

Musei ed educazione: uno sguardo critico, tra conoscenza, apprendimento e istanze museali contemporanee

Nicola Margnelli

Società Cooperativa Sociale Myosotis m.m. - Servizi educativi e culturali del Museo Civico di Zoologia di Roma, Via U. Aldrovandi, 18. I-00197 Roma. E-mail: nicolamargnelli@gmail.com

RIASSUNTO

Il contributo vuole riflettere sullo stato dell'arte dell'educazione nella museologia contemporanea o meglio nel contesto della cosiddetta museologia postmoderna. Attraverso una riflessione che non vuole in alcun modo essere definitiva, ci si sofferma su tre elementi distintivi che intercettano ed evidenziano alcune rilevanti opportunità e criticità del settore: l'armonizzazione tra approccio educativo e approccio apprenditivo nell'educazione museale; la scarsa familiarità dei musei con le pratiche e il contesto della ricerca educativa; la visione transdisciplinare nell'interpretazione e rappresentazione del patrimonio museale come opportunità di rilevanza culturale e sociale in una visione generativa e trasformativa della cultura.

Parole chiave:

museo postmoderno, educazione, apprendimento, ricerca educativa museale, transdisciplinarietà.

ABSTRACT

Museums and teaching: a critical look, between knowledge, learning and contemporary museum issues

The paper aims to reflect on the state of education in contemporary museology, or rather within the context of so-called postmodern museology. Through a reflective process that does not intend to be definitive, it focuses on three distinctive elements that highlight some significant opportunities and challenges in the field: the harmonization between educational and learning approaches in museum education, the limited familiarity of museums with the practices and context of educational research, and lastly, the transdisciplinary vision in the interpretation and representation of museum heritage as an opportunity of cultural and social relevance within a generative and transformative vision of culture.

Key words:

postmodern museum, education, learning, museum educational research, transdisciplinarity.

UN'INTRODUZIONE. PER NON TRADIRE LE ASPETTATIVE

Questo contributo nasce da una esigenza del tutto personale, ma forse condivisa da altri, di momenti di pausa, di introspezione, di riflessione profonda sul proprio lavoro e sul valore di quelle azioni e consuetudini che, sebbene supportate e rafforzate, in un flusso continuo e condiviso, dalla comunità multiforme dell'educazione museale, cominciano in alcuni momenti a perdere significato, diventano appannate, rarefatte, poco intrecciate alle altre funzioni museali, lontane dagli altri contesti educativi, più difficilmente ri-collegabili anche con gli stessi principi e obiettivi ispiratori, o ri-contestualizzabili con le teorie educative e gli autorevoli autori che le hanno precedentemente ispirate.

Le riflessioni che seguono, nel tentativo di ricucire questi strappi, di individuare nuovamente le sponde sicure e conosciute da cui le nostre azioni educative prendono il largo nel mare della contemporaneità

museale, non possono e non vogliono essere esautive e definitive, ma possono rappresentare a mio avviso uno spazio di riflessione condivisa, di dialogo profondo, un esercizio di lucidità e consapevolezza per tentare di reinterpretare vecchie rotte e tracciarne di nuove, provando a guardare nuove terre all'orizzonte con più fiducia e determinazione.

Elementi centrali di questo contributo sono, come appena annunciato, una riflessione profonda/complicata sul contesto, sul valore e sulle dinamiche attuali dell'educazione museale, particolarmente nei musei scientifici, per immaginare e indirizzare il futuro prossimo, incentrata su tre elementi a mio avviso sostanziali: lo scarso spazio di riflessione interna dato al passaggio dai modelli educativo-disciplinari ai modelli apprenditivi avvenuto anche nei contesti museali; la scarsa familiarità dei musei con la ricerca educativa e da qui le criticità e le opportunità che emergono sempre più evidenti nel prevedere la partecipazione dei musei alla costruzione attiva delle comunità; la necessità di indirizzare e potenziare il

sempre più emergente carattere transdisciplinare (e non solo disciplinare) dei musei e del patrimonio di fronte ai suoi abitanti (così non più solo visitatori), a oggi forse caratteristica troppo sottovalutata nel ridefinire impatti e ruoli dei musei nelle società in cambiamento.

I fattori appena elencati rappresentano evidentemente complesse e connesse questioni, purtroppo sottotraccia, che intervengono e impattano non solo sul profilo e sulla funzione educativa dei musei, ma nella loro organizzazione, nella loro rilevanza per i territori, e nel rispondere alle esigenze trasformative e generative, nella ricerca costante di rappresentatività e rispondenza culturale ampia e in continua ridefinizione del settore.

La storia educativa moderna dei musei nasce da lontano e affonda le radici in elementi, alcuni più di altri, che ancora oggi alimentano le azioni e le riflessioni interne. Ricercare nel passato gli elementi fondamentali, i protagonisti, su cui ancora oggi si basano aspirazioni e obiettivi del museo contemporaneo italiano può essere utile non solo a comprendere la costante relazione tra musei e società, allora come oggi, per rasserenare e riaffermare che i profondi cambiamenti e crisi ci sono sempre stati e sempre ci saranno, ma anche per permettere di trovare nei cambiamenti passati quei fattori che si sono persi o che non sono stati approfonditi e perseguiti, insomma quei passaggi che forse sottovalutati hanno lasciato parti del discorso museale globale tronco, in ombra o poco battuto e oggi potrebbero rappresentare gap importanti da colmare per dare nuovi significati, componenti interessanti da rivalutare e analizzare più approfonditamente.

IL MUSEO È EDUCAZIONE?

