

ER MUSEI E TERRITORIO

Materiali e ricerche

ISTITUTO PER I BENI ARTISTICI
CULTURALI E NATURALI
DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA



La qualità nella pratica educativa al museo

a cura di
Margherita Sani e Alba Trombini

Materiali e ricerche

ISTITUTO PER I BENI ARTISTICI
CULTURALI E NATURALI
DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA

In copertina

Foto Tano D'Amico, Archivio IBC

Impaginazione

Francesca Frenda

© 2003 Materiali e Ricerche
Istituto per i beni artistici culturali e naturali
della Regione Emilia-Romagna
Via Galliera 21 - 40121 Bologna
www.ibc.regione.emilia-romagna.it

© 2003 Editrice Compositori
via Stalingrado 97/2 - 40128 Bologna
tel. 051 3540111 - fax 051 327877
e-mail: 1865@compositori.it
<http://www.compositori.it>

ISBN 88-7794-411-0

ISTITUTO PER I BENI ARTISTICI CULTURALI E NATURALI
DELLA REGIONE EMILIA-ROMAGNA

La qualità nella pratica educativa al museo

a cura di
Margherita Sani e Alba Trombini



Sistema Museale Provinciale di Ravenna

Il Corso *La qualità nella pratica educativa al museo* si è svolto a Ravenna dal 26 settembre 2002 al 18 febbraio 2003, presso la sede del Settore Beni e Attività Culturali della Provincia di Ravenna.

Ringraziamenti

Si ringraziano per la preziosa collaborazione Eloisa Gennaro (responsabile del Sistema Museale Provinciale) e Massimo Marcucci (responsabile della Biblioteca del Laboratorio Provinciale per la Didattica Museale). Un ringraziamento particolare alla dottoressa Cetty Muscolino che, durante il Corso, ha illustrato con immagini eloquenti le esperienze didattiche condotte presso i musei e i monumenti della Soprintendenza ai Beni Architettonici e Naturalistici di Ravenna, Ferrara, Forlì e Rimini; a Veà Vecchi ed Elisabetta Farioli per aver efficacemente trasmesso con le immagini della mostra di Burri la forza e la suggestione delle esperienze compiute con i bambini delle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia; a Massimiano Bucchi per aver illustrato gli esiti della ricerca compiuta presso l'Università degli Studi di Trento sui comportamenti e le motivazioni del pubblico dei musei; a Licia Casadei per il contributo sugli aspetti legislativi connessi alla pratica educativa; a Massimo Casamenti per l'analisi sulle strategie di comunicazione e marketing di eventi culturali.

S'inaugura con questo volume la nuova collana IBC Musei e Territorio, creata per pubblicarvi manuali, atti di convegni, studi e ricerche, al fine di mettere a disposizione dei musei e degli operatori del settore una serie di materiali utili sia sotto il profilo teorico, sia nella pratica quotidiana di lavoro.

Non è fortuito che la prima pubblicazione a vedere la luce in questa collana sia *La qualità nella pratica educativa al museo*, frutto del progetto pilota di formazione organizzato dall'Istituto per i Beni Culturali della Regione Emilia-Romagna e dalla Provincia di Ravenna nel 2002-03, giacché il corso era stato predisposto in previsione dell'applicazione ormai prossima degli standard di qualità per i musei, che pongono l'attività educativa tra le funzioni imprescindibili per un funzionamento votato all'eccellenza degli istituti museali.

Il progetto *La qualità nella pratica educativa al museo* segna il passaggio dalla fase in cui i corsi erano concepiti per la formazione di una figura di operatore museale in senso lato, per il quale la didattica era una tra le varie materie insegnate, alla fase attuale in cui, rimarcata la necessità di definire meglio il profilo professionale di chi lavora nell'ambito dei servizi didattici ed educativi nei musei, si è progettato un corso mirato a professionalizzare questo profilo specifico, per porre gli addetti in condizione di rispondere in modo idoneo alle crescenti attese di "pubblici" sempre più esigenti e diversificati.

L'impegno risolutivo della Provincia di Ravenna, ed in particolare del dottor Gianfranco Casadio, dirigente del Settore Beni e Attività Culturali, che si ringrazia per la competenza e l'entusiasmo profusi nell'operazione, ha consentito ai musei aderenti al sistema museale provinciale di usufruire del corso pilota, accessibile anche agli operatori delle altre province.

Il volume comprende una serie di testi che trattano temi quali: gli strumenti di pianificazione e di valutazione delle attività, le metodologie conoscitive, d'indagine e di comunicazione nei confronti delle diverse fasce d'utenza. Ai saggi si accompagnano i box con l'illustrazione di casi di studio italiani e stranieri, nell'intendimento di equilibrare le informazioni a carattere metodologico e tecnico-scientifico con la narrazione della loro applicazione e dei risultati ottenuti con l'esperienza sul campo. Si desidera pertanto esprimere riconoscenza agli esperti, per i loro contributi altamente qualificati che, nella loro diversità, restituiscono un quadro variegato e polifonico della prassi educativa, e alle curatrici, che hanno coordinato i lavori con dedizione e hanno saputo strutturare, con rigore e sensibilità, un libro che si auspica possa divenire un valido riferimento per quanti operano nel campo dell'educazione museale.

Laura Carlini

*Responsabile del Servizio Musei e Beni Culturali
Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna*

La qualità nella pratica educativa al museo è stato il primo vero contributo che la Provincia di Ravenna – e per essa il proprio Settore beni e attività culturali – ha messo in atto nel campo della didattica museale rivolto, in modo specifico, agli operatori e ai responsabili delle attività didattiche dei Musei dell’Emilia-Romagna.

Non è un caso che ciò sia avvenuto, perché l’idea che è stata alla base del progetto era quella di ragionare insieme sulle esperienze, le prospettive e le sperimentazioni che i nuovi “Standard di Qualità”, previsti dalla L.R. 18/2000, avrebbero sicuramente stimolato una volta applicati.

Si è voluto quindi progettare “un percorso sperimentale di formazione” con lo scopo di aiutare gli operatori dei servizi educativi, che già operano in questo settore, e quelli che – avendone i titoli – potranno candidarsi, nei prossimi anni, a traghettare le loro esperienze verso una dimensione più strutturata e regolamentata della loro attività.

Con l’aiuto determinante dell’Istituto per i Beni Culturali – e qui vorrei ringraziare pubblicamente, non solo il suo direttore, ingegner Alessandro Zucchini, ma anche, e soprattutto, la dottoressa Margherita Sani per il suo infaticabile apporto alla realizzazione del corso – e del generoso coinvolgimento della dottoressa Alba Trombini, che con Margherita Sani ha materialmente organizzato l’evento, sono stati coinvolti, in questa impegnativa e complessa operazione, alcuni dei maggiori esperti del settore didattico-museale italiani e stranieri, il cui impegno professionale spazia dall’Università alle Istituzioni museali statali, dall’educazione dell’infanzia alle Istituzioni museali di enti locali o privati, dai centri sociali per anziani a quelli per disabili, un campo di indagine a largo spettro che ha cercato di non escludere nessuna delle categorie dei possibili utenti dei musei.

L’obiettivo prioritario del corso era quello di sviluppare alcune fondamentali competenze di base tecnico-scientifiche che i nuovi Standard indicano a proposito della figura professionale di Responsabile dei Servizi Educativi di cui ogni museo dovrà dotarsi. Per questo motivo si è approfondito il tema della differenziazione delle proposte didattiche in relazione alle diverse necessità delle varie fasce di utenza (scuola, infanzia, adolescenza, adulti e anziani, disabili, ecc.), il tema della pianificazione dell’attività didattica al museo, e quello del corretto utilizzo delle strategie di comunicazione e delle risorse. Crediamo di essere riusciti a raggiungere tali obiettivi (e l’entusiasmo con cui gli operatori hanno accolto il corso ne è una prova); in tutti i casi, questo libro è un’ulteriore testimonianza del valore e del livello del nostro lavoro.

