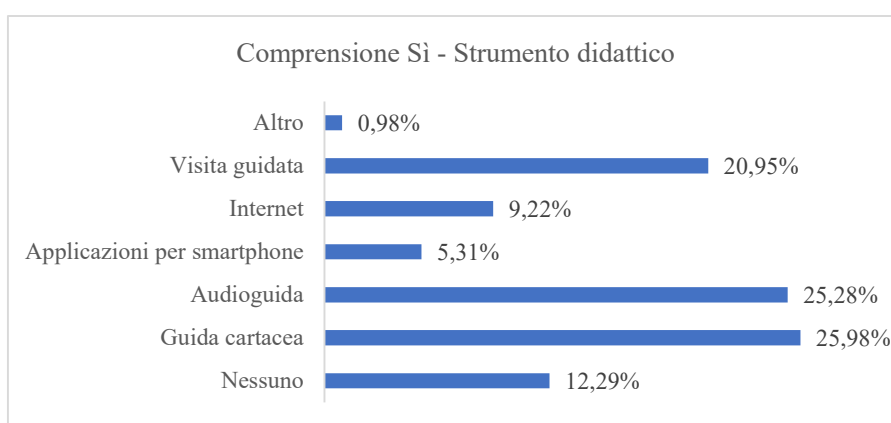


Grafico 20

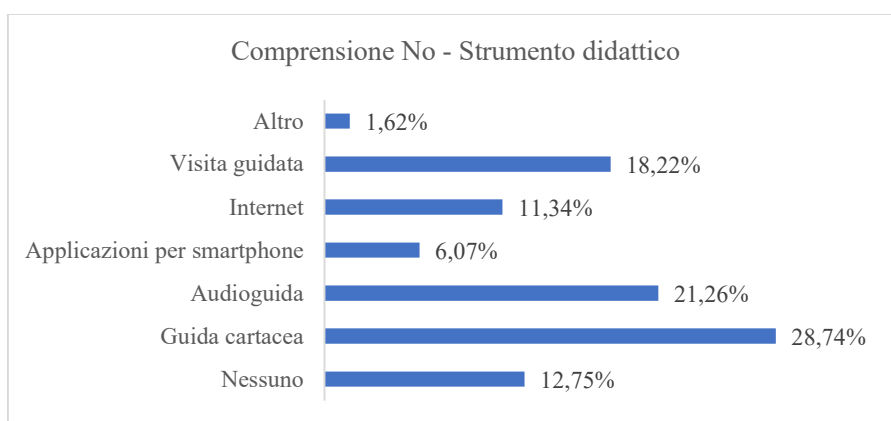


Grafico 21

L’utilizzo di strumenti che veicolano l’informazione unicamente attraverso il linguaggio, riconducibile anche nell’assenza di altri dispositivi che permettano

un'esperienza diversificata, presenta diverse criticità per favorire una comprensione accessibile a tutti. Molte volte, il linguaggio utilizzato nella realizzazione di questi strumenti soffre di generalità, impedendo al fruitore di capire le opere. Il più delle volte si focalizza su una dimensione puramente descrittiva o, al contrario, occulta il significato specifico trasformandolo in formalità speciosa, disattendendo alla prerogativa che vede nell'accessibilità uno dei mezzi fondamentali per il sapere. L'uso esclusivo del mezzo linguistico per la comprensione dell'opera, sfavorisce la possibilità di riflessioni che conducono ad una trasformazione degli approcci educativi in ambito museale. Questa modalità di trasmissione culturale si incardina ancora in quella visione criticata da Eilean Hooper-Greenhill:

in the transmission approach, the complex, ambiguous, multidimensional and fluid processes of communication are reduced to a single, one-way, linear cognitive trajectory with the function of transporting a finite piece of information, a message'. [...] The selection, definition, and control of the 'message', and therefore of the meaning of the content of the communicative act, lies with the communicator, who is therefore the power-broker in the transaction. The 'receiver of the message' is considered only in so far as a judgement is made in relation to the correct reception of the message. The receiver, from this perspective, is rendered cognitively passive.²⁴⁰

Si segnala invece il percorso positivo che si sta instaurando tra musei ed offerte didattiche distribuite attraverso 'Applicazioni per smartphone'. Oltre all'esperienza citata de *La Vita delle Opere*²⁴¹, dove attraverso una *app* creata *ad hoc* è possibile approfondire la storia conservativa di diverse opere collocate in diversi musei, si ricorda anche il videogioco *Father and Son*, creato dal Museo Archeologico Nazionale di Napoli (MANN). Primo museo al mondo a produrre e a distribuire un gioco online²⁴², esso testimonia la capacità e la possibilità di poter «percorrere nuove strade e sperimentare nuovi approcci» per migliorare sempre più quella tanto auspicata funzione pedagogica ed educativa. Ciononostante, come si può notare nel Grafico 18,

²⁴⁰ Hooper-Greenhill E., *Museum and the Interpretation of the Visual Culture*, p. 134.

²⁴¹ Si veda a tal proposito *Esempio III* nel primo capitolo.

²⁴² Si tratta di un videogioco che riesce perfettamente a connettere museo-territorio-dimensione fruitiva in una modalità veramente innovativa. A tal proposito si riprendono i termini di presentazione del progetto che ben descrivono la finalità ludico-educativa: «Esplorando le strade della città partenopea e le sale del museo, il giocatore incontra storie che attraversano le epoche, ma che presentano costanti riferimenti alla vita attuale», <https://www.museoarcheologiconapoli.it/it/father-and-son-the-game/>.

solamente il 5,56% dei rispondenti è solito fare uso di ‘Applicazioni per smartphone’ per agevolare la propria comprensione.

Continuando ad ipotizzare le ragioni che possono spiegare la scarsa efficacia degli apparati didattici, si può tracciare una corresponsabilità a fondo di questa risultanza imputabile da un lato all’attitudine individuale del fruitore, dall’altro alla proposta avanzata dal museo. Se il museo è responsabile di un approccio ancora troppo linguistico come metodo di incontro con l’opera, allo stesso modo si può riscontrare una certa difficoltà dovuta a quel processo di *museum fatigue*, di cui già si è parlato, che, comportando un graduale calo di concentrazione, rende sempre più faticoso investire le proprie energie in un confronto con la collezione e con la lettura o l’ascolto. L’ampiezza di alcune collezioni impedisce sicuramente di elaborare materiale informativo pregno di conoscenze fondamentali e altresì agevole nell’utilizzo; d’altro canto, l’alto numero di oggetti artistici con cui confrontarsi impedisce, specialmente al neofita o poco esperto, di scegliere su quali opere soffermarsi, su quali interrogarsi, quali individuare, per giungere a quell’appagamento estetico e arricchimento culturale individuabile come l’orizzonte ideale del campione interrogato.

Un altro imputato nel processo di comprensione è ovviamente il fruitore: ad egli spetta il compito di avvicinarsi all’incontro con la realtà museale ponendosi in un’ottica di accrescimento culturale ed umano. Non è tuttavia possibile continuare a contemplare una necessaria preparazione o attitudine preliminare, affinché il museo possa essere un luogo di vera comprensione. Al contrario, il museo stesso deve farsi promotore e garante degli strumenti necessari perché il visitatore possa muoversi agevolmente sia all’istituzione in cui sceglie di recarsi, sia presso altre realtà con cui sceglierà di confrontarsi successivamente. In sostanza, il museo dovrebbe offrire strumenti metodologici e critici per potersi approcciare consapevolmente agli oggetti artistici e alla realtà museale in sé, piuttosto che cenni nozionistici; se da un lato questi ultimi assolvono a una mera curiosità informativa, non permettono certo una comprensione più globale dell’oggetto dal punto di vista estetico-formale e contenutistico-contestuale. Infine, ritengo che sia essenziale, per poter invertire questo tipo di risultanza, prescindendo da chi sia responsabile della difficoltà di comprensione, cercare di mutare il modo di intendere il museo. Come si diceva poco sopra, vive ancora oggi un certo sentimento di implicita riverenza nei confronti degli spazi dedicati

all'arte. La finalità di questo elaborato è proprio quella di proporre un'alternativa: l'instaurarsi di un rapporto tra museo e percorso formativo di un individuo che matura in seno a una prospettiva continuativa e programmatica, di modo che venga a crearsi un saldo legame non solo conoscitivo ma, specialmente, affettivo, tra individuo e museo. Concependo quest'ultimo come una delle istanze sociali presso cui recarsi abitualmente si vuole cercare di contrastare, o almeno in parte limitare, quella visione di realtà complessa, faticosa, a favore di una prospettiva che vede nel museo un luogo di partecipazione sociale non unicamente vincolato alla collezione. A titolo esemplificativo, si ricordano due progetti che riconducono chiaramente alla creazione di un legame affettivo, sperando che esso conduca ad una crescente frequentazione degli spazi museali.

All'interno del progetto *Nati con la Cultura* (2004), concepito dall'ospedale Sant'Anna di Torino, dalla Fondazione Medicina a Misura di Donna Onlus, in collaborazione con il Museo Civico d'Arte Moderna, «per costruire un percorso che associ il momento della maternità e della paternità a un'opportunità educativa, di accompagnamento al ruolo genitoriale»²⁴³, è stato ideato il *Passaporto Culturale*. Fondato sulla *Carta dei diritti dei bambini e delle bambine all'arte e alla cultura*²⁴⁴ per ogni nuovo nato, esso «permette un ingresso libero al museo aderente al progetto al bambino/a con il nucleo familiare (fino a 2 accompagnatori) fino al compimento del suo primo anno d'età»²⁴⁵. Questo progetto muove chiaramente verso la creazione di un saldo legame tra individuo, futuro cittadino, museo e territorio. Attraverso questa prassi è possibile agire fin dall'infanzia per la creazione di questo legame perché, come specifica il manifesto del progetto, «il museo è un luogo di cittadinanza e aggregazione; il museo è uno spazio vivo; il museo è una casa accogliente; il museo è un'esperienza; il museo è comunità; [...]»²⁴⁶.

Sulla stessa linea si pone il già citato *La scuola adotta un Monumento*®. Nato a Napoli nel 1992 su iniziativa della Fondazione Napoli Novantanove, d'intesa con il Provveditorato agli Studi e le Soprintendenze, si tratta di

²⁴³ <http://www.naticonlacultura.it/nati-con-la-cultura/il-progetto/>.

²⁴⁴ Progetto nato a Bologna da un gruppo di lavoro promosso da La Baracca - Testoni Ragazzi che ha coinvolto insegnanti, educatori, dirigenti scolastici e genitori. <https://www.testoniragazzi.it/area.php?idarea=43&lang=it>.

²⁴⁵ <http://www.naticonlacultura.it/passaporto-culturale/>.

²⁴⁶ *Ibid.*

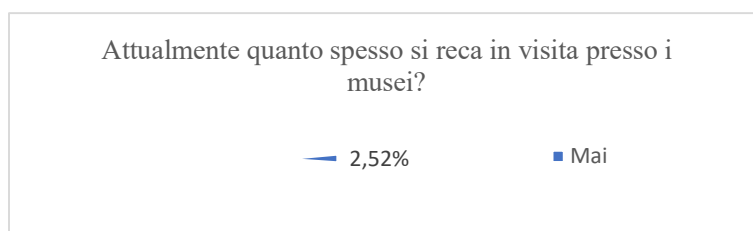
un progetto di educazione permanente al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico e più in generale dell'ambiente. Il progetto muove dal riconoscimento della centralità della scuola nella formazione della cultura e dei comportamenti dei cittadini ed individua nelle giovani generazioni il soggetto privilegiato per l'affermazione di una nuova consapevolezza del bene culturale²⁴⁷.

Tale progetto non incarna unicamente una prospettiva conoscitiva che permette l'approfondimento specifico di un determinato manufatto artistico: adottare un monumento significa «prenderlo sotto tutela spirituale e dunque sottrarlo all'oblio e al degrado, averne cura, tutelarne la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione»²⁴⁸. Questa volontà rappresenta proprio l'orizzonte cui si accennava, ovvero la creazione di un legame affettivo che stimoli una maggiore partecipazione alla realtà culturale.

3.1.4 – *Confronti*

Si vogliono presentare ora alcuni confronti che, partendo da analisi incrociate dei dati raccolti, testimoniano una certa comunanza con aspetti riferibili alla popolazione generale. Per realizzare questa parte è stato necessario fare riferimento ad alcune tra le più recenti indagini statistiche proposte da enti pubblici, al fine di poter ponderare i dati raccolti ottenendo risultanze più rappresentative del reale.

In primo luogo, sebbene non possa dirsi rappresentativo, si vuole riprendere il grafico 9 che indaga la frequenza attuale di visita ai musei.



Si può notare come alla frequenza 'Mai', corrispondono, su un totale di 675, 17 persone. Il dato, che di per sé non sembra destar scalpore, deve essere valutato in merito ad alcune considerazioni: in primo luogo si deve ricordare che il questionario è

²⁴⁷ <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it/>.