Senza andare a cercare troppo indietro nel tempo la definizione del valore educativo del museo, evitando di dover risalire alle antiche Wunderkammer, il museo come lo conosciamo oggi possiamo farlo risalire al dopoguerra, periodo estremamente produttivo nel

settore, che ha visto in pochi anni l'esplosiva comparsa di un numero considerevole di nuovi musei (Lowenthal, 1996). Questo periodo estremamente fiorente per i musei, sebbene segni indiscutibilmente l'origine di dibattiti critici ancora attuali su incontro di culture, strutture di rappresentazione, identità e valore sociale dei musei (Hall, 1997), è anche il momento in cui prende avvio l'avventura della cosiddetta Nuova Museologia (Macdonald, 2006), in cui soprattutto nell'ambito della educazione museale si possono leggere importanti riferimenti ai protagonisti della storia della pedagogia e dell'educazione del XX secolo. A John Dewey infatti (Dewey, 1916) è riferibile il concetto di educazione attiva, dove i musei diventano luogo di esercizio critico di pensiero. Con Dewey la relazione con le collezioni e con il patrimonio culturale non è più osservazione passiva ma spazio di interazione con gli oggetti, con la propria cultura e le culture altre, con il presente, il passato e il futuro. Anche Lev Vigotskij contribuisce profondamente alle linee di rinnovamento dell'educazione museale. A Vigotskij infatti, e alla sua "zona di sviluppo prossimale", possiamo attribuire più elementi ispiratori al lavoro nei musei oggi, a partire dalla necessità di un'educazione che vada oltre la scuola (o al lato di essa), in cui l'apprendimento viene riconosciuto come fenomeno sociale, oltre l'individualità, nell'interazione con gli altri e con gli ambienti in cui siamo immersi (educazione non formale e informale). O ancora, da attribuire a Vigotskij l'elemento ispiratore della necessità di prevedere nei musei un supporto dedicato e specialistico per l'educazione, con personale specializzato che dia voce ai visitatori (o purtroppo a volte ancora oggi, personale solamente dedicato), con innumerevoli e diversificati programmi e attività guidate e/o interattive (fig. 1). La nostra attuale idea di musei come spazi significativi o ambienti di apprendimento liberi e organizzati per facilitare l'autonomia interpretativa del visitatore, non solo musei fisici ma oggi anche virtuali o digitali, si può riferire sicuramente anche al lavoro di Maria Montessori, che, nella reinterpretazione e ricolloca-



Fig. 1. Abitanti del Museo Civico di Zoologia di Roma (foto Archivio Myosotis).

zione del suo lavoro, trasforma anche i musei in spazi da esplorare, assolutamente e definitivamente idonei alle esigenze di sviluppo di tutti, anche dei bambini. Non si può non citare qui Jean Piaget e gli inizi delle teorie educative del costruttivismo. Il museo diventa con i suoi principi un luogo di esperienza, in cui gli individui possono costruire la propria comprensione del mondo, facilitando lo sviluppo di approcci interattivi alle collezioni, non solo nell'autonomia della visita ma anche in riferimento alla costruzione di modelli dialogici con i pubblici di tutte le età, estrazioni e provenienze. È da attribuire a lui forse l'avvio del concetto di partecipazione culturale.

Più direttamente è l'americano Theodore Low, chiedendosi "cos'è un museo?" (Low, 2004), che definisce già allora l'educazione come uno degli scopi museali fondamentali e, insieme agli autori citati, è sicuramente uno degli ispiratori del grande cambiamento che nel XX secolo orientò verso l'inserimento per la prima volta tra i pilastri fondanti dell'istituzione museo, nella definizione ICOM di museo del 1961, della funzione educativa (definita ancora con il termine istruzione).

Altri attori principali dell'educazione del secolo scorso hanno sicuramente influito fortemente nella definizione di teorie e ambiti dell'educazione museale. A Paulo Freire ad esempio, con la sua "Pedagogia degli oppressi" (Freire, 1971), possiamo far risalire la necessità nei musei di una educazione dialogica, un patrimonio partecipato, spazio di libertà intellettuale, di democrazia e attivismo, di sviluppo individuale, argomenti ancora attualissimi e forse degni di una rinnovata attenzione e riflessione anche nelle sezioni educative dei musei.

Le teorie educative sopracitate con i loro autori, vere e proprie rivoluzioni educative all'epoca, tanto da generare uno scossone significativo anche nella tradizione scolastica di tanti Paesi, hanno avviato nei musei la produzione di una grandissima quantità di documenti, convenzioni, dichiarazioni, nazionali e internazionali, che hanno segnato il definitivo e ufficiale ingresso nei musei dell'educazione. Nel 1972 infatti ICOM riconosce formalmente l'importanza dell'educazione museale e i musei come luoghi di apprendimento e sviluppo intellettuale, attraverso la dichiarazione del ruolo educativo e culturale del museo (ICOM, 1972). Nello stesso anno anche UNESCO incita i musei, nella Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale (v. sito web 1), sebbene non dedicandogli un documento completo, a sviluppare programmi educativi per sensibilizzare il pubblico alla conservazione del patrimonio. Seguono poi documenti come la Dichiarazione di Rio de Janeiro, del 1992 sempre di ICOM, che aggiunge alla funzione educativa quella della responsabilità sociale, e per l'Italia la Carta di Siena del 1998 (v. sito web 2), definendo qui le linee guida nella gestione museale, che prevedono anche