Gianfranco Casadio

Dirigente del Settore Beni e Attività Culturali della Provincia di Ravenna

Indice

- 11 Introduzione
Margherita Sani, Alba Trombini
- Musei tra comunicazione e didattica: alcune questioni preliminari**
- 13 Primo passo: definire il campo
Alba Trombini
- 18 Il percorso verso la qualità. Perché uno standard per la didattica?
Margherita Sani
- 33 La psicologia della fruizione in ambito museale
Gabriella Bartoli
- 42 Il museo comunica al pubblico: dall'allestimento alle attività educative
Paola Desantis
- 56 SENTIRE L'ARTE
Silvia Gramigna
- Pianificazione delle attività educative e analisi del pubblico**
- 60 L'educazione come luogo d'incontro tra museo e società
Mario Turci
- 67 Le attività educative al museo. ABC della pianificazione
Margherita Sani
- PROJECT WORK**
- 75 La vita in un monastero: gli ambienti, le persone, i ruoli
Daniela Poggiali
- 81 Francesco Baracca tra storia e mito
Daniele Serafini
- 85 Una giornata al Museo
Maria Zocchi
- 91 Conoscere il pubblico. Alcuni strumenti e alcune pratiche
Vincenzo Simone
- 99 MODELLO DI QUESTIONARIO
Vincenzo Simone
- Pubblici tradizionali e nuovi pubblici**
- 101 Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola
Maria Xanthoudaki
- 107 La scuola come interlocutore
Paola Desantis
- 116 Adolescenti e musei: un incontro possibile?
Alba Trombini

- 124 I RAGAZZI DEL 2006 E IL PROGETTO AMBASCIA TORINO
Alba Trombini
- 129 Linee guida per lavorare con successo con gli adolescenti al museo
Suzanne Rider
- 136 La formazione permanente degli adulti
Simonetta Pugnaghi
- 146 L'apprendimento degli adulti al museo: l'esperienza anglosassone
Judi Caton
- 151 SITI WEB INTERNAZIONALI PER LA DIDATTICA MUSEALE
- 153 Incontro al museo. Condizioni di accessibilità per i visitatori anziani
Vincenzo Simone
- 157 INCONTRO AL MUSEO
Vincenzo Simone
- 160 Il museo di tutti
Piera Nobili
- 167 IL VASA MUSEUM DI STOCOLMA. UNO SPAZIO ESPOSITIVO SENZA BARRIERE
Daniela Orlandi
- 172 Il mondo in una stanza
Carlo Coppelli
- 178 TACTILE VISION
Alba Trombini
- 185 **Bibliografia di didattica museale**
a cura di Eloisa Gennaro e Massimo Marcucci
- 189 **Note biografiche sugli autori**
- 191 **Partecipanti al Corso *La qualità nella pratica educativa al museo***

Introduzione

Margherita Sani
Alba Trombini

Kaizen è un termine giapponese che significa letteralmente “miglioramento costante” e non trova corrispondenti nelle nostre lingue occidentali. Nella sua espressione quotidiana questo concetto rappresenta uno dei pilastri della cultura, non solo economica, del Giappone. *Kaizen* è quel particolare tipo di progresso che si realizza attraverso piccoli passi, semplici ma costanti, e che può produrre nel tempo trasformazioni sorprendenti. Con aggiustamenti minimi ma continui – nelle idee, nei gesti come nella visione o nella definizione degli obiettivi – e con un impegno preciso a fare della qualità il filo conduttore del proprio percorso professionale, si attivano inevitabili processi di crescita che investono a cascata diversi campi.

Controllo di qualità, standard, benchmarking: non sono strategie rigide o formule impersonali da adottare meccanicamente; e neanche prescrizioni da seguire a fatica per non perdere vantaggi e benefici acquisiti. La ricerca di qualità è un “percorso senza fine” e assumerla come obiettivo professionale significa anzitutto coltivare un atteggiamento di apertura verso la ricerca stessa, la sperimentazione e la possibilità di crescita. Essere in grado di analizzare la propria realtà, comprenderne limiti e punti di forza, è il primo passo verso azioni di qualità. Quello successivo è fatto di scelte e opere che, giorno dopo giorno, portano a migliorare considerevolmente la qualità della vita sia individuale che collettiva, ovunque essa si manifesti. Anche al museo.

Il corso “La qualità nella pratica educativa al museo” – tenutosi a Ravenna tra il settembre 2002 e il febbraio 2003 – è nato da questa matrice di pensiero e da un’attitudine professionale orientata al miglioramento continuo, al confronto, alla condivisione di esperienze. Attraverso la viva voce di chi opera direttamente sul campo, ha cercato di mettere in luce strategie e comportamenti che stanno alla base di esperienze formative di qualità, tentando al tempo stesso di raccogliere la sfida che l’introduzione di standard e obiettivi di qualità nella politica museale regionale rappresenta per tutti gli istituti del nostro territorio.

Il processo di miglioramento che gli standard approvati dalla Regione Emilia-Romagna si propongono di innescare va sostenuto in primo luogo da azioni formative rivolte agli operatori, progettate a seconda della professionalità e del ruolo ricoperto; il corso di Ravenna costituisce il primo esempio di quella dinamica virtuosa miglioramento-crescita delle professionalità che l’Atto di indirizzo della Giunta Regionale può generare.

Non a caso il percorso formativo che ne è scaturito è stato studiato facendo riferimento non solo a quanto in esso contenuto sia in termini di requisiti, che di raccomandazioni, ma soprattutto al profilo professionale del “Responsabile dei servizi educativi” in corso di elaborazione.

Coerentemente a quanto previsto dalla Regione Emilia-Romagna, questo profilo si articola in competenze di base, trasversali e tecnico-professionali. Su queste ultime, in particolare, si sono concentrate le lezioni, validate a fine corso da una “Dichiarazione di competenze”, ai sensi della Direttiva U.E. 51/92 e della Legge 196/97, un primo passo verso l’acquisizione certificata di una professionalità nella sua interezza.

Il corso, inoltre, è stato progettato secondo una struttura descrittiva per obiettivi di apprendimento e criteri di verifica dei medesimi mutuata da alcuni curricula formativi elaborati in ambito europeo, che lo rende sufficientemente flessibile da poter essere adattato a contesti diversi, e trasferito ad altre realtà territoriali, pur salvaguardando gli stessi obiettivi in termini di competenze acquisite.

Da un intento analogo di diffusione di buone pratiche trae origine questo volume che, riprendendo e rielaborando alcuni dei contenuti del corso – quelli che più si prestavano ad essere tradotti in forma scritta – intende renderli disponibili per un pubblico più vasto, in Emilia-Romagna, ma non solo.

È un testo che si propone come strumento di riflessione per educatori, operatori e insegnanti, come base da cui partire per agire nel concreto sul concetto di qualità al museo.

Qualità e successo nella pratica educativa: un binomio inscindibile? Dipende da cosa si intende per successo, da quali obiettivi formativi ci si pone. Siamo abituati a valutare il successo di un’iniziativa soltanto in termini numerici: *quanti* visitatori abbiamo raggiunto, *quanti* ingressi sono stati registrati, *quanti* sponsor o soggetti esterni sono stati coinvolti, *quanto* ha prodotto l’intera operazione.