²⁴⁸ *Ibid.*

stato distribuito ad individui che, riferendosi ai canali attraverso cui sono stati raggiunti, sembrerebbero manifestare un'attenzione maggiore nei confronti del patrimonio culturale; in secondo luogo, se sui 675 rispondenti raccolti, ben 17 affermano di non recarsi al museo²⁴⁹, ovvero il 2,52%, l'ISTAT segnala un dato che conferma e, anzi, preoccupa ancor più: «in Italia, il 20,2 per cento della popolazione non svolge nessuna attività culturale, per quanto semplice e occasionale, dato completamente stabile rispetto al 2017»²⁵⁰.

Questo aspetto individua quanto sottolineato in apertura del capitolo, nonostante il campione raccolto non possa dirsi rappresentativo, esso riporta alcuni aspetti riscontrabili anche nella popolazione in generale.

A tal proposito, avendo distribuito il questionario grazie al contributo della Direzione Regionale Musei Veneto, si è voluto analizzare se ci sia una coincidenza tra i dati raccolti in merito alla frequenza degli spazi museali e le quote di visitatori del Veneto. La fonte per condurre questa analisi deriva dalle *Elaborazioni dell'Ufficio di Statistica della Regione del Veneto su dati Istat - Regione Veneto* (2018). I dati riportati in merito alla partecipazione museale, riferiscono unicamente a due fasce di popolazione, da un lato individui tra i 18 e i 25 anni, dall'altro gli ultra 65enni; si è pertanto reso necessario fare un'analisi comparativa rispetto a queste due fasce d'età (Grafici 22-23, Tabella 1).

²⁴⁹ Si sottolinea la presenza di un rispondente che alle ultime domande analizzate, ove vi era spazio anche per esprimere risposte diverse rispetto a quelle proposte attraverso l'opzione 'Altro', abbia specificato, ripetutamente, «NON MI RECO AI MUSEI!». Sorprende ancor più che nello spazio 'Occupazione' lo stesso soggetto abbia scritto «Guida turistica».

²⁵⁰ Istat, *Cultura e tempo libero*, p. 395.

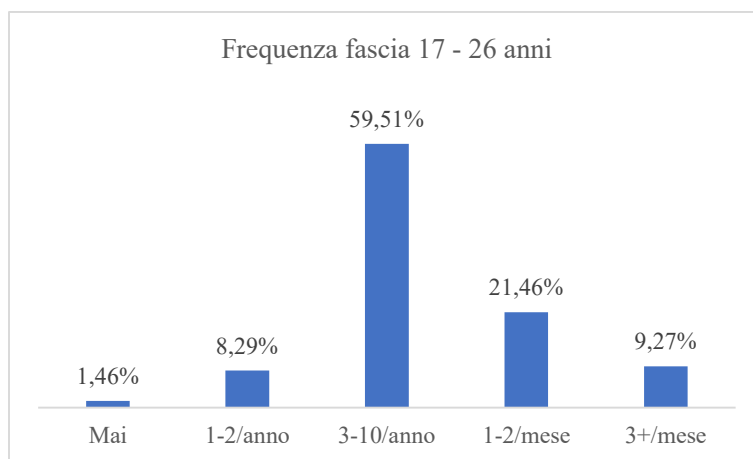


Grafico 22

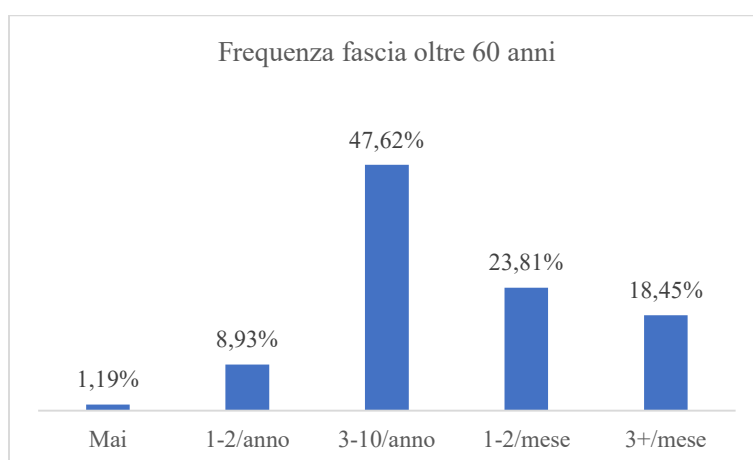


Grafico 23

% sul totale visitatori	Veneto		
	18-25 anni	ultra 65enni	stranieri
Fino al 20%	61,2	33,9	54,3
Dal 21% al 49%	20,7	35,5	18,4
Il 50%	3,0	5,9	3,6
Dal 51% al 70%	2,6	9,5	7,2
Dal 71% al 99%	2,0	4,3	3,6
Il 100%	0,0	0,0	0,0
Non risponde	10,5	10,9	12,8
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 1

Prima di procedere all'analisi specifica dei risultati, sono opportune due precisazioni. In primo luogo va sottolineato che la Tabella 1 comprende tutti i musei, pubblici e privati, sparsi sul territorio veneto, mentre la Direzione Regionale Musei Veneto, raccoglie sotto di sé solamente alcune di queste realtà. Tuttavia non essendo stato in alcun modo specificato, all'interno del questionario, di riferirsi a specifiche strutture

riconducibili alla Direzione Regionale, è possibile fare un confronto comparativo, almeno, con la realtà regionale.

In secondo luogo va precisato che i dati riferibili ai grafici 22 e 23, in merito alla distribuzione delle fasce d'età, sono stati ponderati mettendo in relazione la percentuale presente nel campione con la percentuale della distribuzione delle fasce nella popolazione veneta; in tal modo è stato possibile effettuare un'analisi che considerasse valori più rappresentativi del reale.

Si attesta così una buona congruenza con i dati presentati dall'Istat. Specificatamente, si può notare come i giovani siano soliti avere una frequentazione più saltuaria degli spazi museali rispetto agli anziani; questi, al contrario, sono soliti recarsi più assiduamente in visita al museo. Se nella Tabella 1 si attesta una presenza del 61,20% di ragazzi in fascia d'età tra i 18 e i 25 anni fino al 20% del totale dei visitatori, i risultati del questionario – intendendo come presenza fino al 20% i dati ricavabili dalle opzioni '1 o 2 volte all'anno' e 'Tra le 3 e le 10 volte all'anno' – individuano una partecipazione del 67,80% per la fascia 17-26. Il risultato presenta uno scarto di qualche punto percentuale che è possibile riferire alla leggera differenza di stratificazione delle fasce d'età. Si può supporre che aggiungendo soggetti di 17 e 26 anni ai risultati Istat, presumibilmente, si otterrebbero risultati ancora più simili. Allo stesso modo, per quanto riguarda la fascia d'età oltre i 60 anni, sempre in merito ad una frequenza sporadica, si può notare come l'indagine Istat riporti una percentuale di 33,90% che è comparabile con il 56,55% ottenuto dall'analisi del questionario. Anche qui, come per il caso precedente, il diverso risultato può essere riferibile allo scarto di età presente tra le due stratificazioni.

Questa saltuaria tipicità del rapporto giovanile nei confronti del museo è stata anche sottolineata da Alba Trombini che, discutendo proprio di questo rapporto, sottolinea come «ogni adolescente è il frutto dell'azione combinata di valori e input molto differenti fra loro, azione che produce individui con esigenze, aspettative e comportamenti diversi. È questa una disomogeneità che si riflette inevitabilmente anche nell'ambito dei rapporti con la cultura museale»²⁵¹.

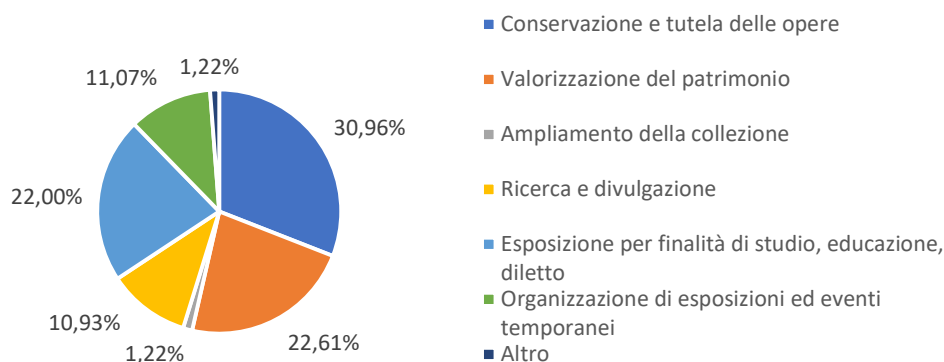
²⁵¹ Trombini A., *Adolescenti e musei: un incontro possibile*, in Sani M., Trombini A., *La qualità educativa ...*, p. 118.

Ritornando all'analisi del confronto tra i dati statistici nazionali e quelli dedotti dal questionario, si può denotare una somiglianza anche per quanto riguarda una partecipazione più assidua.

Andando a sommare i dati in tabella in merito ad una maggiore partecipazione nel totale dei visitatori, si riscontra una percentuale giovanile pari al 28,30%, valore molto simile al 30,37% frutto della somma delle risultanze riferibili alle opzioni '1 o 2 volte al mese' e 'Oltre le 3 volte al mese'. Parimenti, si riscontra la stessa similarità di esiti anche per quanto riguarda gli individui più anziani, dove si riscontra un buon 55,20% di soggetti attivamente coinvolti nella partecipazione museale, valore che si ritrova anche nel grafico 23 dove, ad una frequentazione più assidua, prende parte il 42,26% del campione analizzato. Si può così attestare che, nonostante l'esiguo numero di rispondenti (675), vi siano evidentemente delle chiare concordanze con i valori registrati nella Regione Veneto.

Infine, prima di analizzare alcuni aspetti riferibili unicamente al campione raccolto, si vogliono comparare le attività svolte dai musei veneti ed italiani, specchio delle finalità delle istituzioni museali, per vedere se vi sia una concordanza tra quanto da loro fatto e quanto percepito dal visitatore. A tal proposito si vuole riprendere il grafico 15 per porlo in relazione con la tabella Istat.

Quale ritiene sia la finalità maggiormente perseguita nei musei da lei frequentati?



	Veneto	Italia
Interventi di restauro conservativo dei beni	39,1	31
Acquisizione di nuovi beni per le collezioni	34,9	26
Riproduzione di beni e collezioni (poster, oggettistica, ecc.)	22,0	23
Ristrutturazione e/o ampliamento dell'edificio, dei locali e/o degli impianti	16,1	17
Rinnovamento degli allestimenti (anche parziale)	33,9	29
Convegni conferenze e/o seminari	47,4	47
Spettacoli dal vivo e iniziative di animazione culturale	49,3	47

Tabella 2

Innanzitutto è bene trovare un terreno linguistico comune. Per fare ciò si può far coincidere la dicitura ‘Interventi di restauro conservativo dei beni’ con ‘Conservazione e tutela delle opere’. Si riscontra, fin da subito, un’analogia tra le attività svolte in merito dai musei e la percezione dei visitatori rispetto al perseguimento di tale finalità. Se infatti in Veneto si registra il 39,10% di musei (e il 31,00% dei musei italiani) che, nel 2018, ha effettuato interventi di carattere conservativo, il questionario riporta come il 30,96% dei rispondenti riconosca come il museo miri proprio verso tale obiettivo.

A destare invece qualche riflessione è la differenza che intercorre tra ‘Acquisizione di nuovi beni per le collezioni’, equiparabile ad ‘Ampliamento della collezione’, dove a fronte di una mobilitazione sia regionale che nazionale che ha interessato circa il 30% dei musei, di contro, pare che questa finalità non sia considerata valevole agli occhi dei soggetti analizzati.

Allo stesso modo per quanto riguarda ‘Convegni e seminari’, riconducibili a ‘Ricerca e divulgazione’, si nota anche qua come i valori siano chiaramente differenti: rispetto al 47% delle realtà che svolgono attività di promozione alla ricerca e alla divulgazione, si rileva solamente un 10,93% del campione interrogato interessato a tali iniziative.

Ulteriore riscontro di una similarità di risultanze è dato infine dalle restanti attività proposte dall’indagine Istat che possono riassumersi nelle tre opzioni di ‘Valorizzazione del patrimonio’, ‘Esposizioni per finalità di studio, educazione, diletto’ e ‘Organizzazione di esposizioni ed eventi temporanei’. Si può infatti notare come questi valori siano maggioritari rispetto agli altri, sia per quanto riguarda le attività svolte dalle istituzioni museali, sia per quanto riguarda la percezione del pubblico rispetto alle suddette finalità. Si palesa in tal modo quanto già ampiamente dimostrato durante l’analisi dell’impianto normativo italiano; è chiaro che la valorizzazione del bene culturale e, con essa, tutte le attività organizzate per perseguire tale obiettivo, non solo rappresentano una chiara interpretazione di quale ruolo assolve oggi il museo – cioè maggiormente orientato alla spettacolarizzazione del bene culturale –, ma rappresenta altrettanto la visione condivisa di cittadini e Stato. È utile infine sottolineare come l’indagine pubblica non presenti alcuna attività riferibile a progetti o attività didattiche sottolineando, ancora una volta, come in Italia sia davvero complesso riconoscere nel museo un luogo sostanzialmente educativo.