l'organizzazione educativa del museo stesso. Da citare anche la Dichiarazione di Québec del 1984 (v. sito web 3) che introduce le pratiche di mediazione e l'approccio educativo partecipativo, anticipando lo sviluppo nei musei delle metodologie educative moderne (da didattica a educazione museale, da educazione formale a educazione informale e non formale). Il passaggio al XXI secolo segna per i musei un ulteriore periodo di grande fervore e cambiamento nel contesto specifico museale, iniziando a spostare l'attenzione verso i pubblici (audience development prima e ora audience e/o community engagement) e individuando proprio nel loro profilo educativo lo strumento cardine per facilitare la loro partecipazione attiva (Conferenza CECA 2018, Tbilisi (Georgia): ICOM CECA, 2018), ma anche accogliendo documenti non prettamente museali di grande peso come il caso dell'Agenda 21 for Culture del 2004. Agenda 21 infatti, promossa da UNESCO e da enti che univano città e governi locali, introduce la relazione tra cultura e sostenibilità (nell'accezione più di equilibri che di sviluppo), dove l'educazione museale, al pari delle altre istituzioni educative, contribuisce alla promozione della diversità culturale, all'educazione continua e all'inclusione sociale. Ultimo documento da citare forse come elemento di indirizzo, promotore con gli altri dell'"educational turn" che ancora oggi evidenzia il continuo cambiamento in cui il museo postmoderno è immerso, è sicuramente la Risoluzione di Seul (van Veldhuizen, 2018), riaffermando qui la necessità che i musei siano inclusivi e accessibili e riconosciuti come luoghi non più di insegnamento ma di apprendimento informale. Non può mancare in questo elenco la Convenzione di Faro del Consiglio d'Europa (v. sito web 4), che pone al centro il riconoscimento del patrimonio come un diritto umano, sottolineando il suo ruolo nell'arricchimento della vita delle persone, nella costruzione di identità collettive e individuali, e nel favorire coesione sociale, democrazia e dialogo interculturale; il tutto ampiamente accolto nell'ultima e travagliata definizione di museo di ICOM che tutti ormai conosciamo (v. sito web 5). Ecco, pur consapevoli di non aver citato e dato il giusto peso forse a tantissimi altri documenti nazionali e internazionali, questi a mio avviso sono i documenti che hanno posto alla ribalta i temi, centrali ancora oggi nella museologia contemporanea, come la questione identitaria, certo non nuova (Jiménez-Blanco, 2014), poi esplosa lo scorso anno ad esempio con i Black Lives Matter, e la decolonizzazione dei musei; la questione delle interpretazioni del concetto di partecipazione culturale nei e attraverso i musei, inesorabilmente legata a cascata alle relazioni tra musei e comunità, territori e cultura, ancora oggi in definizione; le pratiche e politiche di inclusione e accesso alla cultura, oggi addirittura con profili critici anche solo sulle parole che le definiscono. Infine, elemento centrale per i musei scientifici, ricordo

la questione della rilevanza e dell'autorevolezza dei musei, prima automaticamente riconosciuti come istituzioni disciplinari e oggi, con una considerazione della conoscenza come instabile e alla luce di un forte scetticismo sull'approccio occidentale al presente, catapultati in una nuova svolta epistemologica da affrontare con la museologia critica (Lorente, 2012), proprio per far emergere le criticità.

DA EDUCAZIONE AD APPRENDIMENTO. UN CAMBIAMENTO POCO CONSIDERATO NEI MUSEI

Diciamo subito, con grande consapevolezza, che il grande sforzo educativo dimostrato in questi ultimi anni, appena descritto sommariamente attraverso l'elenco dei documenti a mio avviso più significativi, arriva sino a noi come sempre dritto, perché generato da una crisi di identità museale, quella avvenuta tra gli anni '60 e gli anni '80 del '900 e ancora oggi in corso. Storicamente sono proprio i movimenti di contestazione del '68 a mettere in dubbio la credibilità dei musei in tutta Europa e nel Nord America, evidenziando la distanza dalla cultura interpretata e rappresentata all'epoca dai musei e l'assenza in essi del conflitto socioculturale in atto. Da queste istanze, e dalla pressione sociale su di esso, il museo entra nel contesto sociale, obbligato a giustificare la sua esistenza, e sarà proprio attraverso l'educazione che il museo inizierà a svolgere un ruolo attivo nella società, e sempre attraverso l'educazione, in un contesto così difficile di rilevanza culturale, cercherà di armonizzare e sopperire alla costante diminuzione di fondi a disposizione (Hein, 1998).

Ora, senza partire dall'avvicinarsi di teorie educative di fine secolo o di pratiche e metafore educative poi abbracciate anche dai musei – tra comportamentismo (rafforzamento della risposta), cognitivismo (elaborazione delle informazioni) e derivato costruttivismo (costruzione della conoscenza) –, è evidente che l'esercizio di tali teorie, in un periodo in cui l'educazione nei musei acquista significato per i differenti motivi sopra citati, ha inevitabilmente determinato negli anni il focus di attenzione educativa del museo e la scelta di trasmettere/condividere, piuttosto che informare, attraverso collezioni e mostre.

A un livello ancora superiore va considerato inoltre, subito prima di entrare nel merito dell'ingresso rivoluzionario in educazione dell'apprendimento, che anche la stessa predominanza educativa nei musei (Doering, 1999) nasconde dei rischi, come ad esempio considerare l'educazione come unico profilo relazionale con il visitatore, generando un rapporto diseguale e relegando la visita museale al solo profilo dell'apprendimento e non magari di benessere, di salute, di autoaffermazione, di democrazia.

Il titolo del paragrafo precedente è evidentemente provocatorio. Non è solo educazione un museo, ma è mia intenzione qui evidenziare come l'introduzione del concetto di apprendimento nell'educazione, prima, e nell'educazione museale, poi, abbia segnato un cambiamento significativo nella funzione profonda dei musei, ancora in atto e ancora da discutere consapevolmente, trasformandoli da luoghi da visitare, di conservazione ed esposizione di oggetti, a spazi attivi di apprendimento, interazione e riflessione. Questo passaggio è sostanziale e interviene in tutto l'assetto museale, dalla curatela ai processi di conservazione e acquisizione delle collezioni, dai modelli di comunicazione pubblica sino ai servizi museali accessori previsti e spesso assenti nelle nostre strutture (bookshop, caffetterie, biblioteche, servizi di supporto ecc.), ridando significato al dibattito museale contemporaneo sul ruolo sociale oltre che culturale del museo. Tale cambiamento di visione ha agito infatti più profondamente di quanto previsto, modificando il ruolo della più grande ricchezza dei musei, oltre le collezioni, ridisegnando proprio la figura e i contorni dei visitatori. Il ruolo dei visitatori, considerati non più come semplici spettatori passivi, ma come soggetti attivi che interagiscono con il sapere e costruiscono significati personali ma in relazione con gli altri, mette realmente in crisi il nostro attuale lavoro e ci spinge, o almeno dovrebbe spingerci, a scelte più consapevoli, indirizzate, profonde.