Ma un discorso sulla qualità e sul successo non può prescindere dai come e dai perché. Anzi, la parola chiave, la domanda giusta comincia con: *quale*? *Quale* pubblico abbiamo raggiunto, *quale* si sente escluso, *quale* non è ancora coinvolto o coinvolgibile? Perché? Come possiamo rendere i musei occasioni di crescita per tutti, senza che ceti, età, abilità, provenienza o cultura diventino motivo di esclusione? *Quali* strumenti sono più efficaci in questo senso? *Quali* atteggiamenti mentali favoriscono un maggiore e migliore coinvolgimento del pubblico nelle attività formative di un museo? E infine l’aspetto più importante: *quali* cambiamenti ha prodotto il nostro lavoro nelle persone che hanno partecipato alle iniziative proposte?

Dalle domande giuste nascono azioni e risultati di valore e allora, forse, dai tanti “quali” alla qualità il passo è più breve di quanto si pensi.

Primo passo: definire il campo

Alba Trombini

METODI E LINGUAGGI DELL'EDUCAZIONE MUSEALE: ALLA RICERCA DI UN TERRENO COMUNE

Che cosa è esattamente la didattica museale? Delinearne con precisione il campo non è cosa semplice. La prima difficoltà è data dalla mancanza di una definizione unica e condivisa, perfino fra gli addetti ai lavori. Di volta in volta sentiamo parlare di servizio educativo, didattica museale, offerta formativa, mediazione culturale, istruzione formale e informale: non riusciamo però a capire se si tratta di ambiti differenti con nomi simili o di attività identiche a cui vengono date definizioni diverse. Ancora non esistono, a livello istituzionale e accademico, modelli o principi unanimemente condivisi a cui riferirsi nello svolgimento di questa attività, diversamente da ciò che succede nel campo della conservazione o della tutela.

Con la definizione e l'applicazione degli Standard di qualità nei musei ad opera delle Regioni, però, si sta cercando di colmare questo vuoto e di stabilire anche per la didattica, nel rispetto della libertà individuale di sperimentazione e progettazione, un *modus operandi* riconoscibile da tutti i musei.

Cosa possiamo fare noi in questo contesto, già da ora, per creare un terreno comune in cui si possa parlare la stessa lingua? Innanzitutto dovremmo essere molto chiari nel definire strategie, termini e ambiti di competenza di tutte le attività che rendono il museo luogo di apprendimento.

Una soluzione potrebbe essere di adottare la definizione di "educazione museale" – così come è prassi in molti paesi europei¹ – intendendo con tale termine l'insieme di attività (dalla sperimentazione alla programmazione, dalla riflessione teorica all'autovalutazione) mediante le quali si esprime la funzione educativa del museo. Cercare un'omogeneità anche nel linguaggio, in un'ottica di interazione e scambio di esperienze fra nazioni diverse, porterebbe sicuramente notevoli vantaggi.

Per quanto concerne il piano concettuale, invece, si potrebbe utilizzare come punto di partenza la riflessione maturata nell'ultimo decennio presso il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Roma Tre. Con l'istituzione, nel 1994, di un Centro di didattica museale, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha dato avvio ad un intenso programma di ricerca, raccolta dati e formazione a distanza (quest'ultima destinata ad insegnanti di scuola di ogni ordine e grado, a educatori e operatori museali)². Docenti e ricercatori del Laboratorio, e in particolare Emma Nardi e Benedetto Ver-

15 tecchi³, evidenziano la necessità di rendere esplicita a operatori e pubblico la sostanziale differenza – per finalità e metodo – fra informazione, divulgazione e didattica. Distinguendo in modo preciso i diversi ambiti, si evita di generare confusione, sia in chi deve svolgere la propria attività specifica, sia in chi riceve la proposta formativa. La meta finale è unica – rendere accessibile e comprensibile a tutti il patrimonio comune – ma le strade per raggiungerla sono differenti, e per ciascuna di esse sarebbe opportuno utilizzare il veicolo più adatto.

L'informazione e la divulgazione si risolvono nel momento del messaggio – precisa Verrecchi – ma non hanno un prima e un dopo altamente strutturato come avviene nel caso della didattica museale. L'informazione viene prodotta sulla base delle conoscenze disponibili sui fruitori tradizionali e già acquisiti (attraverso guide, depliant e materiale promozionale vario), ma non sappiamo come venga poi gestita, assorbita e utilizzata nel breve, medio e lungo periodo. La divulgazione può anche avere scopi didattici, può assumere toni e contenuti altamente scientifici, ma non è questo che la rende simile alla didattica vera e propria. È la soluzione più adatta al museo ogni qualvolta siano previsti tempi ristretti e conoscenza limitata delle caratteristiche individuali del pubblico coinvolto. Ciascuna di queste attività prevede dunque un differente utilizzo di tempi e spazi, risorse e metodologie.

La didattica museale, invece, intendendola qui in senso stretto come *procedura*⁴ e strategia di facilitazione dell'apprendimento, si esprime in tre momenti diversi:

- fase preliminare, in cui si individuano le principali caratteristiche del pubblico coinvolto nell'esperienza (esigenze, motivazioni e modalità di apprendimento) e lo si predispone all'esperienza;
- fase centrale, in cui si trasmettono le conoscenze specifiche sull'argomento scelto;
- fase conclusiva, in cui si verifica l'acquisizione della conoscenza trasmessa e si predispongono eventuali strategie di compensazione per far raggiungere a tutti il medesimo traguardo formativo.

L'ARTE DI FACILITARE FRUIZIONE, CONOSCENZA E COMPETENZA

Fare educazione museale significa, in estrema sintesi, attivare processi di apprendimento in cui la comunicazione fra pubblico e operatore avviene necessariamente in modo circolare: sulla base delle necessità del primo si costruiscono le proposte del secondo. Se allarghiamo il nostro sguardo sull'intero campo di azione e di influenza dell'operatore didattico al museo, si delinea a diversi livelli la sua funzione di *facilitatore*. L'addetto ai servizi educativi attiva, sostiene e agevola nel fruitore processi di crescita sia cognitiva che emotiva. Di seguito vengono indicati alcuni di questi processi:

- approccio consapevole al patrimonio;
- apprendimento e comprensione dei dati acquisiti;
- capacità di ricreazione di contesti perduti o frammentati;
- utilizzo delle competenze e conoscenze acquisite.

Ben disporre il pubblico nei confronti delle realtà museali è il primo passo verso un servizio di qualità. Un passo che inizia *prima* del contatto “fisico” del pubblico con il museo e si svolge in gran parte fuori dalle sue mura. Ma in che cosa consiste esattamente l’incentivazione affettiva, come si produce nei potenziali fruitori una buona disposizione d’animo e di mente nei confronti dell’esperienza museale? Vediamo in sintesi con quali azioni possiamo muoverci in questa direzione:

- creare un terreno fertile fuori dal museo, in tutti i campi della comunità;
- creare i presupposti per una nuova mentalità, per nuove modalità di accesso e fruizione;
- sostenere e stimolare nei cittadini un sentimento di appartenenza;
- creare un clima di confidenza e di rapporto dialettico;
- comprendere i motivi del disagio, dell’indifferenza o del rifiuto;
- favorire un approccio consapevole al museo;
- predisporre emotivamente l’utente prima dell’inizio dell’esperienza;
- creare i presupposti e le condizioni per esperienze appaganti e creative.

Come si crea un terreno fertile fuori dal museo? Attivando contatti, collaborazioni e sinergie per progetti congiunti (con scuole di ogni ordine e grado, dalla materna all’università per adulti, con il mondo dell’associazionismo culturale e non, con gli enti locali e le istituzioni culturali, con le aziende e i media). Lo si crea anche rendendosi disponibili come strumento di crescita, ove per essere disponibili si intenda la capacità, e soprattutto la volontà, di porsi al servizio dell’intera comunità. O ancora, esplicitando in modo semplice la funzione “materna” del museo che custodisce, protegge, nutre e valorizza la nostra cultura.