Dopo aver confrontato i valori ottenuti in merito a frequenza e finalità rispetto agli spazi museali rispetto alla realtà regionale e nazionale, si vuole fare un ultimo *excursus*, riferibile unicamente al campione raccolto in merito agli strumenti didattici utilizzati.

In primo luogo è stato utile osservare come si distribuisca l'utilizzo di questi apparati tra le fasce d'età (Grafici 24-25-26-27). Si è visto come, nella generalità dei casi, 'Guida cartacea' e 'Audioguida' siano le scelte preferenziali. Proviamo dunque a capire come le varie opzioni si suddividano nel totale della popolazione raccolta.

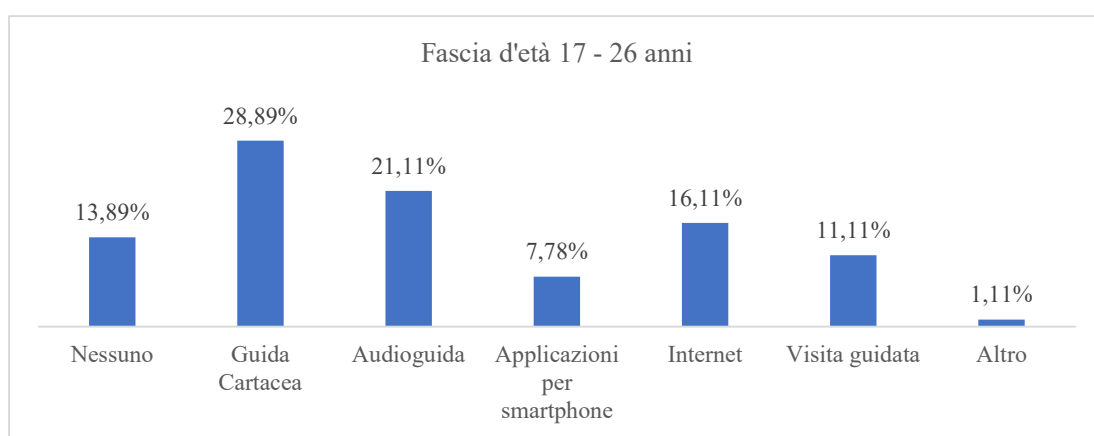


Grafico 24

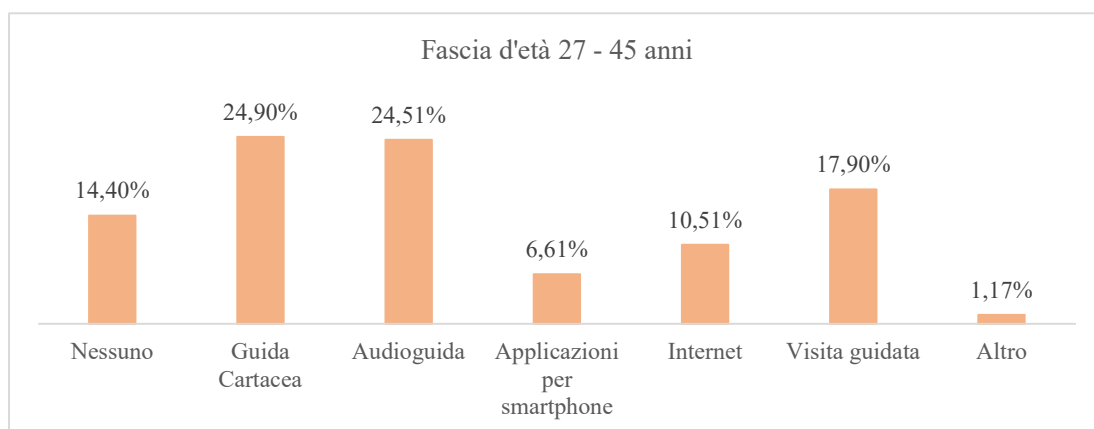


Grafico 25

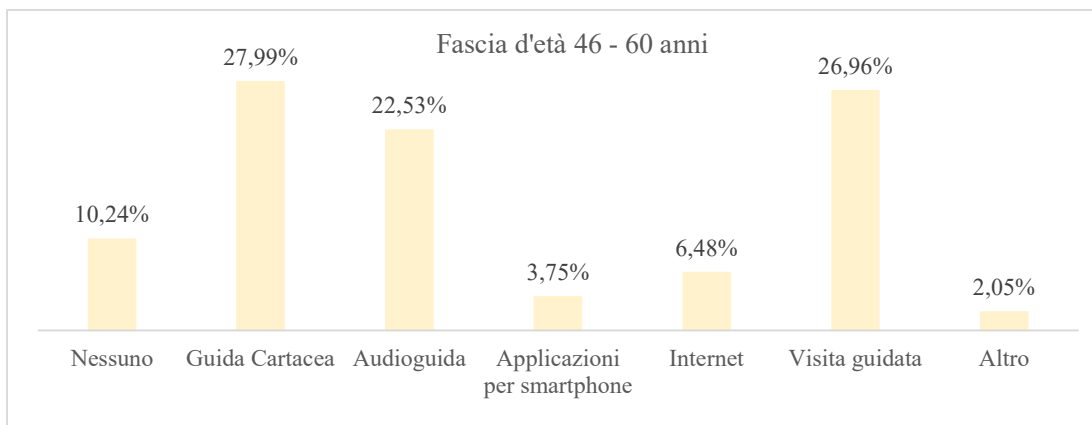


Grafico 26

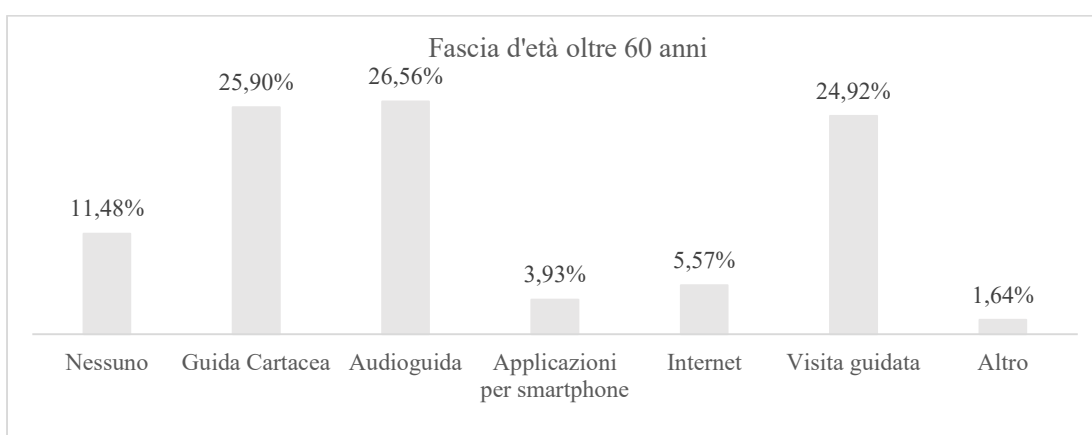


Grafico 27

Va innanzitutto rilevato un dato che è possibile riscontrare in numerose altre indagini museali: più avanza l'età, più gli individui sono soliti avvalersi della 'Visita guidata'. Questo fattore è solitamente associato alla maggior stabilità economica delle fasce più adulte della popolazione che rende possibile affrontare, oltre al costo del biglietto, anche il costo di questo servizio.

Va poi sottolineata la persistente percentuale (tra il 10 e il 15%) di utenza che sceglie di non fare riferimento ad alcun apparato didattico messo a disposizione per approfondire le proprie conoscenze sugli oggetti esposti. Sotto questo dato ovviamente si celano infinite interpretazioni possibili: non sempre dietro all'assenza di strumenti si attesta una specifica mancanza di comprensione. Si può supporre che costoro traggano informazioni in modalità altre, magari parlando con il personale di sala, o venendo in visita con persone esperte dell'ambito, o ancora che per essi le didascalie e i pannelli esplicativi, alla luce di necessari prerequisiti di base, siano sufficienti per

assolvere alle aspettative conoscitive di visita. Tali soggetti potrebbero inoltre rientrare tra i frequentatori in cerca di ‘Godimento estetico’ o ‘Intrattenimento’, non manifestando così alcun interesse nei confronti di un approfondimento ‘intellettuale’. Per quanto riguarda le ‘Applicazioni per smartphone’ si ribadisce ulteriormente lo scarso utilizzo che ne viene fatto a fronte delle molteplici proposte avanzate dalle realtà museali. Si può supporre che tale aspetto sia riconducibile ad una mancata conoscenza di tali dispositivi da parte del pubblico piuttosto che un’effettiva inefficacia negli strumenti di questo tipo.

Infine ‘Internet’, come ovvio che sia, risulta maggiormente utilizzato dalle fasce più giovanili della popolazione. Tuttavia l’esiguo numero di rispondenti che affermano di riferirsi al web per una maggiore comprensione delle opere, può essere riconducibile, almeno in parte, alla difficoltà di reperire autonomamente, specialmente per chi meno esperto, informazioni chiare e specifiche che orientino nel percorso di visita.

In merito alle conoscenze pregresse rispetto all’approccio riferibile agli apparati didattici, è utile analizzare il grafico 28 che riporta una comparazione tra il livello di istruzione e lo strumento utilizzato.

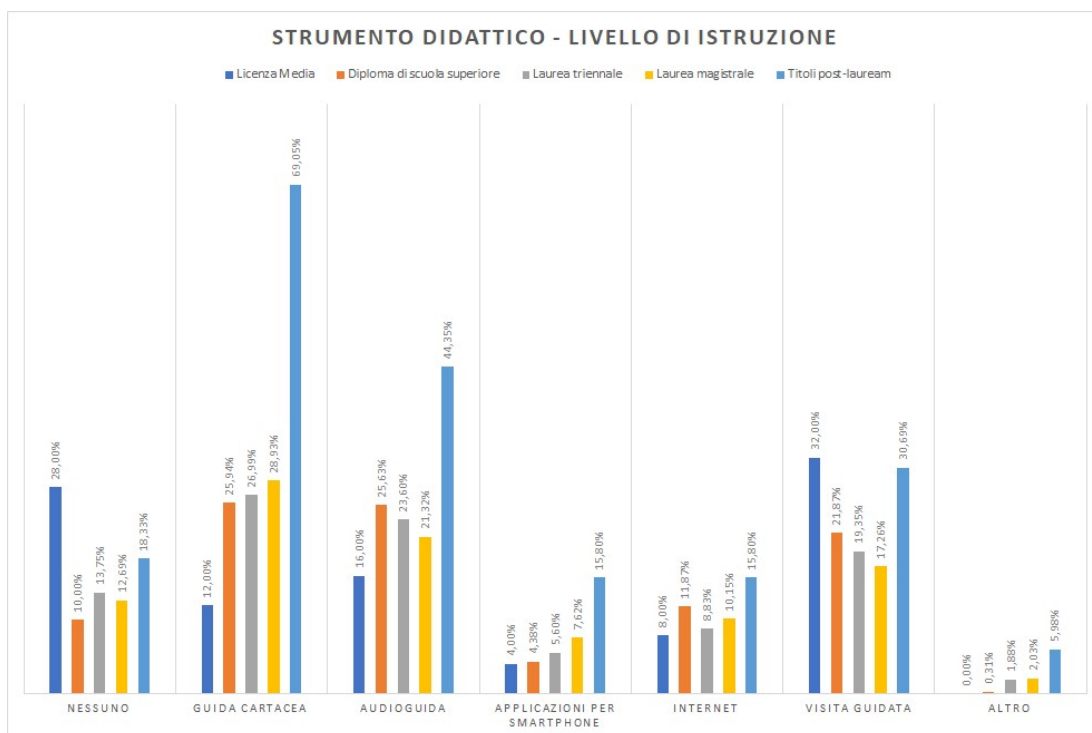


Grafico 28

Il grafico, lungi dal rappresentare un rapporto realistico, specialmente in riferimento alla differente distribuzione del livello di istruzione su scala nazionale²⁵², permette però di evidenziare alcuni aspetti peculiari che emergono dall'analisi del campione. È scontato notare come, coloro che hanno conseguito titoli di studio successivi alla laurea magistrale, dimostrano maggiore attitudine all'utilizzo di tutti gli strumenti proposti. Questo fatto riferisce tuttavia un'implicita considerazione: maggiore è il livello di istruzione, più varie sono le modalità attraverso cui ci si approccia agli oggetti di interesse. Allo stesso modo, attraverso il grafico 29 che raccoglie il rapporto tra il livello di istruzione e la frequenza di visita, si attesta che il decrescere dell'incidenza alla risposta 'Mai' (si può chiaramente vedere come la percentuale di questo dato passi dal 6,67% per coloro che hanno conseguito unicamente la licenza media, fino ad arrivare allo 0,00% per coloro che hanno conseguito titoli post-lauream), corrisponde all'aumentare del livello d'istruzione. Una maggiore formazione porterebbe dunque ad una maggiore e più attiva partecipazione al patrimonio culturale.