Va anche detto qui e subito che la "learnification", cioè lo spostamento, spesso inconsapevole e ancor più spesso ideologico, da un approccio educativo tradizionale alla visione della esclusiva centralità degli apprendimenti (Biesta, 2022), non è priva di rischi se poco misurata e armonizzata con le pratiche educative (soggettivazione della conoscenza, fraintendimento dei concetti di libertà e autonomia con il neoliberismo, offuscamento delle professioni educative, fraintendimento, o inconsapevolezza, tra sviluppo individuale e sviluppo individuale come elemento economico, quindi apprendimento come progresso vs educazione come elemento conservatore). Qui infatti non si vuole affermare la necessità di lasciare l'educazione per abbracciare tout court l'approccio apprenditivo, ma si evidenzia l'importanza di spingere i musei a partecipare al dibattito in atto sul tema, con consapevolezza e profondità, nella ricerca di armonizzazione ed equilibrio nelle nostre attività e azioni quotidiane, verso una relazione educativa "adulta", puntando a rendere gli argomenti e i contenuti educativi museali più concreti e consapevoli. Ma forse qui è utile fare un po' di ordine, provando a ridefinire rapidamente significati, ruoli e relazioni tra i contesti e gli stessi termini di educazione e apprendimento, ovviamente considerando e mai dimenticando l'estrema interazione tra i due termini. Con educazione ci si riferisce al processo formale e strutturato in cui un individuo viene guidato nell'ac-

quisizione di conoscenze, abilità, valori e norme culturali. Questo processo avviene spesso all'interno di istituzioni come scuole, università o altri ambienti educativi formali, e può essere condotto da insegnanti o educatori.

Per apprendimento, o learning, termine quest'ultimo di chiara provenienza anglosassone che ha quasi del tutto soppiantato il termine precedente, intendiamo il processo grazie al quale gli individui acquisiscono nuove conoscenze, abilità, atteggiamenti o valori attraverso esperienze personali, osservazioni o insegnamento. L'apprendimento può essere formale o informale e non richiede necessariamente un ambiente strutturato o un insegnante.

Da queste seppur superficiali definizioni, emerge che i due ambiti sono indissolubilmente connessi, e possiamo dire che tanto l'apprendimento è un obiettivo fondamentale dell'educazione, quanto l'educazione è uno dei contesti più comuni in cui avvengono i processi di apprendimento. Semplificando ancora di più potremmo dire che l'educazione promuove l'apprendimento tanto quanto l'apprendimento è sicuramente un prodotto dell'educazione.

Le connessioni sono evidenti anche nella definizione dei rispettivi obiettivi finali tanto che sia l'apprendimento che l'educazione mirano a favorire la crescita intellettuale, emotiva e sociale degli individui, contribuiscono entrambi alla costruzione del carattere, allo sviluppo delle capacità critiche e alle potenzialità sociali dell'individuo.

Differenze invece cominciano a comparire già nelle modalità di azione dei due contesti, infatti generalmente possiamo attribuire all'educazione modelli intenzionali e strutturati di trasmissione, mentre all'apprendimento modelli sicuramente più spontanei (fig. 2). Se passiamo poi alle differenze sostanziali tra educazione e apprendimento, ci aiutano forse di più ancora a muoverci consapevolmente tra le due parole e a tirare le fila della scelta attuale museale. Il riferimento all'educazione di solito prevede approcci più strutturati e organizzati come curriculum, obiettivi educativi o metodi d'insegnamento specifici. L'apprendimento, sia formale che informale, invece è centrato sull'individuo, e può avvenire anche attraverso l'esperienza quotidiana, osservazioni o interessi. Cambiano sostanzialmente i ruoli degli elementi coinvolti. In educazione è una figura "altra" che indirizza il processo di apprendimento (insegnante, educatore ecc.), mentre l'apprendimento apre all'informale, all'autonomo, all'auto-diretto (Knowles, 1975). Ancora, l'educazione è spesso un processo collettivo e socialmente organizzato mentre l'apprendimento può essere un processo interno, intimo, individuale, non necessariamente connesso con le interazioni sociali.

Infine, non dimenticando le differenze tra educazione come processo spesso delimitato nel tempo e apprendimento come processo continuo che dura tutta la vita, possiamo parlare anche di differenze nelle finalità tra educazione e apprendimento, dove



Fig. 2. Apprendimento nel contesto familiare in Museo (foto Archivio Myosotis).

nella prima si tende ad avere obiettivi prefissati, mentre nell'apprendimento si dovrebbe avere un processo spontaneo e guidato dall'interesse personale, senza uno scopo predeterminato.

Le definizioni di educazione e apprendimento, altalenanti tra differenze e forti connessioni, sono per me fondamentali, soprattutto in museo, da comprendere e da tenere sempre presenti, perché utili a evidenziare il necessario equilibrio costante tra i due elementi nella costruzione della definizione di museo educativo: ora luogo disciplinare di percorsi e processi di educazione per qualcuno, con modelli e approcci riferiti, e contemporaneamente un museo come spazio accogliente, capace di intercettare e facilitare i bisogni e gli interessi, non solo disciplinari, degli avventori, senza barriere di alcun tipo, trasformando questi ultimi da visitatori ad abitanti alla ricerca autonoma di soddisfare le proprie e individuali necessità. Questa autonomia investe in pieno tutte le attività relazionali del museo, anche quelle più formali in educazione come il rapporto con la scuola. Allo specchio dell'apprendimento infatti anche le attività più rigide legate alla didattica scolastica cambiano obiettivo in museo, non più solo incontro con le discipline (artistiche, storiche, scientifiche ecc.) ma confronto individuale con esse, approccio critico, strumento di partecipazione e protagonismo culturale. Da qui la necessità di ricostruire anche con la scuola la funzione educativa del museo, più spostata sull'apprendimento forse, come luogo di sviluppo e interesse individuale, di esercizio di pensiero nel gruppo oltre che conoscenza e approfondimento didattico.