Che cosa ostacola, invece, una fruizione gratificante? Si è visto come l’influenza di forme mentali e stereotipi acquisiti da tempo a livello collettivo – legati all’idea stessa di museo o alle sue diverse tipologie – condizioni pesantemente il pubblico nella sua frequentazione delle realtà museali. Anche alcuni comportamenti standard consolidati, come la frenesia nel voler vedere tutto o la mancanza di coscienza dei propri limiti di tollerabilità da stimoli esterni, provocano facilmente crisi da rigetto o comunque una debole inclinazione a fare della visita al museo un’abitudine costante come avviene per altre forme di intrattenimento culturale (ad esempio cinema e teatro). Vi sono inoltre meccanismi psicologici interiori e dinamiche di relazione che si attivano facilmente al museo e che, a volte, possono limitare la gratificazione. In particolare, in situazioni di apprendimento di gruppo, possono subentrare: ansia da prestazione, paura del giudizio altrui, competizione, senso di inadeguatezza e di inferiorità nel caso non si comprenda l’esperienza in corso, ecc. Essere consapevoli, come operatori, di queste manifestazioni e modalità comportamentali aiuta in molti casi a porvi rimedio o, se non altro, a cercare approcci e strategie educative che limitino tali difficoltà.

Per creare un clima di confidenza e di rapporto dialettico fra il museo e il suo pubblico occorrerebbe semplificare la comunicazione (verbale e non), senza per questo penalizzare contenuto e forme. Rendere esplicite le scelte museografiche e museologiche con un linguaggio adeguato, in una logica di trasparenza e di disponibilità a migliorare

17 l'accesso, aiuterebbe forse a rendere comprensibile e vicino anche ai non esperti l'intero funzionamento della "macchina-museo". Per essere più alla mano e accogliente, il museo può facilitare e promuovere il dialogo con il pubblico, attraverso momenti di condivisione non necessariamente legati a mostre e/o a eventi culturali interni. Una comunicazione circolare fa sentire l'utente partecipe alla vita stessa del museo. Anche una maggiore attenzione alle dinamiche interiori sopra descritte instaura sicuramente un clima positivo, in cui il singolo si sente compreso e sostenuto nelle proprie modalità di fruizione e di apprendimento.

INTENTO ESPOSITIVO E APPROCCIO CONSAPEVOLE

Non è possibile esporre un oggetto senza intervenire arbitrariamente nella sua presentazione, sostiene Michael Baxandall⁵ sulla base della sua esperienza di docente di storia dell'arte e conservatore al Victoria and Albert Museum di Londra. La mostra – secondo lo studioso – è in realtà un "campo" in cui entrano in gioco tre elementi distinti e autonomi: chi produce gli oggetti, chi li espone, chi va a vederli. Sono quindi tre gli elementi culturali coinvolti in questo processo: le idee, i valori e gli obiettivi della cultura che ha prodotto l'oggetto, del curatore della mostra e del visitatore.

L'operatore didattico, nel suo ruolo di *facilitatore*, crea il collegamento fra questi tre elementi distinti e autonomi. È importante, quindi, rendere consapevole l'utente del fatto che sta osservando un'interpretazione di una data realtà, non la realtà assoluta (ammesso che esista). Rendere consapevole l'utente significa fornirgli quegli strumenti che gli consentiranno di comprendere l'essenza e il funzionamento del museo ovunque andrà nel mondo e qualunque tipologia di museo visiterà; significa creargli una competenza specifica per una conduzione corretta e gratificante dell'esperienza museale. È fuori dubbio che lo sviluppo di nuove forme di fruizioni, più consapevoli e mature, possa avere ricadute positive sulla vita stessa dei musei.

A tale fine si dovrebbe essere in grado di facilitare due tipi complementari di fruizione museale, che si manifestano come "approccio cognitivo" e "approccio emotivo". I museologi contemporanei individuano due fenomeni strettamente collegati a questi diversi approcci: il fenomeno della risonanza e quello, in qualche misura opposto, della meraviglia. 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»⁶.

A conclusione di queste riflessioni sulla necessità di maggiore attenzione alle modalità di fruizione del pubblico, si elencano alcune strategie scelte fra varie sperimentazioni condotte con successo in musei italiani e stranieri. Dall'analisi di queste esperienze emerge che la partecipazione attiva dei visitatori viene migliorata attraverso il:

- selezionare tematiche che suscitino domande e stimolino la discussione;
- fare riferimento alla vita dei partecipanti, con domande discrete e pertinenti al tema in oggetto (crea apertura e disponibilità);
- utilizzare la forma didattica del *workshop*, ove sia possibile per questioni di tempo e di spazio (crea un'atmosfera informale e interattiva di apprendimento);
- usare documenti, reperti e oggetti originali, compatibilmente con le esigenze di tutela e sicurezza (stimola il senso di rispetto e di responsabilità);
- soffermarsi sulle libere associazioni espresse dai partecipanti in momenti di condivisione;
- far sperimentare forme artistiche e attività creative (pittura, musica, poesia, ecc.) in un clima assolutamente privo di giudizio e competizione;
- creare gruppi di piccole dimensioni (per dare a ciascuno la più ampia opportunità di interazione e scambio);
- creare percorsi *ad hoc* per singole categorie e piccoli gruppi andando molto oltre la semplice distinzione fra pubblico adulto, pubblico scolastico e nuclei familiari (dà la sensazione ai partecipanti di avere un rapporto privilegiato con il museo e i suoi contenuti);
- calibrare in modo equilibrato vuoti e pieni, i momenti dedicati all'ascolto, al fare, al silenzio;
- usare massima flessibilità nella conduzione dell'esperienza e seguire la tonica del gruppo;
- sottolineare il risvolto pratico dei percorsi proposti, cioè come la conoscenza e la competenza acquisita può essere spesa al di fuori del contesto museale (una maggiore connessione fra esperienza al museo e vissuto quotidiano favorisce l'instaurarsi di una fruizione costante e regolare);
- mantenere costante la consapevolezza che la partecipazione attiva del pubblico dipende, in buona misura, anche dal grado di coinvolgimento e partecipazione dell'operatore.

¹ Durante il Simposio Europeo *Learning in European Museums. Trends, experiences, perspectives* organizzato a Parigi nel giugno 2003 dal Musée du Louvre ed Euroedult (il Programma Europeo che ha dedicato quest'anno di studio e ricerca all'educazione permanente degli adulti), si è discusso il problema della necessità di una definizione comune della didattica museale. Tale termine, in realtà, è in uso soltanto in Italia, mentre il resto dei paesi europei utilizzano la formula "educazione museale".

² Per i programmi di formazione attivati dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Univer-

sità degli Studi di Roma Tre si veda il sito www.uniroma3.it/LPS/lps.htm; anche l'Università degli Studi di Ferrara ha istituito da alcuni anni Master in Didattica dell'antico e in Didattica museale (per programmi dei corsi: www.carid.fe). In risposta alle crescente domanda di formazione specifica, sono numerosi i Musei e gli Enti di formazione professionale (sia pubblici che privati) che oggi propongono attività formative (master, perfezionamenti, specializzazioni) nell'ambito dell'educazione museale. Lascia alquanto perplessi, invece, l'assenza quasi totale di veri e propri Corsi di didattica museale regolarmente inseriti nei piani di studio delle Facoltà di Conservazione Beni

Culturali presenti su tutto il territorio nazionale.

³ Rispettivamente direttore del Corso di perfezionamento in didattica generale e museale e docente di Pedagogia Sperimentale.

⁴ Sul tema della didattica come procedura si veda B. Verrecchi, *Interpretazione della didattica*, Firenze 1996, p.74.

⁵ Per un'analisi critica della sua tesi si veda I. Karp, S.D. Lavine (a cura di), *Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Bologna 1995, pp.15-26.