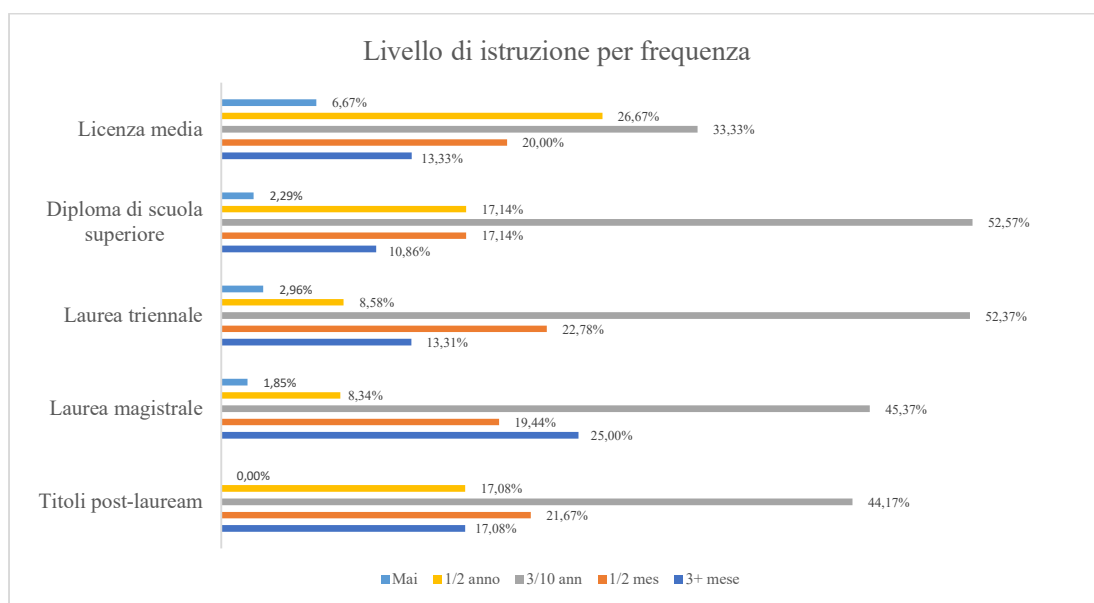


Grafico 29

²⁵² Si riportano qui le differenze di distribuzione del livello di istruzione tra i risultati del questionario e la popolazione totale (stimata all'anno 2019). Rispettivamente: Licenza media 2,37% - 29,50%; Diploma o qualifica professionale 24,44% - 35,60%; Laurea triennale 50,37% - 8,6%; Laurea magistrale 13,93% - 5,30%; Titoli post-lauream 8,89% - 0,4%. Fonte Elaborazione Openpolis - Con i Bambini su dati Istat (censimento permanente). <https://www.openpolis.it/come-sta-cambiando-il-livello-di-istruzione-in-italia/>. (ultimo aggiornamento: martedì 15 Dicembre 2020).

Dovendo tuttavia prescindere dal livello di istruzione, proprio perché poco rappresentativo della realtà, si è visto come il campione raccolto testimoni, indipendentemente da una frequenza anche abituale, una scarsa efficacia degli apparati didattici. Il fatto che sia così complesso comprendere le collezioni esposte attraverso il materiale informativo fornito dal museo, evidenzia come ci sia ancora tanto lavoro da fare in questa direzione.

Si segnala a tal proposito l'esperienza positiva portata avanti da ormai diversi anni dalla Fondazione Querini Stampalia di Venezia che, quest'anno (29-30-31 gennaio 2021), all'interno del percorso di formazione per professionisti e addetti ai lavori in ambito museale, ha proposto il corso *Didascalie e musei: dalla teoria all'azione*, «per esplorare le possibilità e i metodi progettuali di questo strumento»²⁵³. Sebbene le didascalie non siano state considerate nel questionario, esse rappresentano in ogni caso un elemento imprescindibile nel percorso museale per poter inquadrare, sotto diverse dimensioni, gli oggetti esposti. L'offerta formativa della Querini Stampalia, attraverso il supporto di docenti e professionisti, punta allo sviluppo di competenze adeguate atte a scrivere un testo appropriato sia per gli specialisti che per la comprensione da parte del pubblico: «due azioni complesse, che vengono ritenute scontate ma che nascondono la sfida della corretta interpretazione, dell'azione educativa, del contributo a un linguaggio contemporaneo»²⁵⁴. È ovvio che attraverso approcci di questo tipo, basati su una stretta interrelazione tra diverse conoscenze – si citano, ad esempio, nel programma del corso, approfondimenti sul linguaggio, sulle neuroscienze, *workshop* partecipativi che consentano di rielaborare gli stimoli ricevuti in vista della «successiva applicazione nel proprio campo operativo»²⁵⁵ –, si possono efficacemente creare apparati didattici che facilitino la comprensione a prescindere da sesso, genere, cultura di provenienza. Questo è proprio uno degli obiettivi resi manifesti dal programma del corso: «calare il tema del testo museale entro una più vasta riflessione sul “parlare corretto”, con consapevolezza delle sue trappole e dei *cliché* della “correttezza politica”»²⁵⁶.

²⁵³http://www.querinistampalia.org/ita/uploads/Corso%20didascalie_%20PROGRAMMA%20gennaio%202021.pdf.

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Ibid.*

3.1.5 – *Risultati*

Nonostante le criticità analitiche dovute alla tipologia di somministrazione effettuata, si sono potuti riscontrare alcuni aspetti che necessitano di più approfondite riflessioni. Probabilmente il risultato più valevole ai fini del presente lavoro è stato riconoscere che, favorendo l'incontro tra individuo e museo fin dall'infanzia, si testimoni una maggior partecipazione durante l'età adulta. Sebbene tale conclusione debba riferirsi unicamente al campione raccolto, si può tuttavia ipotizzare che un'abitudine nella frequentazione del museo coltivata fin dall'infanzia possa, in ogni caso, portare ad una più assidua partecipazione durante l'età adulta. Si sono visti in merito alcuni progetti proposti da importanti realtà museali che si incardinano proprio in questa direzione di creazione di un legame fin dalla più tenera età. Il nucleo fondante di questo lavoro è proprio il fatto che sia necessario intessere una viva e feconda unione tra individuo e museo, per consentire una riconsiderazione di quest'ultimo da luogo altro e staccato rispetto alla realtà, a luogo partecipativo e di crescita sociale.

Un'altra risultanza che ha suscitato particolare interesse è stata ritrovare una coincidenza tra le attività svolte dalle realtà museali venete e nazionali e la percezione dei fruitori di come tali iniziative incarnino le finalità dell'istituzione. Oltre all'attestarsi di una comune prospettiva che vede nella conservazione e nella tutela del bene culturale un ruolo centrale dell'attività museale, il dato più incisivo è stato riscontrare una visione condivisa riguardo alla valorizzazione del patrimonio culturale, dimostratasi fondamentale sia per le istituzioni, che per i cittadini, che per lo Stato. Si ricorderà infatti dal capitolo precedente come la valorizzazione sia ormai il punto fondante della politica culturale del nostro paese.

Se queste due valenze possono dirsi tutto sommato positive, si è però potuto notare come a fronte di questa evidente volontà di incontro con le collezioni, non si attesti ancora un effettivo impegno nel riconoscimento del ruolo educativo del museo. Tuttavia si ricordi che il campione raccolto ha indicato come aspetto più soddisfacente della propria esperienza di visita proprio l'arricchimento culturale. È chiaro che questi risultati cozzino tra loro; è importante dunque trovare un punto di comunanza in modo che non solo l'opera venga valorizzata ma, soprattutto, venga compresa da chiunque vi si rapporti.

È però proprio l'aspetto della comprensione, dell'efficacia degli apparati didattici offerti dalle realtà museali, ad aver incentivato il maggior numero di riflessioni. Comparando quanto visto nel primo capitolo in merito agli approcci metodologici utilizzati oggi per avvicinare sempre più nuovo pubblico ai musei, si può evidenziare che, nonostante gli sforzi messi in atto per poter assolvere ad una vera ed efficace funzione educativa, la percezione comune, o almeno del campione raccolto, è di una evidente difficoltà nel carpire le informazioni necessarie per un'effettiva conoscenza della collezione. Si è evidenziato come tale problema possa essere riferibile ad una corresponsabilità tra individui e musei. Specialmente si è potuto vedere come parte di tale criticità sia riconducibile ad un'impostazione tuttora ancorata ad una divulgazione mediata dal linguaggio che comporta una riduzione dell'accessibilità al contenuto. In sostanza i risultati raccolti individuano chiaramente una volontà partecipativa da parte del pubblico, cui tuttavia non corrisponde un'efficace proposta museale che permetta a tutti di apprendere ed uscire appagati dall'esperienza museale. Il problema dell'accessibilità educativa così come l'accessibilità in senso più generale, sono probabilmente le tematiche che oggi devono necessariamente farsi pregnanti nel dibattito socio-politico circa il ruolo del museo. Ancora una volta si vuole ribadire che costruendo un rapporto tra individui e musei fin dall'infanzia, si avrebbe modo di potersi confrontare con differenti dinamiche e differenti approcci conoscitivi, premettendo così la programmazione di metodologie didattiche diversificate che accolgano tutti coloro che vogliono vivere un vero incontro con il museo.

3.2 – IL MUSEO NELLA SCUOLA

Come più volte precisato, la finalità di questo elaborato è di offrire un contributo al dibattito socio-politico circa il ruolo dei musei nello sviluppo e nella formazione dell'individuo. Scopo primario è quello di evidenziare il grave problema di uno scostamento, tipicamente italiano, nel rapporto che intercorre fra cittadini e patrimonio culturale. Esempio in tal senso è la modalità attraverso cui viene predisposto l'insegnamento al patrimonio culturale – solitamente ridotto alla sola storia dell'arte – che soffre di una innegabile mancanza: l'approccio tutto nozionistico pretende, attraverso un manuale, di trasmettere alle nuove generazioni, conoscenze, tradizioni, identità, senza implicare un rapporto con gli oggetti che dovrebbero assolvere a questo compito. A tal proposito si vuole proporre un decisivo cambio di rotta che vede nella costruzione di un legame solido, programmatico e continuativo tra musei e formazione scolastica, una via per poter riorientare la cittadinanza verso una partecipazione il più possibile inclusiva, attenta e responsabile al patrimonio. Come ricorda Read,

si vuole che l'arte, in senso lato, possa essere la base fondamentale dell'educazione. Nessun'altra disciplina, infatti, è capace di dare al bambino, non solo una coscienza in cui immagine e concetto, sensazione e pensiero siano collegati e unificato, ma anche una conoscenza istintiva delle leggi dell'universo e un atteggiamento o un comportamento in armonia con la natura²⁵⁷.

Questa proposta non intende in alcun modo definire una 'nuova interpretazione' di cosa il museo sia ma, piuttosto attestare come una modificazione del ruolo dello stesso a livello sociale e formativo possa comportare una riconcettualizzazione degli oggetti artistici e contribuire all'affermarsi del visitatore quale figura autonoma e capace, che riesca a compenetrarsi maggiormente nel museo, collaborando alla trasmissione dei saperi in maniera consapevole, dialogica, attiva.

In poche e efficacissime parole, Argan nel lontano 1949 aveva già individuato il presupposto della nostra riflessione: «se l'arte è educazione, il museo deve essere scuola»²⁵⁸. In questa frase si possono già cogliere gli elementi germinali che vedono

²⁵⁷ Read H., *Educare con l'arte*, p. 94.

²⁵⁸ Argan G. C., *Il museo come scuola*, in *Comunità*, p. 65.

nella possibilità educativa affidata a queste istanze, un imprescindibile punto di passaggio nel percorso formativo dell'individuo. Ma andiamo per gradi.

L'arte è educazione: un'affermazione di questo tipo deve essere attentamente analizzata. La linea tracciata tra questi due termini può dirsi, a tutti gli effetti, valevole? In primo luogo, 'essere educazione' vuol dire rivolgersi ad altro da sé, vuol dire essere in grado di porsi quale punto di riferimento, assurgere ad *exemplum*. Ora, l'opera d'arte vive di una pluralità di significanti, stratificati nel tempo e nello spazio, che si sedimentano e si tramutano, talvolta spariscono, poi riaffiorano. Educazione è un concetto fluido che permea l'esistenza in un *continuum* indefinibile e non circoscrivibile ad un oggetto singolo o ad una categoria. Far valere l'arte come espressione dell'educazione vuol dire elevare l'arte alla vita, in una visione simbiotica che non permetta più una delineazione tra cosa sia arte e cosa sia vita, cancellando completamente la concreta distanza che compete loro. Ancor più, l'identificazione dell'arte nella vita si dà unicamente a scapito della prima. La seconda, concetto inamovibile dall'esperienza stessa dell'esistenza, non può cancellarsi, non può annullarsi né destituirsi: essa è in quanto esistiamo. L'arte partecipa di tutto questo, ne è parte fondante e fondamentale, ciononostante non ne è *substantia*. Semmai l'arte, come tutte le altre poliedriche espressioni dell'umano, è metodo. È metodo di comprensione, di introspezione, conoscitivo, essa rappresenta un procedimento chiaro e vivo, esperienziale, di avvicinamento e al sé col sé, e al sé con gli altri, è procedimento sostanzialmente *didattico*.