L'approccio apprenditivo così inteso interviene in sinergia nel dare valore, dalle singole tipologie di abitanti del museo sino ai ruoli generali della museologia contemporanea stessa, a tutti i temi ora in discussione tra i professionisti del museo. Attraverso l'autonomia dell'apprendimento infatti si acquistano altri valori e significati patrimoniali, trasformando il museo in luogo di azione, di interazione, di esperienza diretta e di scoperta e misura personale. L'approccio attraverso l'apprendimento facilita l'inserimento nei percorsi e allestimenti museali di interazioni dirette con il contesto. Questo avviene quando nei musei è possibile connettere conoscenze teoriche con esperienze concrete tangibili attraverso il toccare, il manipolare e soppesare, ma anche il collegare eventi all'apparenza distanti o scollegati, nella ricostruzione di significati non solo culturali ma anche e soprattutto personali, familiari e perciò profondi.

Prevedere l'apprendimento in museo significa anche amplificare il profilo inclusivo del patrimonio, adattando il museo e le sue collezioni ed esposizioni ai diversi bisogni, stili e tempi di apprendimento di una vasta gamma di abitanti, oltre l'età, le potenzialità, le culture altre.

Un museo che sposta l'attenzione dal proprio profilo educativo anche all'approccio apprenditivo intercet-

ta pienamente le istanze di autori come Eilean Hooper-Greenhill, che in "Museums and the Shaping of Knowledge" (Hooper-Greenhill, 1992) incita i musei ad adattarsi alle esigenze "educative" degli abitanti moderni dei musei stessi, offrendo spazi dove le persone possano costruire significati personali, familiari, culturali attraverso l'interazione con gli oggetti museali e le altre persone. Ancora di più un museo apprenditivo è alla base del concetto di museo come piattaforma per la co-creazione di contenuti e interpretazioni con i visitatori, le comunità, come sostiene Nina Simon nel suo "The Participatory Museum" (Simon, 2010)

Questo cambiamento di prospettiva, un museo educatore e anche museo come ambiente di apprendimenti, che a mio avviso è ancora poco approfondito e discusso nella museologia italiana (non in quella anglosassone), potrebbe investire con enormi opportunità di rilevanza i nostri musei, soprattutto quelli scientifici, nell'avvicinamento e discussione di temi attualissimi che impattano sulle vite di tutti noi come i cambiamenti planetari in atto, non solo ambientali, ma anche economici, produttivi, sociali, culturali, la tragedia della guerra e della polarizzazione del pensiero, aprendo definitivamente la strada ai musei affinché ritornino elementi attivi di produzione culturale insieme alle comunità, anzi in risonanza con esse, non più necessariamente neutrali e apolitici, non più polverosi ma attuali, non più tempio ma realmente platea.

Fare definitivamente il salto e porci come musei riflessivi anche nel contesto apprenditivo ci aiuterebbe a uscire, nella ricerca di nuovi ruoli e nuovi significati, da esclusivi approcci top down alla cultura nella società della conoscenza, del benessere e della consapevolezza, divenendo motore sociale di pensiero critico e attivatori di comunità su principi democratici e partecipativi, collettivi e individuali, sempre per più persone.

MUSEI E RICERCA EDUCATIVA/APPRENDITIVA

La ricerca educativa nei musei italiani è un campo purtroppo relativamente poco esplorato per una serie di motivi storici, strutturali e pratici. Nonostante il crescente interesse verso il ruolo educativo delle istituzioni museali – e sopra ho tentato di definirlo in breve – la ricerca in questo ambito ha avuto un'evoluzione lenta rispetto ad altri contesti educativi come la scuola e l'università, ancor di più rispetto al contenuto dei musei come collezioni, opere e reperti. Tale ritardo a mio avviso oggi comporta sempre più disvalore per i musei italiani, presentandoci un contesto spesso confuso, disomogeneo, poco espresso e soprattutto ricco in questo momento di tantissime buone pratiche ma poche o poco evidenti buone teorie.

Ci sono vari motivi per i quali la ricerca educativa nei musei italiani è un settore poco sviluppato e poco esplorato. In questo dialogo condiviso vorrei provare a mettere in fila alcuni elementi, cercando infine di evidenziare le opportunità che un approfondimento sulla ricerca educativa museale potrebbe portare al settore.

Storicamente, i musei sono stati visti principalmente come luoghi di conservazione ed esposizione del patrimonio piuttosto che, o in modo secondario, come luoghi di educazione e apprendimento. Questo ha fatto sì che per molti anni la missione educativa del museo rimanesse secondaria rispetto a quella di preservazione e catalogazione delle collezioni. La mancanza di un riconoscimento ufficiale del museo come istituzione educativa ha contribuito alla carenza di interesse accademico per la ricerca educativa nei musei, sebbene ci siano alcuni esempi valenti.