⁶ Sui fenomeni della risonanza e della meraviglia si veda l'intervento di Stephen Greenblatt in Karp, Lavine (a cura di), *Poetiche...* cit., pp. 27-45.

Il percorso verso la qualità. Perché uno standard per la didattica?

Margherita Sani

MUSEI, STANDARD E SISTEMI DI ACCREDITAMENTO: UNO SGUARDO D'INSIEME

Risale a pochi mesi fa una ricerca, la più aggiornata e completa del genere, che cerca di fare il punto sui sistemi di accreditamento per i musei nel mondo e porta pertanto un titolo assai suggestivo, “From Australia to Zanzibar. Museum Standard Schemes Overseas”¹.

Lo studio, commissionato da Resource, l’agenzia governativa inglese che gestisce il Registration Scheme², ormai conosciutissimo e copiatissimo sistema di accreditamento per i musei del Regno Unito, individua l’esistenza nel mondo di 25 schemi per il riconoscimento dei musei, i quali, a loro volta, sono riconducibili a due categorie principali o modelli di riferimento: quello americano, orientato all’eccellenza e basato su un percorso completo e impegnativo di autovalutazione e riconoscimento da parte di “pari”³; quello inglese, che scaturisce da un’esigenza molto più concreta di assegnazione mirata di finanziamenti pubblici e si basa su standard minimi. Quest’ultimo ha ispirato la maggior parte degli schemi poi affermatasi in altri paesi d’Europa, a partire dall’Olanda per proseguire con l’Irlanda, ma anche la Danimarca, la Polonia, ecc.

Nella panoramica a volo d’uccello che i due autori offrono a partire dalla loro ricerca, emergono come tratti distintivi dei sistemi di accreditamento per i musei di più recente diffusione, una maggiore attenzione al pubblico, alle azioni a favore della comunità, ai servizi portati all’esterno del museo (le cosiddette attività di *outreach*) e indirizzati a un target molto più ampio di quello dei visitatori, all’interpretazione delle collezioni, alla didattica e alle attività educative, dal momento della loro progettazione, alla valutazione dei risultati. Come dire, un maggior impegno nei confronti del territorio, una crescita consapevolezza del proprio ruolo sociale, l’individuazione della didattica e dell’educazione come settori strategici non solo per la valorizzazione delle collezioni, ma anche per la fidelizzazione del pubblico.

I sistemi di standard più collaudati e “datati” come il Registration Scheme, che risale al 1988, hanno perciò dovuto nel corso degli anni aggiornarsi per ampliare la gamma delle funzioni e delle attività del museo da sottoporre a controllo di qualità originariamente previste, in modo da riflettere i cambiamenti verificatisi nel mondo dei musei in termini di aspettative e prestazioni che ad essi la società richiede. Sono dunque diventati oggetto di discussione e hanno cominciato a prendere forma requisiti o standard specifici per l’accesso, la didattica e le attività educative, sviluppati – nel Regno Unito – non solo per i musei, ma in parallelo anche per le biblioteche e gli archivi. Esiste dunque un’esigenza, avvertita a livello internazionale, a codificare una materia assai sfuggente e poco “standardizzabile” come quella dell’educazione, che fa riferimento a con-

cetti e categorie su cui con difficoltà si raggiunge un consenso anche a livello terminologico o di definizione – quale ad esempio il concetto di “apprendimento” – e che inoltre non può prescindere da un elemento soggettivo ineludibile, vale a dire l’individuo su cui l’azione educativa interviene e sul cui complesso mondo interiore di esperienze, valori, preferenze, attitudini, quell’apprendimento si innesta.

Per quanto riguarda il termine “apprendimento”, primo scoglio linguistico su cui si arenano e talvolta sostano anche a lungo le discussioni su didattica ed educazione al museo, soprattutto nelle fasi iniziali di un progetto, sembra soddisfacente e condivisibile la definizione data dall’inglese *Campaign for Learning*, che recita alla lettera:

L’apprendimento è un processo di confronto attivo con l’esperienza. È ciò che le persone fanno quando vogliono trovare un senso al mondo in cui vivono. Questo processo può comportare un miglioramento delle abilità, della conoscenza, della comprensione, un approfondimento dei valori o della capacità di riflettere. Un apprendimento efficace condurrà a un cambiamento, a uno sviluppo, e al desiderio di apprendere di più⁴.

Oltre all’assunzione di convenzioni linguistiche relativamente ai termini chiave impiegati, altri assunti stanno alla base di molte delle elaborazioni che mirano a definire standard per la didattica nei musei e che è opportuno esplicitare per ragioni di chiarezza e di messa in comune delle basi teoriche del nostro discorso:

- Apprendere è un processo che ci accompagna per tutta la vita. La società contemporanea, con le molteplici innovazioni che vengono introdotte non solo nella nostra vita professionale, ma anche in quella di tutti i giorni, ci costringe ad un continuo processo di adattamento e di revisione di conoscenze, abilità e spesso anche di modi di guardare al mondo e alle cose. I musei offrono una pluralità di stimoli – visivi, sensoriali, emotivi – che li rende ambienti ideali di apprendimento per individui diversi per caratteristiche ed età. Inoltre, facilitando il contatto con la memoria collettiva o con altre culture, i musei possono rivelarsi luoghi adatti per l’integrazione di diverse culture, o per recuperare l’emarginazione sociale e favorire l’inserimento di segmenti svantaggiati della società⁵.

Dunque, non solo didattica rivolta alle scuole, ma anche occasioni formative per gli adulti o per particolari categorie di utenti, che richiedono altro tipo di progettazione, di metodologia, di competenze professionali impiegate⁶.

- Si apprende sia in contesti formali, che in contesti informali. L’educazione permanente, in particolare, avviene più di frequente all’interno di contesti informali. Esistono dunque standard – di cui si fornirà un esempio di seguito – per i due tipi di apprendimento, quindi utilizzabili in contesti educativi strutturati, o piuttosto applicabili ai singoli individui che all’interno di un museo seguono un percorso di apprendimento assolutamente individuale, ma non per questo trascurabile o meno meritevole di essere sostenuto e valorizzato.

- Le più recenti teorie riconoscono agli individui una pluralità di intelligenze⁷ e identificano l’apprendimento come un processo attivo a due vie⁸ in cui le conoscenze si inseriscono

21 su altre conoscenze. È dunque importante che le esperienze educative si svolgano in contesti interattivi capaci di stimolare a vari livelli (visivo, tattile, ecc.) e di garantire la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti. Dati questi presupposti teorici, il museo viene riconosciuto come luogo capace di sollecitare molte delle intelligenze di cui gli individui sono portatori e di creare condizioni di coinvolgimento anche emotivo per chi apprende.

Dal riconoscimento di queste premesse è nata la riflessione che, soprattutto in paesi di area anglosassone, ha portato all'individuazione di standard per l'accesso, l'educazione e la didattica. Per la loro stessa natura e per l'ambito che cercano di regolamentare, questi standard assumono la forma più di raccomandazioni che di prescrizioni, fanno riferimento a casi esemplari o buone pratiche, piuttosto che a requisiti. Sono, in molti casi, standard di processo, che indicano non tanto il risultato, quanto la correttezza del procedimento per arrivarvi.

Volendo fornire alcuni esempi di standard di questa natura, se ne possono indicare tre: quello adottato a partire dal 1996 dal West Midlands Regional Museums Council (ora confluito con i Servizi Biblioteche e Archivi nel MLA West Midlands: the regional council for museums, libraries and archives); alcuni degli schemi di autovalutazione inseriti nel più ampio questionario di *benchmarking* sviluppato dal CHNTO – Cultural Heritage Training Organisation; gli standard per l'accesso e l'educazione sviluppati da Resource, dal nome “Inspiring Learning”, ancora in fase di elaborazione.