Perché didattico e non educativo? Didattico poiché l'arte è parcellizzazione del reale, è offerta di concettualità diversificate e articolate che si intrecciano in fili indissolubili creando la trama di un racconto totalizzante e, pertanto, mai completamente comprensibile. Tuttavia l'interdisciplinarietà che percorre il processo di apprendimento delle conoscenze umanistiche – e se vogliamo della conoscenza in generale –, concretizza quell'insieme di aspetti che contraddistinguono, altresì, l'istituto scolastico. Attraverso una fagocitazione indifferenziata di argomenti pertinenti a discipline diverse ma tra loro concordanti, si espleta il processo formativo che si traduce nella capacità di un individuo di stare al mondo e contribuirvi, agendo attivamente nel progresso sociale. La scuola dunque, lungi da essere identificata nella

sua concretezza istituzionale, è specificatamente metodo e, soprattutto, metodo educativo.

Sebbene l'arte sia già presente all'interno del percorso scolastico, l'insegnamento ad essa preposto, la storia dell'arte, viene il più delle volte affrontato partendo dallo studio sui manuali; per quanto fondamentali nella definizione dell'arte come metodo, questi ultimi soffrono di quell'avamposto tecnologico della riproduzione del manufatto, che impedisce un pieno affondo conoscitivo. Si manifesta dunque la sentita necessità di predisporre progetti educativi che, pur sempre accompagnati dallo studio dei testi, siano anche costruiti «on the needs of the target group»²⁵⁹. Ciò significa che bisogna puntare a metodologie che immettano l'allievo in un processo di comunicazione con l'oggetto tale che egli incarni «un ruolo attivo e interattivo»²⁶⁰. Solamente attraverso il rapporto diretto con le collezioni si può auspicare che l'arte – e con essa la scuola – assurga a metodo. Favorire una più assidua partecipazione alle realtà museali può garantire opportunità per reazioni personali a oggetti originali che, «non soltanto incoraggia una scoperta personale delle informazioni contenute nell'oggetto e lo sviluppo di capacità di osservazione, di risoluzione di problemi e di analisi ma, allo stesso momento, aiuta a “tradurre” una reazione visiva ed emotiva in un modo verbale di espressione del pensiero che genera partecipazione e formazione di giudizi da parte del bambino»²⁶¹.

Il museo deve essere scuola: proviamo invece ad analizzare i termini ora qui proposti, partendo dalla definizione ICOM compresa dell'aggiunta operata dal MiBACT (2019): «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 ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto, promuovendone la conoscenza presso il pubblico e la comunità scientifica»²⁶². Introduciamo affianco la definizione di scuola proposta da Treccani: «istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a

²⁵⁹ Hein G. E., *Learning in the museum*, Routledge, Londra, 2002, p. 149.

²⁶⁰ Ivi, p. 167.

²⁶¹ Xanthoudaki M., *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in Sani M., Trombini A., *La qualità educativa...*, p. 104.

²⁶² <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.

dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione»²⁶³.

Come possono museo e scuola convergere l'uno nell'altra in modo da garantire quell'identificazione implicita espressa dal predicato «deve essere»?

Innanzitutto si sottolinea, riprendendo la definizione Treccani, che una modalità attraverso cui possa avvenire questa inferenza sarebbe riportare quell'«attività didattica organizzata e strutturata» tra le mura degli spazi museali. Attraverso una pianificazione attenta e l'elaborazione di metodologie e strumenti appropriati, valutati secondo le diverse esigenze dei fruitori, si potrebbe in un certo qual modo dare quella forma 'scolastica' all'edificio museo. Così facendo non si vuole relegare il museo ad essere semplice afferente del percorso formativo come, tutto sommato, appare ora; al contrario lo si vuole rendere una delle aule dell'istituto scolastico, in cui un'assidua e programmata frequentazione potrebbe portare come risultanza quanto postulato per la scuola: «dare un'educazione, una formazione umana e culturale».

Tuttavia proprio come la scuola è una sovrastruttura che contiene in sé una molteplicità di discipline in continua evoluzione, così lo spazio museale è caratterizzato da una collazione di diversi oggetti esposti. Al fine di limitare quella dimensione di distanza che spesso allontana il fruitore piuttosto che avvicinarlo, è necessario allora che il museo ritrovi una sua funzione autonoma, separata dalla collezione, in sostanza farsi luogo di crescita sociale. In fondo, come ricorda Chiara Gelao, il processo di musealizzazione «è la separatezza che viene a dividere l'oggetto, qualsiasi esso sia, dalla vita»²⁶⁴. Si assiste allo «spiazzamento dell'oggetto una volta che questo entri a far parte della raccolta di un museo, rispetto al contesto originario: il museo strappa l'oggetto alla vita, ne interrompe bruscamente la funzione originaria, lo relega immediatamente in una sorta di metarealtà, privandolo di quel bagaglio di significati connessi strettamente alla vita e che solo da questa traevano senso»²⁶⁵. Se quindi l'oggetto artistico è in crisi, quanto meno nelle sue valenze simboliche, non potendo più far confluire la sua narrazione nel contesto per il quale è stato pensato, come può

²⁶³<https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola#:~:text=scuola%20Istituzione%20sociale%2C%20pubblica%20o,u n'attivit%C3%A0%20didattica%20organizzata%20secondo.>

²⁶⁴ Gelao C., *Didattica dei musei in Italia...*, p. 15.

²⁶⁵ *Ibid.*

allora il museo, simbolo stesso della collezione, trarre una propria identità in questa frattura? Come risolvere questa criticità?

Una soluzione può essere quella di svincolare il museo dalla collezione, di renderlo certo luogo di raccolta, luogo di disamina, di dialogo, ma non prettamente circoscrivibile alla sola presenza di oggetti specifici. Si incanala in questo discorso, la riflessione che vuole il museo come luogo attivo di partecipazione della cittadinanza, legato al territorio e alla ricerca di identità e riscoperta della tradizione, proiettato verso l'utilizzo di queste istanze per formare gli individui ad affrontare il futuro con consapevolezza. Ma quale ragione dare al luogo museo se si sradica la concezione unitaria che lo tiene spazialmente e temporalmente vincolato alla sua collezione?

Proprio per rispondere a questa domanda si vuole suggerire una più forte confluenza tra percorso formativo ed esperienza museale. Come si è potuto notare precedentemente, è già in atto un processo che vede nella *fidelizzazione affettiva* degli individui, una via sicura per saldare un legame più stretto tra pubblico ed istituzione. Tuttavia va chiarito che molti degli sforzi contemporanei che vengono fatti dalle diverse realtà museali per invogliare una più numerosa e viva partecipazione, presuppongono di riuscire ad innestare questo tipo di approccio direttamente con l'esperienza che il fruitore sta per compiere: vengono infatti proposti, da alcuni musei (soprattutto internazionali), percorsi differenziati a seconda delle competenze preliminari²⁶⁶, a seconda delle aspettative²⁶⁷. Al contrario ritengo che per poter fondare una vera relazione efficace tra individui e musei sia fondamentale innestare questa predisposizione fin dall'infanzia. Specificatamente, ciò che vorrei sostenere e ciò che auspico come effettivo cambio di tendenza, è che venga innestato, all'interno dell'offerta formativa scolastica, un monte ore dedicato a lezioni che abbiano luogo al museo, organizzate per l'intero anno scolastico e per l'intero ciclo di formazione. Lungi dal proporre la solita esperienza integrale della collezione – occasione di

²⁶⁶ A proposito dell'ideazione di percorsi centrati sulle competenze dei fruitori, si segnala il progetto dipartimentale *INTERACT* (2019-2021), coordinato dalla Prof.ssa Antonella Poce (Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), che «mira a promuovere la creazione di nuovi sistemi d'inclusione sociale e di sviluppo della cittadinanza attiva all'interno dei musei. Tutto ciò avrà luogo grazie a percorsi e strumenti personalizzati dedicati a specifici gruppi di utenti [...] idea[ndo] percorsi museali personalizzati e diversificati a seconda del profilo del visitatore». <https://centrodidatticamuseale.it/it/percorsi-interattivi-per-laccessibilita-museale-e-la-fruizione-del-patrimonio-culturale/>.

²⁶⁷ Per quanto riguarda invece la soddisfazione delle aspettative e delle motivazioni di visita dei fruitori, si rimanda alle già citate ricerche di John Falk e Lynn Dierking. Cfr. Falk J., Dierking L., *The Museum Experience*, Routledge, Londra, 2016.

evasione dalla monotonia del contesto scolastico – questa metodologia didattica intende soffermarsi di volta in volta su aspetti, concetti, riflessioni, inerenti alle opere esposte, sul ruolo del museo, le attività proposte e la sua organizzazione, intessendo un fecondo dialogo tra i servizi educativi museali, educatori e insegnanti, in modo da costruire un programma comune che faciliti l'apprendimento di strumenti, competenze ed informazioni in maniera trasversale²⁶⁸. Ricordiamo quanto afferma da John Dewey ne *Il mio credo pedagogico* (1897): il nucleo centrale del saggio si basa sulla convinzione che l'educazione sia non tanto una preparazione per un futuro difficile per dipanarsi nella civiltà industriale contemporanea, ma un processo sociale attraverso il quale l'individuo vive una serie di esperienze che gli permettono di assimilare il patrimonio culturale della società e di diventare autonomo e padrone di se stesso.

L'educazione è una regola del processo mediante cui si giunge a partecipare della consapevolezza sociale; e che l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa consapevolezza sociale è il solo metodo sicuro di ricostruzione sociale.²⁶⁹

Allo stesso modo si ricorda come Herbart Read nel suo *Educare con l'arte*, individui come tesi centrale del suo scritto che «l'arte può essere la base per l'educazione»²⁷⁰, perché «lo scopo del sistema educativo non è di produrre un numero maggiore di opere d'arte, bensì degli uomini e una società migliori»²⁷¹.

Il museo dovrebbe allora farsi fonte, fonte sorgiva di strumenti adeguati che consentano l'apprendimento di competenze critiche e non limitino l'esperienza museale alla visita in sé. Al contrario, il museo dovrebbe preparare il fruitore ad approcciarsi al patrimonio culturale in generale. Proprio per favorire questo incontro e questo tipo di rapporto, è essenziale un rapporto coeso e simbiotico tra programmazione scolastica e programmazione formativa museale; un *unicum* che favorisca, oltre l'avvicinamento all'arte in una modalità preferenziale, anche un

²⁶⁸ Per comprendere come si stia lavorando in modo da poter diffondere la conoscenza in maniera efficace per ogni tipologia di pubblico, si ricordano, ad esempio, i PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento offerti dall'Università La Sapienza di Roma che, tramite una collaborazione tra l'università e diverse realtà museali, propone attività di orientamento «in cui gli studenti acquisiscano differenti competenze scientifiche in merito al patrimonio storico-artistico e alla divulgazione di contenuti culturali».
<https://pcto.uniroma1.it/taxonomy/term/1952>.

²⁶⁹ Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954, p. 23.

²⁷⁰ Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1973, p. 19.

²⁷¹ *Ivi*, p. 81.

approccio interdisciplinare alla conoscenza, predisponendo un *setting* mentale che va via via strutturandosi nel mondo scolastico.

Il giuoco – egli dice, ma io dico l'arte – va molto più a fondo dello studio; passa attraverso la ragione e, illuminando le sedi dell'immaginazione, ravviva il pensiero e mette tutto in azione. Lo studio sui libri, ancorché diligente, rimane superficiale, perché dietro di esso non v'è un senso di realtà. Nessuna impressione senza espressione è una vecchia massima, ma anche oggi imparare è spesso conoscere senza darsi la pena di sentire e soprattutto di fare. L'imparare può rimanere distaccato, senza identificarsi con l'io. Ma per giuoco [arte] io intendo fare tutto ciò che si sa, mettendoci il cuore. La cosa più importante nella vita e nello studio è entrare nelle cose che si studiano e viverci attivamente.²⁷²

Nella definizione di *Homo Ludens*, Huizinga identifica nel gioco una condizione primaria e necessaria (anche se non sufficiente) nella generazione della cultura; allo stesso modo, come si può intuire nella citazione tratta da Read da *The Play Way: An Essay in Educational Methods* (1917) di Caldwell Cook, facendo coincidere la dimensione educativa con la dimensione ludica, già parte del percorso scolastico nonché di quello museale, si potrebbe procedere verso un più saldo apprendimento delle conoscenze proposte. Come si sosteneva nel primo capitolo, a fronte delle idee deweyane, il processo educativo passa attraverso il contesto sociale e il contesto psicologico. Far maturare, attraverso il contesto sociale – il museo – un rapporto emotivamente e quindi psicologicamente forte rispetto all'oggetto dell'apprendimento, permette una modalità conoscitiva implicita che favorisce un radicamento maggiore nella memoria dell'individuo.