Va detto che in Italia solo negli ultimi anni alcuni documenti hanno affrontato direttamente la questione. Il Codice dei beni culturali e del paesaggio (D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42) ha enfatizzato la funzione educativa dei musei e li ha indicati come luoghi dedicati anche alle scuole. Possiamo dire però che forse il primo documento che dichiaratamente affronta "formalmente" la questione educativa nei musei è sicuramente il Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale (v. sito web 6), definendo il museo come "ambiente educativo" e soprattutto dichiarando l'interministerialità del documento (MiC e MIUR). Nel 2020 addirittura il MiC e il MIUR siglano una convenzione proprio sulla promozione di attività educative, dove si incoraggia a favorire l'inclusione del patrimonio museale nei percorsi educativi scolastici attraverso visite, laboratori e progetti

di collaborazione tra scuole e musei. Nel 2021 tra il Ministero dell'Istruzione e il Ministero della Cultura viene siglato un protocollo d'intesa (MI & MiC, 2021). Poi vanno sicuramente citate le Linee Guida per la valorizzazione del patrimonio culturale nelle scuole, del Ministero dell'Istruzione (2022), dove si incentivano le scuole a stabilire partnership con musei e istituzioni culturali per favorire l'apprendimento attraverso il contatto diretto con il patrimonio culturale.

Per quanto questi documenti abbiano avvicinato fortemente il contesto educativo formale della scuola, dove la ricerca educativa vede il suo contesto di riferimento, con quello non formale o informale dei musei, poco si è prodotto da questo incontro e poco emerge ed è emerso dal solo ambito museale.

Oltre al motivo storico c'è sicuramente anche un orientamento ancora molto conservativo dei musei nel dare spesso priorità alla gestione delle collezioni, ancora di più in carenza di fondi, e limitando perciò risorse e attenzione verso l'educazione e la ricerca sui processi di apprendimento in contesti museali.

Un'altra ragione della limitata ricerca educativa nei musei riguarda forse le difficoltà metodologiche legate all'indagine sui processi di apprendimento informale. A differenza delle scuole infatti, dove il contesto di apprendimento è strutturato e controllato, l'apprendimento nei musei, oltre le pratiche di accompagnamento previste, è spesso autodiretto, volontario e molto variegato. Questo rende più difficile, ma non impossibile, sviluppare strumenti di ricerca standardizzati che possano misurare efficacemente l'impatto educativo dei musei; fortunatamente in questo contesto ci sono varie esperienze purtroppo ancora poco discusse.



Fig. 3. Comunità educante (foto Archivio Myosotis).

C'è poi la questione della ricerca sull'approccio apprenditivo nei musei, complesso ma per nulla problematico e poco studiato, che si ferma di fronte alla variabilità dell'oggetto di studio, l'apprendimento in museo, meno strutturato e più soggetto a variabili individuali, come le esperienze pregresse, le motivazioni personali e le interazioni sociali. Questi fattori rendono complesso isolare e misurare l'efficacia dei processi educativi, ma non impossibile (Falk & Dierking, 2000).

Anche l'isolamento, la separazione tra mondo accademico e mondo museale, rappresenta un elemento problematico, un po' meno nei sistemi museali di ateneo che però solo a volte purtroppo colgono l'opportunità di un confronto tra musei e ricerca educativa accademica. Va detto che anche il concetto di educazione cambia sostanzialmente nei due contesti, spingendo i musei a una visione più pratica indirizzata alle azioni quotidiane come l'accoglienza e la relazione con i pubblici, mentre i ricercatori accademici tendono a concentrarsi su teorie educative spesso distanti dall'applicazione nei contesti museali, tanto da coniare espressioni come "silos disciplinari", critiche sul tema, evidenziando la difficoltà di entrare in contatto e perciò produrre ricerca educativa integrata nei musei (Parry, 2007).

Ricollegandoci agli argomenti affrontati precedentemente, che vedono il passaggio sostanziale nella visione dei pubblici dei musei da visitatori ad abitanti a cui ha sicuramente contribuito l'approccio apprenditivo, va detto che fino a pochi anni fa, e ancora oggi, c'è stata una esplosione di studi sui visitatori ("visitor studies") e analisi del pubblico piuttosto che sulla vera e propria ricerca educativa. La ricerca come "visitor studies" tende infatti a concentrarsi sulle preferenze, sui comportamenti e sulle esperienze dei visitatori all'interno dei musei, con l'obiettivo di migliorare l'accessibilità e l'interazione, ma non necessariamente si concentra sui processi di apprendimento che il museo può facilitare o sull'efficacia delle attività educative dirette, trascurando così processi e implicazioni pedagogici, educativi, apprenditivi, che potrebbero emergere da una indagine sistematica e più approfondita sull'apprendimento museale (Black, 2005).

Elemento non ultimo da evidenziare, ostacolo ulteriore alla diffusione delle pratiche di ricerca educativa nei musei, è la questione delle competenze di ambito possedute dalle figure dedicate all'educazione/apprendimento nei musei. Il percorso formativo dei professionisti museali, infatti, ancora oggi e nonostante percorsi solo post laurea esistenti da anni (master e CAF) si concentra su aspetti disciplinari, legati alla conservazione delle collezioni, alla curatela e alla gestione del patrimonio, piuttosto che su competenze educative esclusive e specifiche e tantomeno sulla ricerca educativa/pedagogica/apprenditiva. Questo ha creato una specializzazione museale tecnica e conservativa, e perciò organizzativa, trascurando spesso

l'aspetto educativo e l'analisi dell'apprendimento nei contesti museali. La formazione accademica dei museologi infatti è spesso orientata su discipline come l'archeologia, la storia dell'arte, le discipline scientifiche o la museologia tecnica del restauro, ancora con poco spazio dedicato all'approfondimento sulla pedagogia o la ricerca educativa.

Il tema risulta poi aggravato dalle attuali politiche di esternalizzazione dei servizi educativi museali, sempre più tese a un risparmio economico delle stazioni appaltanti attraverso il principio del "ribasso", poco consoni al valore sociale che si dà al patrimonio, e con una sempre minor attenzione alla qualità e alla competenza educativa e ancora meno alla ricerca di contesto dei gestori esterni. Anche questa scelta, che riporta a quali significati diamo ai concetti di efficienza ed efficacia in educazione, è una scelta politica più che degli amministratori dei musei, spesso sensibili al tema ma intrappolati dalla rigidità del codice degli appalti.