I RANGE STATEMENTS

Il sistema elaborato dal West Midlands Museums Council⁹ come correttivo e approfondimento del Registration Scheme, si basa su *Range Statements*, cioè su enunciati che descrivono prestazioni del museo dall'insufficiente (livello 1) all'eccellente (livello 6), dove lo standard o requisito minimo corrisponde al livello 3. Al museo spetta di trovare una propria collocazione rispetto a questa scala, ricevendo nel contempo, tramite il confronto con le dichiarazioni di livello superiore, indicazioni su come migliorare.

Di seguito vengono riportati gli standard per l'apprendimento formale e informale.

APPRENDIMENTO FORMALE (scuola dell'infanzia, scuola elementare, secondaria, università, ecc.)

-
- | | |
|-------|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• Non sono stati presi contatti con la scuola (a vari livelli)• Non possono essere soddisfatte le richieste provenienti dall'ambito scolastico |
| <hr/> | |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• Non ci rivolgiamo specificatamente all'ambito scolastico, ma siamo disponibili a visite o sessioni speciali con gruppi scolastici che vengono a visitarci di loro iniziativa |
| <hr/> | |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• I gruppi fanno visite di loro iniziativa, non è disponibile molto materiale di supporto a queste visite, non vengono creati legami concreti con i programmi scolastici• Si ha una qualche conoscenza delle scuole locali, dei potenziali utenti e del potenziale educativo del museo |
-

-
- 4 Come 3, più
- Esiste un programma di sessioni rivolte a gruppi
 - Accesso e servizi di supporto per i ricercatori
 - Esiste materiale didattico di supporto compatibile con percorsi di studi o programmi educativi rilevanti
 - C'è conoscenza delle scuole locali, dei potenziali utenti e del potenziale educativo del museo
 - Si riceve un input *ad hoc* dal settore educativo esterno
-
- 5 Come 4, più
- Si stabiliscono obiettivi di apprendimento generale per le sessioni rivolte a individui con particolari competenze e conoscenze in campo educativo
 - Più del 50% del materiale o delle sessioni di supporto sono compatibili con percorsi di studi o programmi educativi rilevanti
 - Si tengono contatti regolari con educatori esterni che contribuiscono a determinare i servizi offerti
 - Le sessioni vengono valutate a posteriori
 - Viene impiegata a tempo pieno una persona che si occupa di didattica, per sviluppare e gestire il servizio
-
- 6 Come 5, più
- Abbiamo un programma di attività che si rivolge a gruppi diversi per età, conoscenze e stili di apprendimento
 - Gli obiettivi di apprendimento per le singole sessioni vengono concordati e rivisti regolarmente con i destinatari
 - Tutto il materiale e le sessioni di supporto sono compatibili con percorsi di studi o programmi educativi rilevanti
 - Tutti i nuovi materiali/sessioni vengono testati e la valutazione della loro efficacia viene fatta sia all'interno dell'organizzazione, che all'esterno
 - Esistono contatti regolari con educatori esterni, che lavorano in *partnership* con noi
 - Vengono fatte ricerche sui bisogni di apprendimento del settore educativo formale (scuola) e i risultati vengono utilizzati per determinare lo sviluppo del servizio
-

APPRENDIMENTO INFORMALE

(qualsiasi apprendimento che si svolge al di fuori delle strutture educative formali)

-
- 1 Non esiste nessun servizio specifico, solo quanto esposto in mostra
-
- 2
- È possibile un contatto con il personale solo su appuntamento
 - Occasionalmente si svolgono eventi/attività a intervalli irregolari
 - È disponibile un depliant descrittivo molto semplice
-
- 3
- Il personale è disponibile per interagire con i visitatori per almeno il 40% del tempo di apertura o per il 30% dell'area espositiva
 - Eventi occasionali
 - Guida e/o depliant semplici
-
- 4 Come 3, più
- Programma modesto di eventi, alcuni dei quali con obiettivi specifici di apprendimento e rivolti a gruppi specifici
 - Presenza di alcuni elementi interattivi nelle esposizioni

- Alcuni materiali didattici per famiglie/bambini e/o adulti (es. guide, percorsi, ecc.)
 - Alcune mostre temporanee e /o modifiche alle mostre permanenti
 - Possibilità di accedere agli oggetti non esposti per ricercatori esterni
-
- 5 Come 4, più
- Eventi e/o programma di mostre regolari, che includono attività per raggiungere anche fuori dell'organizzazione utenti tradizionali e non
 - La varietà di materiali didattici e di elementi interattivi creano opportunità di apprendimento per tutte le età e capacità
 - Tutto quanto menzionato sopra viene prodotto con il coinvolgimento di uno specialista in educazione e valutato con il concorso dei destinatari
-
- 6 Come 5, più
- Ampio programma di mostre, eventi e attività condotte da personale con competenze specifiche in campo educativo
 - Le mostre temporanee (nell'edificio, itineranti o nella comunità) e i programmi di eventi e attività sono prodotti con il coinvolgimento della comunità
 - Vengono prodotti materiali adatti ai bisogni delle minoranze
 - La ricerca accademica è pubblicata
 - Vengono create opportunità di apprendimento anche per quanto riguarda le collezioni non in mostra
 - Vengono indagate le esigenze di apprendimento di tutti i gruppi di età e i risultati sono utilizzati per costruire il programma di mostre, eventi e attività, ed anche per allestire le mostre permanenti
-

BENCHMARKING

Il questionario di autovalutazione per i musei messo a punto nel 1998 dal Cultural Heritage National Training Organisation (CHNTO), l'ente nazionale che in Gran Bretagna si occupa di formazione nel settore beni culturali, è uno strumento per valutare le prestazioni di musei e istituzioni simili che, adottando le tecniche del benchmarking – cioè basandosi su casi riconosciuti di buona pratica nel settore – si propone di assistere i musei in un processo di autodiagnosi che porti a valutare le proprie prestazioni confrontandosi con altre organizzazioni appartenenti allo stesso settore e a identificare le aree che necessitano di miglioramento.

Nel definire il metodo di misurazione delle prestazioni è stato scelto il confronto con liste di controllo declinate a partire da situazioni considerate eccellenti.

La struttura del questionario evidenzia perciò tre momenti:

- l'ambito (o area di attività museo) cui il *benchmark* fa riferimento,
- ciò che è ritenuto buona pratica in quell'ambito,
- l'evidenza, in questo caso una serie di elementi costituenti una lista di controllo, che stanno ad indicare le prestazioni di un museo in quell'ambito.

Dalla somma dei SI e dei NO in risposta al questionario il museo sarà in grado di individuare la propria posizione rispetto ad una gamma di situazioni che vanno dallo "scarso" all' "ottimo".

Dei 21 *benchmark* previsti dal questionario, si riportano di seguito quelli che hanno maggiore attinenza con l'apprendimento e la didattica¹⁰.