Per quanto generali, queste considerazioni ancora non sono ancora entrate a far parte del dibattito corrente. Non si propone neanche una vera e reale confluenza tra museo e scuola. L'auspicio è che gli elementi portati nel corso di questo elaborato possano contribuire a stimolare una riflessione in questa direzione, affinché il legame tra questi due mondi possa non soltanto essere auspicato, ma diventi a tutti gli effetti realtà.

Non tentare neppure questa via, significherebbe sacrificare, per tutte le generazioni future, possibilità di crescita più feconde che comporterebbe non soltanto

²⁷² *Ivi*, p. 237.

l'acquisizione di nuove conoscenze ma, principalmente, nuove possibilità conoscitive di se stessi e degli altri.

3.3 – A SCUOLA NEL MUSEO

Cosa significa dunque far confluire il museo nella formazione scolastica? In quale modo l'istanza museale potrebbe assolvere alla richiesta di metodo e strumenti per comprendere il patrimonio?

Affinché questo incontro diventi una realtà si potrebbero predisporre percorsi e metodologie formative in grado di rispondere alle eterogenee esigenze del mondo della scuola. Oltre a stimolare abilità, percezione, apprendimento attraverso un coinvolgimento attivo, la necessità della realizzazione di questa co-operazione formativa dovrebbe individuarsi nella già menzionata separazione, caratteristica unicamente della disciplina storico-artistica, tra soggetto e oggetto. Il canonico impianto frontale che contraddistingue oltre il 90% dell'insegnamento italiano ha fatto sì che la storia dell'arte come materia di studio, abdicasse al rapporto con l'oggetto. Questo aspetto concorre in buona parte a creare quella distanza tra pubblico ed istituzione: l'esser stati *abituati* a conoscere l'arte attraverso tomi scarni di immagini e ricchi di descrizioni che utilizzano termini che, spesso, riferiscono a rapporti percettivi con la materia – si pensi ad esempio a lemmi quali 'pennellata materica', ' trasparenze' –, impedisce *ipso facto* una chiara comprensione, non consentendo di poter educare l'occhio a tali aspetti. La vista, che lo si voglia o no, è un senso cardine coinvolto in quasi tutti i rapporti con l'arte: prescindere da un'educazione che insegni all'occhio a vedere e, attraverso lo sguardo attento – impossibile sulle minuscole riproduzioni presenti nei testi –, a capire, vuol dire estirpare una parte indispensabile per l'apprendimento dei concetti.

C'è poi la questione del *museum fatigue*. Integrare diverse visite al museo all'interno del percorso formativo non rende certo l'individuo capace di affrontare l'esperienza museale. Tuttavia è importante sottolineare come un rapporto costante ed abituale con il museo comporterebbe una nuova modalità d'approccio del soggetto stesso nei confronti della collezione. Cosa significa questo? Attraverso una programmazione attenta, che coinvolga educatori museali e insegnanti, gli incontri al museo

(settimanali/due volte al mese) dovrebbero presentarsi come una lenta scoperta dell'intera realtà museale: partendo dalla storia della struttura stessa, analizzare, mostrare, insegnare, di lezione in lezione, tutti gli elementi che contribuiscono a determinare la data realtà. Ciò consentirebbe l'applicazione di questo approccio anche in quelle realtà locali dove di musei ce ne sono pochi o sono distanti: frammentando l'insegnamento su più visite, soffermandosi sempre nello stesso luogo, si potrebbero garantire al contempo tempistiche di apprendimento e di sedimentazione dei contenuti alla portata di tutti gli studenti.

Abituando gli individui fin dall'infanzia ad esperienze museali non fatte di quella fagocitazione tradizionale di tutta la collezione nel minor tempo possibile, ma di tempi lenti, di un avvicinamento graduale, opera per opera, di volta in volta, si consentirebbe di canalizzare le risorse e l'attenzione verso uno sforzo consapevole che non pretenda di avere tutto subito, ma comprenda il piacere di una conoscenza lenta e gradatamente interiorizzata. Certo non si pretende che tale atteggiamento sia universalmente valido, tuttavia sarà capitato a chiunque di rendersi conto che una visita, per quanto attenta, per quanto rigorosa, di una intera collezione museale, solitamente lascia poche tracce di sé. Di contro, un approfondimento specifico su pochi elementi salienti potrebbe fungere da metodologia appropriata non solo perché gli alunni possano apprendere le informazioni più importanti a livello storico-artistico ma, soprattutto, perché l'apprendimento museale, «caratterizzato da coinvolgimento attivo, interazione sociale e utilizzo del contesto personale del discente»²⁷³, funga da stimolo per imparare a relazionarsi con l'oggetto in una chiave critica e metodologica che spinga verso una maggior volontà conoscitiva²⁷⁴. Per comprendere come questi aspetti possano essere

²⁷³ Xanthoudaki M., *Op. cit.*, p. 105.

²⁷⁴ Si vuole riportare un esempio che testimonia, ancora una volta, come all'interno del territorio nazionale sia in atto un chiaro movimento di confluenza tra scuola e museo. *A scuola nei Musei* è un progetto di didattica museale avviato dalla Galleria Nazionale di Parma, dal Museo Archeologico Nazionale di Parma e della Fondazione Cariparma, in seguito ad una convenzione con la Direzione Regionale per i Beni Culturali e Paesaggistici dell'Emilia Romagna. Il progetto, rivolto a tutti gli ordini scolastici di Parma e Provincia, offre una serie di percorsi didattici gratuiti dedicati alle scuole. Vi sono tuttavia alcune criticità che discostano questa iniziativa da quanto proposto nell'elaborato. In primo luogo si sottolinea, nuovamente, l'intervento di un ente esterno nella gestione di tale progetto; la Fondazione Cariparma ha infatti individuato nell'Associazione Culturale Artificio Comunicazione & Arte, il responsabile operativo. In secondo luogo, se nel presente lavoro si propone un avvicinamento lento, graduale, che si soffermi anche per più tempo su una specifica realtà, il progetto parmense offre più di cinquanta percorsi, differenziati a seconda dell'età e dei curricula scolastici. Infine, l'aspetto che sicuramente si discosta maggiormente dalla presente trattazione è quanto indicato come obiettivo del progetto: «condurre il giovane pubblico in un affascinante "viaggio" culturale alla scoperta del patrimonio archeologico, storico-artistico e monumentale del territorio parmense, cercando di stimolare le giovani generazioni a una frequentazione più consapevole dei luoghi tradizionalmente deputati alla conservazione e valorizzazione dei beni culturali». Nonostante il valore fortemente educativo del progetto in sé, si evidenzia, per l'ennesima volta, l'assenza di una

veicolati attraverso il museo, si vogliono riprendere i concetti di *risonanza* e *meraviglia* proposti da Alba Trombini.

Si attiva una risonanza quando «l'oggetto esposto ha il potere di varcare i propri limiti formali per assumere una dimensione più ampia, di evocare nell'osservatore le forze culturali che l'hanno prodotto, di diventare un campione rappresentativo». Si manifesta meraviglia, invece, quando «l'oggetto esposto ha il potere di arrestare l'osservatore sui suoi passi, di comunicare un senso di unicità, di suscitare un'intensa attenzione e partecipazione emotiva.²⁷⁵

Si considerino ora gli oggetti esposti: la collezione. Lungi da voler proporre innovazioni, vorrei semplicemente sottolineare quali siano gli aspetti che, a mio avviso, vadano tenuti in debita considerazione nell'avvicinare i visitatori alle opere. Ho cercato di riassumere queste istanze in tre concetti principali: documento, testimonianza e tecnica. Presumo che tutti e tre i termini possano riferirsi ad un qualsivoglia tipo di espressione artistica.

Per documento intendo dire che l'opera contiene in sé elementi storico-contestuali. L'insegnamento museale, in tal senso, non dovrebbe soffermarsi unicamente sugli aspetti informativo-formali ma, bensì, offrire metodologie ed approcci che consentano di ricondurre il manufatto alla sua genesi contestuale. Questo aspetto, sicuramente tra i più complessi dal punto di vista realizzativo, potrebbe innestare un processo cooperativo che coinvolga non solo scuola e museo ma anche tutte le altre istanze del mondo artistico culturale, biblioteche, archivi, centri di ricerca, università, in modo da favorire la comprensione del delicato intreccio di fattori socio-contestuali che si celano in qualunque opera d'arte. Non solo questo approccio permette di affrontare la realtà delle cose in un'ottica di scientificità, ma garantisce inoltre un sicuro ritorno conoscitivo *dacché*, stimolando gli studenti a comprendere la trasversale complessità insita nella trama storico-artistica del manufatto, li si abitua ad una dimensione più analitica nel confronto col reale. In fondo l'esperienza museale in sé genera proprio quel rapporto che porta dall'universale al particolare o, come sostenuto da George

percezione socio-educativa riferibile ai musei; questi sono ancora visti come «luoghi tradizionalmente deputati alla conservazione e valorizzazione dei beni culturali». <https://www.beniculturali.it/comunicato/a-scuola-nei-musei-dalla-preistoria-all-eta-moderna-percorsi-guidati-gratuiti-al-museo-archeologico-nazionale-di-parma-alla-galleria-nazionale-al-palazzo-bossi-bocchi-alla-biblioteca-palatina-e-al-museo-bodoniano>.

²⁷⁵ *Ivi*, p. 17.

Hein²⁷⁶, dal semplice al complesso. Si pensi a tal proposito al modo in cui sono esposte le opere: il visitatore è posto inizialmente in un punto distante dal manufatto che gli permette di percepirne la totalità, cui fa seguito un avvicinamento, che comporta un cambio di attenzione, dal contesto globale al particolare, al dettaglio.

Per testimonianza si vuole invece intendere tutte quelle istanze demotnoantropologiche che fanno sì che si possano ritrovare nell'opera diversi aspetti dell'esistente. Tramite analisi specifiche è possibile insegnare a non discriminare sulla base delle differenze, ma cercare di coglierne le peculiarità. Intendendo l'oggetto artistico come testimonianza si vuole confermare l'idea che l'incontro con l'opera d'arte contribuisca alla costruzione della propria identità, di un'idea di sé o, se vogliamo vederla in maniera bourdieuana, all'accrescimento del proprio capitale simbolico. L'arte è da sempre considerata veicolo di trasmissione di saperi e tradizioni, espressione e manifestazione dell'interiorità dell'altro. Capire e riconoscere l'altro nell'arte, spazio adibito di riflesso anche alla conoscenza di noi stessi, permette di riconoscerci negli altri. Questo, credo sia uno dei punti forti su cui insistere per corroborare l'unione tra scuola e museo. Inoltre, l'arte si propone anche come luogo dialogico aperto dacché, lasciando spazio all'interpretazione e alla percezione soggettiva, garantisce la libera espressione di ognuno senza alcun tipo di pregiudizialità.

Infine con tecnica si vuole intendere, oltre agli aspetti formali dell'opera – che se trattati opportunamente vagliando differenti metodi di insegnamento a seconda delle collezioni, possono aiutare a rintracciare quegli aspetti storico-contestuali e di trasmissione identitaria cui si accennava – anche il rapporto empatico che può instaurarsi tra individuo e manufatto artistico. Sebbene l'approccio alla cultura meramente estetizzante rappresenti uno specchio per le allodole – giacché spesso il godimento estetico è frutto delle nostre conoscenze pregresse nonché della nostra sensibilità puramente soggettiva²⁷⁷ – valorizzare le emozioni e i sentimenti suscitati dall'incontro con l'opera può aiutare non solo a stabilire un legame più saldo e duraturo con il patrimonio culturale. Intendendo per emozioni le reazioni psicofisiologiche

²⁷⁶ Hein G. E., *Op. cit.*, *Passim*.

²⁷⁷ Non potendo qui approfondire un argomento tanto complesso, si rimanda alle ricerche di Kandel, esemplari nello spiegare i rapporti tra cervello e percezione estetica. Cfr. Kandel E. R., *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007 e Kandel E. R., *L'età dell'inconscio. Arte, mente e cervello dalla grande Vienna ai giorni nostri*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

dell'organismo e per sentimenti la riflessione consequenziale in merito a tali stati d'animo, l'arte contribuisce senza dubbio a quel processo autoanalitico che porta a una disamina più profonda dell'io. Altrimenti detto: essa consente di scoprirsi scoprendo.