In conclusione forse possiamo affermare che la consapevolezza da parte dei musei anche dell'approccio apprenditivo all'educazione e la sua presa in carico, attraverso lo sviluppo delle competenze di ricerca nel contesto museale educativo, possono rappresentare un'enorme opportunità per i musei dove quotidianamente avvengono miriadi di interazioni educative/apprenditive libere, guidate o facilitate dal personale educativo, così da tracciare la via di confronto non solo per la ricerca educativa museale ma più in generale nei contesti ampi attuali e sempre più necessari dell'educazione formale, non formale e informale (Ellenbogen et al., 2004) (fig. 3).

MUSEI POSTMODERNI, EDUCAZIONE E TRANSDISCIPLINARITÀ

Un altro strumento a disposizione del museo post-moderno, poco approfondito a mio avviso, nella ricerca di nuova e rilevante identità nella società moderna, può essere sicuramente la transdisciplinarietà. Per transdisciplinarietà intendiamo un concetto che va oltre le tradizionali modalità di interazione tra le discipline (di qualunque natura) promuovendo un approccio integrato e collaborativo per affrontare problemi complessi. Si differenzia dalla multidisciplinarietà e dalla interdisciplinarietà per il fatto che non si limita a combinare le conoscenze di diverse discipline, ma cerca di creare un nuovo spazio di conoscenza che trascende i confini disciplinari. Questo approccio è particolarmente utile in contesti come la ricerca, l'educazione e l'innovazione sociale, dove le sfide moderne richiedono prospettive e competenze multiple e dove i musei e le loro dichiarazioni di intenti e mission contemporanee si collocano oggi. Le caratteristiche dei processi transdisciplinari si

possono riassumere sinteticamente in: capacità di integrazione di diverse aree del sapere, creando un dialogo attivo tra discipline scientifiche, discipline umanistiche e pratiche sociali e ridonando così completezza e significato a problemi complessi; capacità di coinvolgere non solo accademici e ricercatori, ma anche praticanti, professionisti, comunità e altri attori, facilitando così democraticamente lo scambio di idee e competenze e arricchendo il processo di apprendimento e innovazione; possibilità di affrontare problemi complessi e interconnessi, come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e le sfide sanitarie, la sostenibilità al posto dello sviluppo sostenibile, facilitando analisi olistiche che integrino diverse prospettive e soluzioni. Inoltre, attraverso il dialogo e la collaborazione, la transdisciplinarietà può portare alla creazione di nuove pratiche, metodologie e conoscenze che non possono essere ottenute attraverso approcci disciplinari tradizionali.

Tali caratteristiche si rivelano particolarmente vantaggiose nel contesto dei musei con le caratteristiche sopra elencate, dove apprendimento e approccio transdisciplinare consentono di sviluppare programmi educativi che combinano arte, scienza, storia e tecnologie, facilitando esperienze di apprendimento più ricche e significative e soprattutto più in linea con l'idea di spazio di apprendimento individuale e libero.

Anche nel contesto partecipativo museale la transdisciplinarietà può incoraggiare la collaborazione tra musei, comunità, scuole, università e altri attori sociali. Questa interazione favorisce la co-creazione di contenuti e progetti, rafforzando il legame tra il museo e i suoi pubblici e non-pubblici, e fornendo continui feedback di ritorno sull'attualità del patrimonio culturale, tanto da poter includere le voci della comunità nelle esposizioni e nelle attività del museo, permettendo di riflettere una varietà di prospettive ed esperienze, rendendo il museo un luogo realmente di inclusione sociale e culturale.

Ritornando al tema della ricerca educativa nei musei, sempre la transdisciplinarietà può incoraggiare la ricerca collaborativa tra diverse discipline, promuovendo l'innovazione nelle pratiche museali. I musei possono diventare laboratori di ricerca in cui studiosi, artisti e professionisti del settore collaborano per sviluppare nuove idee e progetti. Questo approccio non solo arricchisce le collezioni e le esposizioni, ma contribuisce anche a una migliore comprensione del patrimonio culturale e delle sue implicazioni sociali (Sandell, 2007).

CONCLUSIONI PER NON CONCLUDERE

Gli argomenti qui riportati, a sostegno di alcuni elementi che potrebbero contribuire, sebbene in parte, alla definizione di una museologia postmoderna,

prendono avvio o terminano nel profilo e nell'azione educativa dei musei. La comprensione del passaggio all'approccio apprenditivo insieme e in armonia con quello educativo, il definitivo avvio, sostegno e diffusione della ricerca educativa museale e l'interpretazione transdisciplinare come elemento capace di ricostruire e rendere ai pubblici la complessità del reale: questi tre elementi possono rappresentare a mio avviso le basi di un dibattito quanto mai necessario nel contesto educativo e nella museologia contemporanea tutta.

L'integrazione e la consapevolezza dell'approccio apprenditivo nella ricerca educativa museale e dell'approccio transdisciplinare, infatti, possono portare il museo postmoderno a diventare realmente uno spazio di interazione sociale, di costruzione condivisa dei saperi e di innovazione culturale. Il museo non è più così definitivamente solo un contenitore di reperti, opere d'arte o oggetti storici, ma si trasforma in un laboratorio di idee, uno spazio inclusivo che promuove la conoscenza e i modelli vari di costruzione di essa, promuove la partecipazione attiva di tutti e la riflessione e l'azione su temi rilevanti per la società contemporanea (Montella, 2016).