Benchmark 4 - Opportunità di apprendimento e intrattenimento

<i>Ambito</i>	<i>Buona pratica</i>
Questo <i>benchmark</i> prende in considerazione il vostro impegno nel fare in modo che gli utenti imparino dalla visita alle collezioni o al sito, e nel contempo si intrattengano. È difficile misurare direttamente l'apprendimento, tuttavia, le indagini sui visitatori e la percentuale di visite ripetute forniscono qualche indicazione.	<p>Gli utenti considerano i vostri servizi gradevoli ed educativi. Sono disponibili a consigliare la visita ad altri.</p> <p><i>Confrontate il vostro approccio con quello della lista di controllo, scrivendo Si se quanto dichiarato corrisponde pienamente alla situazione all'interno della vostra organizzazione, e No in caso contrario.</i></p>
<i>Lista di controllo</i>	<i>Si/No</i>
Valutiamo almeno una volta all'anno il livello di piacevolezza della visita alle nostre collezioni/sito. Questo può avvenire tramite una ricerca commissionata all'esterno, o attraverso questionari distribuiti ai visitatori	
Valutiamo anche in che misura i visitatori ritengono di avere appreso qualcosa dalla visita. Questo può avvenire tramite una ricerca commissionata all'esterno, o attraverso questionari distribuiti ai gruppi di studenti e al loro insegnante	
Conduciamo indagini sui visitatori almeno una volta all'anno per verificare che il luogo, le collezioni e i metodi di presentazione rispondano alle loro esigenze	
Abbiamo intrapreso azioni per sopperire alle carenze evidenziate dalle ricerche sui visitatori	
Abbiamo sviluppato in un documento scritto linee guida per offrire opportunità di apprendimento ai nostri visitatori	
<i>Quante volte avete risposto SI?</i>	

Benchmark 7 - Accesso per gli educatori (insegnanti, formatori, ecc.)

<i>Ambito</i>	<i>Buona pratica</i>
Questo <i>benchmark</i> si riferisce all'utilizzo che viene fatto delle collezioni all'interno di un percorso di studi prestabilito (es. programmi ministeriali delle scuole elementari, medie inferiori, superiori, ecc.). Nel valutarlo, vanno considerati criticamente i rapporti tra l'organizzazione e le istituzioni che potrebbero utilizzarla – o che di fatto la utilizzano – per l'educazione di terzi.	<p>L'organizzazione cerca di stabilire contatti con le istituzioni che operano nella sua area disciplinare e collabora con esse per sviluppare opportunità didattiche per altri. Sviluppa materiali e occasioni per supportare gli educatori.</p> <p><i>Confrontate il vostro approccio con quello della lista di controllo, scrivendo Si se quanto dichiarato corrisponde pienamente alla situazione all'interno della vostra organizzazione, e No in caso contrario.</i></p>

Produciamo informazioni per spiegare come la nostra organizzazione sostiene l'educazione

Produciamo materiale per gli educatori

Intratteniamo rapporti di collaborazione con almeno due delle seguenti categorie di educatori: educatori dell'età pre-scolare / della scuola dell'infanzia, scuole, università, educatori degli adulti. Questi rapporti di collaborazione possono avvenire a livello locale, o fare parte di una rete più ampia di rapporti a livello nazionale

Offriamo servizi particolari per educatori, ad esempio visite introduttive per insegnanti, locali dove poter svolgere lezioni, visite didattiche

Forniamo accesso diretto e informazioni specifiche ad insegnanti ed educatori

Teniamo sotto controllo la frequenza con cui i servizi didattici vengono utilizzati e promuoviamo azioni se ne constatiamo il non uso

Ogni anno progettiamo e ospitiamo almeno quattro eventi rivolti specificatamente ad educatori

Promuoviamo programmi per stabilire/ mantenere un contatto con gli educatori che si occupano del nostro ambito disciplinare e portano alcuni dei nostri materiali all'interno delle loro istituzioni educative

Quante volte avete risposto SI?

Benchmark 8 - Collegamenti con i programmi scolastici

Ambito

Buona pratica

Per offrire il massimo contributo all'educazione riferita al sistema educativo del paese in cui si trova, l'organizzazione dovrebbe, laddove possibile, sviluppare uno stretto legame con i programmi scolastici. Per lo meno, dovrebbe conoscere il contenuto dei programmi al cui svolgimento potrebbe contribuire, fino ad arrivare – come massimo risultato – ad influenzarne la formulazione e i contenuti.

Lavorando in collaborazione con gli specialisti del settore educativo, l'organizzazione influenza lo sviluppo dei programmi scolastici. Produce materiali e garantisce accessibilità alle proprie informazioni per coadiuvare chi insegna nel medesimo ambito disciplinare.

Confrontate il vostro approccio con quello della lista di controllo, scrivendo Sì se quanto dichiarato corrisponde pienamente alla situazione all'interno della vostra organizzazione, e No in caso contrario.

Lista di controllo

Sì/No

Conosciamo i programmi scolastici rilevanti per la nostra organizzazione

Almeno una volta all'anno riconsideriamo il contenuto dei programmi che più strettamente si collegano alla nostra organizzazione

Negli ultimi due anni abbiamo modificato almeno una volta il servizio che forniamo agli educatori, come risultato della revisione dei programmi scolastici rilevanti per la nostra organizzazione

Lista di controllo

Si/No

Negli ultimi dodici mesi abbiamo avviato un dialogo con le autorità scolastiche per sviluppare progetti comuni

Negli ultimi dodici mesi abbiamo avanzato proposte alle autorità scolastiche per favorire un buon uso delle risorse didattiche messe a disposizione dalla nostra organizzazione

Quante volte avete risposto SI?

INSPIRING LEARNING

Senza dubbio, però, lo standard più completo per l'accesso e la didattica, valido per musei, biblioteche e archivi è quello a tutt'oggi in corso di elaborazione da parte di Resource¹¹. Esso poggia su uno schema di base che prevede la messa in gioco di quattro aree o principi chiave:

- *fornire opportunità di apprendimento più efficaci*
- *creare condizioni di accessibilità e un ambiente che stimoli e sostenga i processi di apprendimento*
- *costruire rapporti di collaborazione e partenariati di apprendimento creativi*
- *collocare l'apprendimento al centro della propria attività*

I quattro principi chiave vengono a loro volta declinati nelle azioni in cui si sostanziano, ad esempio

Fornire opportunità di apprendimento più efficaci, si articola in:

- consultarsi e collaborare con una molteplicità di attori per sviluppare opportunità di apprendimento
- ampliare la gamma delle opportunità di apprendimento per attrarre nuovi e diversi utenti
- fornire opportunità di coinvolgimento e impegno in attività di apprendimento
- stimolare la scoperta e la ricerca
- valutare in termini di apprendimento i risultati dei servizi, dei programmi e delle attività condotte

Alle azioni poi vengono fatti corrispondere esempi di buone pratiche relativamente sia ai processi, che ai risultati, ad esempio:

1.1 Consultarsi e collaborare con una molteplicità di attori per sviluppare opportunità di apprendimento

<i>Azioni</i>	<i>Evidenza di buone pratiche nei processi e nei risultati</i>
	<i>Voi</i>
1.1.1. Identificate i vostri utenti raccogliendo dati su di essi e analizzandone il profilo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborate un profilo degli utenti attuali • Usate approcci diversi adeguati alle dimensioni dell'organizzazione quando consultate gli utenti, raccogliete e analizzate dati su di loro
1.1.2. Vi consultate con gli utenti per comprenderne meglio valori, motivazioni, preferenze ed esperienze	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentate opportunità di apprendimento con i destinatari
1.1.3. Sviluppate, sperimentate e adattate le opportunità di apprendimento consultandone i destinatari	<ul style="list-style-type: none"> • Modificate e adattate le opportunità di apprendimento come risposta al feedback degli utenti
	<i>Gli utenti</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Si sentono coinvolti e considerati

1.4 Stimolare la scoperta e la ricerca

<i>Azioni</i>	<i>Evidenza di buone pratiche nei processi e nei risultati</i>
	<i>Voi</i>
1.4.1 Sviluppate e interpretate le vostre risorse e collezioni per stimolare le persone e spingerle a imparare	<ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgete le persone nell'utilizzo delle risorse e delle collezioni • Impiegate la vostra conoscenza in modo creativo per sviluppare e interpretare le risorse e le collezioni del vostro museo
1.4.2 Facilitate la ricerca e lo studio delle vostre risorse e collezioni	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzate i risultati di ricerche recenti che sono rilevanti per migliorare l'interpretazione delle risorse/collezioni del vostro museo, archivio o biblioteca • Presentate diversi punti di vista che consentono alle persone di trarre le loro conclusioni • Fornite l'accesso a informazioni/esperienze anche se presentano temi difficili o controversi • Sviluppate strumenti di ricerca • Riconoscete i contributi individuali alla ricerca • Incoraggiate l'utilizzo delle vostre risorse/collezioni • Rendete disponibili agli utenti gli esiti della ricerca di altri