Empatia significa scivolare con il sentimento nella struttura dinamica di un oggetto, un pilastro o un cristallo o il ramo di un albero, oppure anche di un animale o di un uomo, per scoprirlo dall'interno e comprenderne la formazione e mobilità (*Bewegtheit*) percependole con i muscoli: significa "trasferirvisi" sopra e dentro.²⁷⁸

Non è certo ambizione di questo lavoro offrire una metodologia educativa efficace per la realizzazione di percorsi didattici che consentano di approfondire la ricchezza delle collezioni nelle direzioni indicate. Si è tentato semmai di ragionare su come costruire una base di partenza che consideri l'oggetto artistico, il bene culturale, non semplicemente il punto di arrivo ma, al contrario, un punto di partenza. Agendo in questa direzione, il museo assolverebbe non tanto ad una funzione educativa, si tramuterebbe semmai in istanza formativa. Dispensare possibilità alternative di esperienza dell'esistente rappresenta una condizione preliminare da cui possono nascere approcci fecondi tra soggetti ed oggetti.

Non si deve neppure dimenticare il ruolo attivo della scuola in tal senso. Attraverso le lezioni in classe, in alcun modo ripetizione di quanto affrontato al museo, verranno forniti gli elementi propedeutici per la comprensione delle dinamiche storico-artistiche. Il coinvolgimento degli attori preposti all'organizzazione di tale apparato dovrebbe servire a delineare obiettivi ed orizzonti, tempi e modalità di svolgimento per costruire un progetto comune in funzione di specifici destinatari.

²⁷⁸ Buber M., *Die Rede die Lehre, und das Lied*, in Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1973, nota 6, p. 44.

CONCLUSIONI

Si vogliono ora riprendere le fila del lavoro per comprendere quali siano i punti forti su cui si può insistere e migliorare e quali le criticità cui invece bisogna prestare molta attenzione e riflettere per elaborare soluzioni efficaci.

In apertura dell'elaborato si è voluta ribadire l'importanza dello spazio museale come luogo che, data la sua natura, consente un confronto tra il sé e l'altro, dove per altro si possono intendere sia gli oggetti esposti che altri individui, favorendo possibilità conoscitive ed educative. Ciononostante si è potuto osservare, attraverso gli scritti di alcuni dei più importanti critici del museo contemporaneo come, spesso, tali istituzioni abdicano a questa funzione educativa, preferendo un approccio gestionale che garantisca un maggior afflusso di visitatori.

Tuttavia, dacché la finalità educativa è da sempre corollario dell'esperienza museale, si è potuto vedere come questi luoghi tentino di assolvere a tale scopo. A fronte dell'impegno profuso sia dal punto di vista delle riflessioni teoriche che dal punto di vista dell'elaborazione di metodologie didattiche differenti si può notare come, purtroppo, si auspichi il più delle volte uno sforzo unidirezionale che, partendo dal museo, raggiunga il fruitore. Proprio per evitare questa unilateralità dell'impegno e, anche, per limitare quella concezione che ancora vede il museo «come un'istituzione elitaria per un pubblico altrettanto elitario»²⁷⁹, si è sottolineata l'importanza di predisporre possibilità di incontro tra individui e musei che lungi dal porsi come occasioni giovali di svago, fondino un legame affettivo a partire dall'infanzia. Per favorire questo tipo di rapporto si è manifestata la necessità di una piena collaborazione tra museo e scuola e, si è visto, come tale convergenza di intenti abbia già trovato espressione in una serie di diverse iniziative che puntano a saldare proprio questo rapporto. A tal proposito sono stati riportati diversi esempi che rappresentano come vi sia un'evidente intenzionalità di tracciare una linea diretta che congiunga scuola-museo-educazione.

Le criticità emerse nel primo capitolo, hanno trovato conferma anche nel secondo dove è stato proposto un vaglio crono-storico della legislazione italiana in merito ai beni culturali. In primo luogo si è potuto ritrovare anche qua quella proposta di offerte e

²⁷⁹ Trombini A., *Adolescenti e musei...*, p. 124.

metodologie formative che muovono unicamente dal museo. Ancora si insiste sull'impegno profuso da quest'ultimo piuttosto che considerare la necessità di un moto condotto da entrambe le parti, individui ed istituzione. Si è tuttavia visto anche come siano state promosse normative che hanno reso possibile la costruzione di un rapporto tra scuola e museo riconoscendo in questa collaborazione una possibilità per unire l'Educazione all'educazione al patrimonio. Ciononostante dall'analisi è emerso come, sebbene il contesto nazionale ed internazionale siano da tempo coinvolti in riflessioni che portino ad un maggior riconoscimento del ruolo educativo del museo, la normativa italiana tardi a predisporre mezzi e misure perché tale prospettiva veda una concreta realizzazione. Al contrario si è potuto osservare come la finalità didattica e conoscitiva sia stata destituita a fronte di un altro verbo fattosi carne, valorizzazione. Tale aspetto, per quanto non possa dirsi a tutti gli effetti negativo in quanto facilita enormemente l'incontro tra soggetti e oggetti, manca tuttavia di quel controbilanciamento metodologico che permetta un'effettiva comprensione e arricchimento culturale, piuttosto che un semplice godimento estetico.

Il terzo capitolo, realizzato a partire da un questionario distribuito per comprendere il rapporto tra museo e visitatori, ha confermato l'importanza della valorizzazione del bene culturale. L'analisi ha infatti evidenziato la comunanza di prospettiva tra museo, cittadini e Stato. Ciò è emerso confrontando quanto le finalità perseguite dai musei veneti ed italiani, siano riconosciute e ritenute importanti quantomeno dal campione raccolto. Anche qui, tuttavia, si è potuto sottolineare come l'educazione manchi ancora tra i principali obiettivi perseguiti dalle realtà museali.

Si sono potute poi tracciare alcune somiglianze tra la frequenza dichiarata dai rispondenti al questionario e le quote di partecipanti ai musei veneti. Ciò ha permesso di riscontrare alcune peculiarità rappresentative della popolazione generale: ad esempio si è potuto osservare come i giovani, rispetto agli anziani, rappresentino un pubblico più saltuario degli spazi museali.

A fronte di queste problematiche si è tuttavia potuto evidenziare come la necessità di interessare, fin dall'infanzia, un legame più fecondo tra individui ed istituzioni, abbia trovato conferma nell'analisi delle risposte raccolte attraverso il questionario. Avendo chiesto ai rispondenti di indicare con quanta frequenza fossero soliti essere accompagnati in visita al museo durante l'infanzia e quanto invece vi si rechino

nell'attualità, si è visto che un'abituazione al confronto con lo spazio museale fin dalla tenera età, trova un felice riscontro nell'età adulta. Al contrario la mancanza di tali esperienze da bambini comporta una sorta di saltuarietà nel rapporto col museo.

Se questo dato ha in un certo qual modo confermato quanto sostenuto in questo elaborato, il risultato che ha suscitato più riflessioni è stato verificare come, circa la metà dei rispondenti, non ritenga efficace l'utilizzo di strumenti didattici offerti dal museo per poter meglio comprendere le opere. Si è visto che tale aspetto è riconducibile a diversi fattori; principalmente si è sottolineato come gli apparati maggiormente utilizzati siano la guida cartacea e l'audioguida che si fondano su una dimensione tutta linguistica che impedisce una piena accessibilità al contenuto proposto. Si è dunque voluta indicare come possibilità risolutiva, proprio la costruzione di una feconda compartecipazione al percorso formativo individuale tra scuola e museo. Solo attraverso una convergenza di intenti tra queste due istanze si potrà effettivamente realizzare quanto auspicato per la crescita umana del nostro paese. È infatti semplice comprendere che in una realtà territoriale quale quella italiana, non si può presumere di scindere l'Educazione dall'educazione al patrimonio culturale.

Se garantissimo l'incontro tra individuo e museo fin dall'infanzia, agendo tramite un'interrelazione tra dimensione museale e dimensione scolastica, si potrebbe giungere a un vero e proprio mutamento del ruolo sociale del museo. Attraverso un fecondo legame intessuto a partire dalla giovinezza, non ne risulterebbe più un luogo separato dalla vita, diventerebbe piuttosto terra fertile per la realizzazione di un rapporto dinamico e costruttivo. L'individuo, non più visitatore, non più fruitore, diventerebbe agente attivo nella costruzione di significato sia della/e collezione/i sia, soprattutto, del museo, perché in possesso di quegli strumenti sviluppati attraverso l'offerta formativa che esplora la disciplina storico-artistica in una dimensione trasversale e pluridisciplinare. Egli diverrebbe portatore di senso, partecipe e non destinatario di un cambiamento.

L'innestarsi del museo in una dimensione quasi quotidiana nella crescita dell'individuo permetterebbe anche l'instaurarsi di un sentimento affettivo nei confronti di questo luogo e di ciò che esso rappresenta. Prescindendo da tutta la risultanza educativa, data per scontata, che interesserebbe la formazione individuale sia dal punto di vista nozionistico, che da un punto di vista di responsabilizzazione

civica, il punto nodale sta proprio nel creare un legame che ponga il museo quale *topos* della crescita. Vi è tuttavia una criticità che deve essere messa ben in luce perché tale processo possa a tutti gli effetti giungere agli esiti sperati. Il museo, per quanto preguo di elementi che possono assolvere tali finalità, purtroppo non può assolvervi da sé; esso raggiunge il proprio scopo attraverso tutte le persone coinvolte nella trasmissione di quanto vi è contenuto. È quindi utile ricordare uno tra i maggiori rivoluzionatori della pedagogia e dell'educazione per l'infanzia: Heinrich Pestalozzi.

L'amore è l'unico eterno fondamento dell'educazione della nostra natura all'umanità. Errarono grandemente e s'illusero straordinariamente quelli che credettero ch'io cercassi d'educare la natura umana per mezzo d'una unilaterale educazione della mente; non la cerco per mezzo dell'unilateralità del calcolo e della matematica, no, io la cerco per mezzo dell'onnilateralità dell'amore.²⁸⁰

Per tessere una solida trama affettiva che leghi l'individuo agli spazi museali e all'arte è necessario che l'insegnamento sia trasmesso con sincero spirito d'amore. Senza questo presupposto, senza questo impegno da parte di educatori ed insegnanti, non potrà mai stabilirsi un fecondo rapporto tra individuo e museo. Di contro, la frequentazione museale innestata più frequentemente all'interno del percorso scolastico potrebbe risultarne ancor più coercitiva approdando all'opposto degli esiti sperati. Come si è più volte sostenuto nel corso dell'elaborato, vi è la necessità di un moto da entrambe le parti: del museo verso l'individuo, dell'individuo verso il museo. Affinché ciò possa accadere, l'individuo deve poter trarre dal museo quegli aspetti centrali per la costruzione del sé. Soltanto così il museo potrà continuare ad essere, per lui, luogo di ricerca non solo del nuovo ma soprattutto di se stesso. Sebbene l'affetto e l'amore non possano certo dirsi aspetti che attribuiscono una qualifica scientifica ad una metodologia pedagogica, volendo considerare il ruolo dell'arte (ma non unicamente dell'arte) nell'educazione, ritengo che un profondo sentimento emotivo e di cura verso il sapere è quanto di più necessario per garantire un apprendimento veramente efficace.