Un contenitore di confronto, vario come sono variegati gli attori del contesto educativo, potrebbe rappresentare un elemento di avvio e approfondimento nella costruzione di spazi generativi di ricerca e collaborazione per pratiche e teorie di educazione museale. Un luogo dove accademia (ricerca e Terza Missione), patrimonio (musei ecc.), istituzioni dedicate (ricerca e istruzione) e realtà attive (comunità socio-educanti) potrebbero incontrarsi. Uno spazio consueto, un appuntamento a cui anche l'associazionismo di settore (ANMS, ICOM ecc.) dovrebbe contribuire per definire congiuntamente scelte e necessità su percorsi transdisciplinari con il patrimonio e i suoi abitanti al centro.

In questo spazio di dibattito necessario e urgente rientrano elementi centrali nella definizione del museo del presente e del prossimo futuro: la riconcettualizzazione del ruolo del visitatore, del museo stesso e dei tipi e modelli della loro relazione; la definizione di che cosa può essere definita conoscenza oggi e come essa può essere conosciuta, in una rinegoziazione del rapporto tra museo e pubblici (non più pubblici); la necessità di comprendere meglio e armonizzare le dinamiche dell'apprendimento museale e potenziare i risultati in merito al servizio della società e della comunità come interlocutore attivo; l'opportunità di uscire dalle discipline e attraverso la varietà di punti di vista trovare nuove domande invece che cercare vecchie risposte.

Questo contributo vuole essere l'avvio di un dibattito che non si ferma agli elementi qui contenuti ma apre alle relazioni e alle connessioni non previste che ampliano così la platea di argomenti e temi e inevitabilmente gli impatti trasformativi possibili.

BIBLIOGRAFIA

- BIESTA G.J.J., 2022. *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 172 pp.
- BLACK G., 2005. *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. Routledge, London, 320 pp.
- DEWEY J., 1916. *Democracy and Education*. Macmillan.
- DOERING Z.D., 1999. Strangers, Guests, or Clients? Visitor Experiences in Museums. *Curator. The Museum Journal*, 42(2): 74-87.
- ELLENBOGEN K.M., LUKE J.J., DIERKING L.D., 2004. Family learning research in museums: An emerging disciplinary matrix? *Science Education*, 88(S1): S48-S58.
- FALK J.H., DIERKING L.D., 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press, Walnut Creek (CA).
- FREIRE P., 1971. *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano.
- HALL S. (ed.), 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- HEIN G.E., 1998. *Learning in the Museum*. Routledge, London, 216 pp.
- HOOPER-GREENHILL E., 1992. *Museums and the Shaping of Knowledge*. Routledge, London, 244 pp.
- ICOM, 1972. *The museum in the service of man: today and tomorrow. The museum's educational and cultural role: the papers from the Ninth General Conference of ICOM*. General Conference, 9th, Paris and Grenoble, France, 1971. ICOM, Paris, 195 pp.
- ICOM CECA, 2018. *Minutes CECA General Assembly 2018, Tbilisi, Georgia*. ICOM (https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Minutes_General_Assembly_2018-1-.pdf).
- JIMÉNEZ-BLANCO M.D., 2014. *Una historia del museo en nueve conceptos*. Cátedra, Madrid, 240 pp.
- KNOWLES M.S., 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press, New York.
- LORENTE J.P., 2012. *Manual de historia de la museología*. Ediciones Trea, Gijón, 112 pp.
- LOW T.L., 2004. *What is a museum*. In: Anderson G. (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Altamira Press, Lanham (MD), pp. 30-43.
- LOWENTHAL D., 1996. *Possessed by the Past. The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Free Press, 352 pp.
- MACDONALD S. (ed.), 2006. *A Companion to Museum Studies*. Blackwell, 592 pp.
- MI, MiC, 2021. *Protocollo di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione (Mi) e il Ministero della Cultura (MiC). Interventi volti alla promozione dell'educazione alla cultura delle arti, della musica, della creatività, del cinema, del teatro e delle attività progettuali delle istituzioni scolastiche* ([https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.ATTI+del+Ministro\(R\).0000016.11-06-20.PDF/45f93dafa85-f353-ca07-8dec3157bb74?t=1623656392255](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.ATTI+del+Ministro(R).0000016.11-06-20.PDF/45f93dafa85-f353-ca07-8dec3157bb74?t=1623656392255)).
- MONTELLA M., 2016. *Il museo contemporaneo. Introduzione a una museologia critica*. Mondadori, Milano.
- PARRY R., 2007. *Recoding the Museum. Digital Heritage and the Technologies of Change*. Routledge, London, 190 pp.
- SANDELL R. (ed.), 2007. *Museums, Society, Inequality*. Routledge, London.
- SIMON N., 2010. *The Participatory Museum*. Museum 2.0.
- VAN VELDHUIZEN A., 2018. *What's in a name?* CECA Asia-Pacific Regional Meeting 2018, 23.10.2018, Seoul (<https://arjavanveldhuizen.nl/wp-content/uploads/2018/11/Arja-van-Veldhuizen-presentation-CECA-Seoul-2018.pdf>).

Siti web (ultimo accesso 30.09.2024)

- 1) MiC, Ufficio UNESCO, La Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale, 1972
<https://unesco.cultura.gov.it/la-convenzione-sul-patrimonio-mondiale/>
- 2) ICOM Italia, La Carta di Siena
<https://www.icom-italia.org/la-carta-siena/>
- 3) iber museos, Declaración de Quebec, 1984
<https://www.iber museos.org/en/resources/documents/declaracion-de-quebec-1984/>
- 4) Council of Europe, Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (Faro Convention, 2005)
<https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>
- 5) ICOM Italia, Definizione di Museo
<https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>
- 6) MiC, Circolare n. 27/2018 DG-ER: Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019
<https://cultura.gov.it/comunicato/circolare-n-27-2018-dg-er-piano-nazionale-per-l-educacione-al-patrimonio-culturale-2018-2019>

Submitted: October 1st, 2024 - Accepted: October 7th, 2024
Published: December 4th, 2024