Non a caso si è insistito ripetutamente su termini quali 'rapporto', 'relazione', 'legame': essi rappresentano quasi una sottotraccia affettiva nell'unione che deve

²⁸⁰ Pestalozzi G. E., *Scritti scelti*, tr.it di Marpillero G., Principato, Messina, 1934, p. 69.

venire ad intessersi tra individuo e museo e tra museo e scuola. Solo questa dimensione *sentimentale* può scatenare un moto che coinvolga tutti gli attori citati. Solo ed unicamente attraverso un'interazione biunivoca in cui tutte le voci abbiano ugual peso e si sostengano l'un l'altra in un movimento armonico, si potrà operare una riconsiderazione del ruolo socio-educativo dell'arte e del museo e riconoscere la loro funzione e la loro utilità sociale come strumenti di crescita intellettuale, emotiva, in una parola, umana.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, Vol. 11, EUM – Edizioni Università Macerata, Macerata, 2015

AA. VV., *Il museo come esperienza sociale*, atti del convegno (Castel Sant'Angelo 1971), Roma, Castel Sant'Angelo, 1972

AA.VV., *Professionalizing Practise. An examination of recent history in museum education*, in "The Journal of museum education", Summer 2012, Vol. 37, No. 2

AA.VV., *Un museo, tanti pubblici* in *Quaderno dei Musei Civici*, n.8, Città di Torino, 2002

Adorno T. W., Horkheimer M., *La dialettica dell'illuminismo*, tr. it. Solmi R., Torino, Einaudi, 1969

Argan G. C., *Il museo come scuola*, in *Comunità. Giornale mensile di politica e cultura*, a. 3, 1949

Arnheim R., *Il pensiero visuale*, Milano Mimesis edizioni, 2013

Atti della Commissione Franceschini, *Per la salvezza dei beni culturali in Italia*, in *Atti e documenti della Commissione d'indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio*, 3 voll., Roma, Colombo, 1967

Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino Einaudi, 2000

Berger J., *Ways of seeing*, Londra, Penguin Book, 1972

Bonollo E., *La rendicontazione della regione. Verso una nuova informativa economico finanziaria e sociale*, Milano, Franco Angeli, 2012

Bollo A., *Il museo e la conoscenza del pubblico: gli studi sui visitatori*, Bologna, IBC, 2004

Branchesi L., Curzi V., Mandarano N. (a cura di), *Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale*, Milano, Skira, 2016

Branchesi L., Iacono M. R., Riggio A. (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Italia Nostra, 2008

Santoro M. (a cura di), *Pierre Bourdieu, La distinzione. Critica sociale del gusto*, tr. it. Viale G., Bologna, Il Mulino, 1979

Clair J., *Critica alla modernità. Considerazioni sullo stato delle Belle Arti*, Milano, Abscondita, 2018

Clair J., *La crisi dei musei. La globalizzazione della cultura*, Milano, Skira, 2008

Clair J., *L'inverno della cultura*, Milano, Skira, 2008

Da Milano C., De Luca M., *Attraverso i confini: patrimonio culturale e integrazione sociale*, Torino, Compagnia di San Paolo, 2006

De Carli C. (a cura di), *Education thought art*, Milano, Edizioni Gabriele Mazzotta, 2003

Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954

Dewey J., *L'arte come esperienza*, La nuova Italia, Firenze, 1951

Dragoni P., *Accesible à tous: la rivista «Museion» per la promozione del ruolo sociale dei musei negli anni '30 del Novecento*, in *Il Capitale Culturale*, XI, 2015

Eco U. (a cura di), *Johan Huizinga, Homo Ludens*, tr. it Vita A., Torino, Einaudi, 2002

Falk J. H., *Understanding museum visitors' motivations and learning* in *The museum journal*, Wiley Online Library, 2006

Falk J. H., Storksdieck M., *Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science center Exhibiton*, in Dierking L. D., Falk J. H., *Science Learning in Everyday Life*, Wiley Periodicals, 2005

Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Parigi, Gallimard, 1966

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, New York, Basic Books, 1983

Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, New York, Basic Books, 1991

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Edizioni Erikson, 2005

Gelao C., *Didattica dei Musei in Italia 1960-1981*, in *I Quaderni dell'Amministrazione Provinciale di Bari*, n. 10, Molfetta, 1983

Godwin M. W., *Ressources Éducatives des Musées*, in UNESCO, *Museum*, Vol. VI, n. a, Parigi, UNESCO Publication, 1953

Gremigni E., *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in BTA – Bollettino Tematico dell'Arte, 31 maggio 2001, n. 268

Haskell F., *La nascita delle mostre. I dipinti degli antichi maestri e l'origine delle esposizioni d'arte*, Milano, Skira, 2016

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

Hooper-Greenhill E., *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*, Milano, Il Saggiatore, 2005

Hooper-Greenhill E., *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Londra, Routledge, 2000

Hooper-Greenhill E., *The educational Role of the Museum*, Londra, Routledge, 1994

ICOM, *Codice etico dell'ICOM per i musei*, Milano/Zurigo, 2009

ISTAT, *Cultura e tempo libero*, Annuario Statistico Italiano 2019, ISTAT, 2019

ISTAT, *L'Italia dei musei*, Annuario Statistico Italiano 2019, ISTAT, 2019

Kandel E. R., *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007

Kandel E. R., *L'età dell'inconscio. Arte, mente e cervello dalla grande Vienna ai giorni nostri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.

Matarasso F., *Use or ornament? The social impact of participation in arts*, Comedia, 1997

Manieri Elia G., *Giulio Cantalamessa, le Regie gallerie di Venezia e la fotografia*, in Caraffa C., *Photoarchives and the photographic memory of art history*, Berlin-München, Dt. Kunstverl, 2011

MiBACT, *Linee guida per la comunicazione nei musei. Segnaletica interna, didascalie e pannelli*, in *Quaderni della valorizzazione*, NS1, 2015

- Montanari T., *A cosa serve Michelangelo?*, Torino, Einaudi, 2011
- Montanari T., Trione V., *Contro le mostre*, Torino, Einaudi, 2017
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 2017
- Morin E., *La testa ben fatta*, tr. it. Lazzari S., Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Munari B., *Fantasia*, Roma, Laterza, 2017
- Nacci M., *L'innovazione dell'amministrazione dei beni culturali in Italia: caratteristiche e criticità in Il capitale culturale*, IX, 2014
- OCSE, *ACTORS Italia Attrattori Culturali per il Turismo e l'Occupazione nelle Regioni del Sud Italia*, OCSE, 2015
- Peri M., *Nuovi occhi: reimmaginare l'educazione ai musei*, Vignate, StreetLib, 2019
- Pestalozzi G. E., *Scritti scelti*, tr.it di Marpillero G., Messina, Principato, 1934
- Pinelli G., *Un progetto educativo per la scuola di base: il Museo di Arte Sacra e l'Archivio Storico della Diocesi di Lodi si presentano alle scuole*, Arte Lombarda, Nuova serie, No. 130 (3), 2000
- Read H., *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1973
- Read H., *L'arte e la società*, tr. it. Assunto R., Londra, Faber& Faber, 1943
- Sani M., Trombini A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori Editrice, 2003

Sani M. (a cura di), *Musei e lifelong learning: esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Bologna, IBC, 2004

Simon N., *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 20, 2010

Wojnar I., *Estetica e pedagogia*, Firenze, La nuova Italia, 1970

Wright B., *Yves Klein. 1928-1962 selected writings*, Londra, Tate Gallery, 1974

SITOGRAFIA

ADESTE – AUDIENCE DEVELOPER

<https://www.adesteplus.eu/>

AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUM

www.aam-us.org

Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE).

www.bdp.it/index.php

Agenzia Socrates Italia, istituto che gestisce e coordina il programma d'azione comunitaria in materia d'istruzione

www.indire.it/socrates/index_.php

ARTE+EDUCAZIONE

<https://www.marcoperi.it/blog>

ARTI VISIVE – SCUOLA NORMALE SUPERIORE DI PISA

www.artivisive.sns.it

Archeologia.it

<https://www.archeologia.it>

Artribune.it

<https://www.artribune.com/>

AS.PE.I. – ASSOCIAZIONE PEDAGOGICA ITALIANA

<https://aspei.it/Camera dei Deputati - Leggi regionali>

<http://camera.mac.ancitel.it/lrec>

Bollettino Tematico dell'Arte

<https://bta.it/riv/>

Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio

www.sed.beniculturali.it

CIRSE – Centro Italiano per la Ricerca Storico-Artistica

<https://new.cirse.it/>

Città di Torino

<http://www.comune.torino.it/artecultura/>

Comune di Reggio Emilia

<https://www.comune.re.it>

CREI – Centro di Ricerca per l'Educazione Informale

<https://www.museoscienza.org/it/education/crei>

CIVITA - Beni culturali

www.civita.it/studi_e_progetti/centro_studi_e_ricerche/normativa_beni_culturali

Didattica museale sul portale della Pubblica Istruzione.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/allegati/origini.pdf

Direzione centrale per le statistiche e le indagini sulle istituzioni sociali dell'ISTAT

www.culturaincifre.istat.it

ECCOM – Idee per la cultura

<http://www.eccom.it/>

Educare attraverso/con il design: stimolare l'apprendimento creativo in contesti museali e scolastici

<https://eddes.unibz.it/about/>

EPALE – Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa

<https://epale.ec.europa.eu/it>

Europa, il portale dell'Unione Europea, in particolare per quanto riguarda l'attività culturale.

http://europa.eu/pol/cult/index_it.htm

Finestre sull'Arte

<https://www.finestresullarte.it>

Gazzetta Ufficiale Repubblica Italiana

www.gazzettaufficiale.it

ICOM

<https://icom.museum/en/>

<http://www.icom-italia.org/>

ICOMOS – INTERNATIONAL COUNCIL ON MONUMENTS AND SITES

www.icomos.org

www.icomositalia.com

Infoleges

www.infoleges.it

Internet Culturale

<http://www.internetculturale.it/opencms/opencms/it/>

La Vita delle Opere
<http://lavitadelleopere.com>

Ministero Beni Culturali
www.beniculturali.it

Ministero Pubblica Istruzione
www.pubblica.istruzione.it/

MUSEUM QUESTIONS – Reflections on Museums, programs and visitors
<https://museumquestions.com/>

Parlamento italiano
www.parlamento.it

Progetto Europeo *Museums as Places for Intercultural Dialogue*
<http://www.amitie.it/mapforid/>

Regioni - Beni culturali
www.regionibeniculturali.it/

Sistema Statistico Nazionale che riporta i principali dati statistici sui musei,
monumenti e aree archeologiche statali
www.sistan.beniculturali.it

Stampa Reggiana
<https://www.stampareggiana.it>

STAZIONE UTOPIA: EMME – Education Museums and Migrant’s Experience
<https://www.stazioneutopia.com/emme>

SYMBOLA

www.symbola.net

UNESCO - Repertorio delle leggi nazionali sul patrimonio culturale

www.unesco.org/culture/natlaws/index.php?&lng=en

YVES KLEIN

<http://www.yvesklein.com>

SITI MUSEI:

Castello di Rivoli - Torino

www.castellodirivoli.org

Direzione Regionale Musei Veneto

<https://polomusealeveneto.beniculturali.it/>

Gallerie dell'Accademia – Venezia

www.gallerieaccademia.it

MAMBO - Bologna

www.mambo-bologna.org

MART – Rovereto

www.mart.trento.it

Palazzo Grimani – Venezia

www.polomusealeveneto.beniculturali.it

Pinacoteca di Brera – Milano

www.pinacotecabrera.org

Sandretto Re Rebaudengo – Torino

www.fsrr.org

Galleria degli Uffizi – Firenze
www.uffizi.it

National Gallery - Londra
www.nationalgallery.org.uk

Tate Gallery – Londra
www.tate.org.uk

Museo del Louvre – Parigi
www.louvre.fr

Fondazione Musei Civici di Venezia
<https://www.visitmuve.it/>

INDICE DEI GRAFICI

Grafico 1 – Sesso	64
Grafico 2 – Fasce d'età	65
Grafico 3 – Livello di istruzione	66
Grafico 4 – Occupazione	66
Grafico 5 – Durante l'infanzia, era solito essere accompagnato in visita presso i musei?	67
Grafico 6 – Confronto fasce d'età e visita museale durante l'infanzia	68
Grafico 7 – Se sì con chi?	68
Grafico 8 – Con quanta frequenza veniva accompagnato presso i musei?	69
Grafico 9 – Attualmente quanto spesso si reca in visita presso i musei?	69
Grafico 10 – Confronto infanzia frequenza 'Mai' con frequenza attuale	70
Grafico 11 – Confronto infanzia frequenza '1 o 2 volte all'anno' con frequenza attuale	70
Grafico 12 – Confronto infanzia frequenza 'Tra le 3 e le 10 volte all'anno' con frequenza attuale	71
Grafico 13 – Confronto infanzia frequenza '1 o 2 volte al mese' con frequenza attuale	71
Grafico 14 – Confronto infanzia frequenza 'Oltre 3 volte al mese' con frequenza attuale	71
Grafico 15 – Quale ritiene sia la finalità maggiormente perseguita nei musei da lei frequentati?	72
Grafico 16 – Quale ritiene sia l'aspetto dell'esperienza museale che più la arricchisce?	73
Grafico 17 – Grafico Istat: L'incremento dei visitatori di musei e istituti similari	74
Grafico 18 – Quale strumento è solito utilizzare come accompagnamento didattico alla visita?	75
Grafico 19 – Ritiene che il materiale didattico di accompagnamento che solitamente utilizza, sia sufficiente per comprendere più a fondo le opere esposte e il loro contesto socio-culturale?	76
Grafico 20 – Confronto comprensione 'Sì' con strumento didattico	77
Grafico 21 – Confronto comprensione 'No' con strumento didattico	77
Grafico 22 – Frequenza fascia d'età '17-26 anni'	83
Grafico 23 – Frequenza fascia d'età 'Oltre 60 anni'	83
Grafico 24 – Confronto fascia d'età '17-26 anni' con strumento didattico	87
Grafico 25 – Confronto fascia d'età '27-45 anni' con strumento didattico	87
Grafico 26 – Confronto fascia d'età '46-60 anni' con strumento didattico	88
Grafico 27 – Confronto fascia d'età 'Oltre 60 anni' con strumento didattico	88
Grafico 28 – Confronto strumento didattico con livello di istruzione	89

Grafico 29 – Confronto livello di istruzione con frequenza	90
Tabella 1 – Percentuale Istat visitatori del Veneto fasce 18-25 anni e ultra 65enni	83
Tabella 2 – Percentuale Istat attività svolte da musei veneti e italiani	85