Gli utenti

- Vengono coinvolti in attività che stimolano il dibattito e la discussione
- Sono in grado di mettere in relazione importanti esperienze personali con concetti e strategie più generali
- Apprendono come risultato di questo coinvolgimento/confronto
- Dichiarano di avere utilizzato il museo, l'archivio o la biblioteca per imparare altre culture, storie ed esperienze
- Scoprono storie, tra cui anche le loro personali, a partire dalle vostre risorse/collezioni
- Se impegnati in ricerche formali, dichiarano di avere ricevuto aiuto e sostegno nelle loro ricerche

Questo formato, adottato per descrivere nel dettaglio tutti i principi chiave in termini di azioni ed esempi di buone pratiche cui ispirarsi, conferma ancora una volta che gli standard in questo ambito non possono che prendere la forma di linee guida, suggerimenti, stimoli al buon operare e che, per contro, la verifica della loro applicazione non potrà che svolgersi se non in un confronto e in un dialogo tra museo ed ente “certificatore”, ovvero tra il museo e se stesso, tra la direzione e il responsabile dei servizi educativi, tra curatori e addetti alla didattica, oppure all'interno del servizio educativo a riprova del fatto che ogni processo di miglioramento, se davvero tale, innesca meccanismi di confronto e analisi interni all'organizzazione che di per sé costituiscono il valore aggiunto dell'operazione di accreditamento.

STANDARD E SISTEMI DI ACCREDITAMENTO IN ITALIA

La parola standard, nel lessico dei musei e dei beni culturali, ha fatto la sua comparsa in Italia con il Dlgs. 112/98, che, nel prevedere il trasferimento di musei e beni culturali dallo Stato agli Enti Locali (art. 150, c. 6), sanciva la necessità da parte degli enti gestori, destinatari di tali beni di «osservare nell'esercizio delle attività trasferite [...] standard minimi [...] in modo da garantire un adeguato livello di fruizione collettiva dei beni, la loro sicurezza e la prevenzione dei rischi».

A partire da questo dettato di legge, ha preso le mosse nel 1999 un processo di definizione di standard per i musei che, al di là delle prospettive stesse del trasferimento, è stato colto da tutti gli attori coinvolti – Stato e Regioni in primo luogo – come un'oc-

casione per stabilire regole comuni di buon funzionamento e individuare buone pratiche verso cui far tendere le politiche e le attività di tutti quanti i musei italiani.

Di questo percorso può essere utile ricordare brevemente le tappe più significative:

- febbraio 1999: Primo incontro a livello nazionale sul tema “Gli standard per l’organizzazione e la gestione dei musei” organizzato a Firenze da Istituto Beni Culturali della Regione Emilia-Romagna e Dipartimento Cultura della Regione Toscana;
- marzo 1999: Costituzione di un gruppo di lavoro su proposta del Coordinamento delle Regioni per una individuazione degli ambiti funzionali al cui interno sviluppare gli standard. Del gruppo hanno fatto parte, oltre ai rappresentanti di diverse regioni, ANCI, UPI, ANMLI, ICOM e Ministero per i Beni e le Attività Culturali;
- settembre 1999: Viene rilasciato il primo documento di principi generali sugli standard per i musei italiani ispirato al codice dell’ICOM¹²;
- dicembre 1999: Assunzione di questo documento come base per la definizione degli standard ai sensi dell’art. 150 del Dlgs 112/98 da parte della Commissione Paritetica incaricata di predisporre gli elenchi dei musei e dei beni culturali da trasferire agli Enti territoriali;
- luglio 2000: Costituzione di un gruppo tecnico misto, istituito con Decreto del Ministro per i Beni e le Attività Culturali per elaborare una versione più ampia e dettagliata degli standard;
- maggio 2001: Adozione del documento prodotto dal Gruppo Tecnico con Decreto del Ministro per i Beni e le Attività Culturali;
- ottobre 2001: Pubblicazione del Decreto ministeriale e del documento sugli standard denominato “Atto di indirizzo sui criteri tecnico scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei (Art. 150, comma 6, Dlgs. n. 112/1998)” pubblicato sul n. 238, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 244 del 19 ottobre 2001.

Il documento ministeriale, che, a partire da principi generali detta norme valide per tutti i musei, indipendentemente dalla loro natura giuridica e dalle loro dimensioni, è articolato in otto ambiti:

Status giuridico

Assetto finanziario

Strutture del museo

Personale

Sicurezza del museo

Gestione e cura delle collezioni

Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi

Rapporti con il territorio

In questo documento la didattica è ricompresa nell’ambito “Rapporti con il pubblico e relativi servizi” che tratta di molti aspetti, dagli orari di apertura, alla segnaletica, ai supporti didattici, ecc. Forse per la grande varietà ed eterogeneità degli argomenti trattati, agli aspetti educativi e didattici non è stato riservato lo spazio e l’approfondimento do-

vuti a riconoscimento della funzione eminentemente educativa del museo. Qualche correttivo è stato apportato successivamente – nel senso di indicazioni più dettagliate di percorsi di miglioramento – in sede di elaborazione dei questionari di autovalutazione che il Ministero ha predisposto come strumenti applicativi degli standard per le fasi di sperimentazione e applicazione.

L'APPLICAZIONE DEGLI STANDARD IN EMILIA-ROMAGNA

Il 3 marzo 2003 la Giunta Regionale dell'Emilia-Romagna ha approvato la Direttiva "Standard e obiettivi di qualità per biblioteche, archivi storici e musei ai sensi dell'art. 10 della L.R. 18/2000 'Norme in materia di biblioteche, archivi, musei e beni culturali'"¹³. Il documento è giunto a conclusione del lavoro di una Commissione consultiva, prevista dalla stessa legge regionale e composta da rappresentanti delle associazioni di categoria AIB, ANMLI, ANAI, funzionari delle Amministrazioni provinciali, delle Soprintendenze e degli istituti culturali regionali con il coordinamento dell'Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali. La direttiva riguarda sia musei che biblioteche e archivi, anche se le sottocommissioni che ne hanno sviluppato i contenuti hanno lavorato separatamente, in modo da tenere ben presenti le specificità dei tre diversi istituti culturali.

Nel caso dei musei, partendo dal dettato della L.R. 18/2000, e in particolare dall'art. 10 "Obiettivi di qualità"¹⁴, si è intrapreso un percorso di individuazione di "standard obiettivo" finalizzati a promuovere e a mantenere livelli qualitativi ottimali e a sollecitare un processo di continua crescita dell'offerta di servizi all'utenza, indicando nel contempo requisiti minimi obbligatori. Il lavoro svolto dalla sottocommissione musei ha preso le mosse dal documento ministeriale, di cui ha adottato la struttura nella suddivisione per ambiti. Nel documento dell'Emilia-Romagna indicazioni relative alla qualità nei servizi educativi si ritrovano nell'ambito "Personale", laddove si richiede come requisito indispensabile la presenza di una funzione educativo-didattica all'interno del museo, nell'ambito "Gestione e cura delle collezioni", dove si parla di accessibilità (che in realtà è un pre-requisito alla didattica, ma anche alla semplice fruizione), ma soprattutto nell'ambito dedicato ai "Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi". È qui che si dà una definizione di cosa si intende per servizio educativo e di quali sono i requisiti obbligatori e gli obiettivi di qualità (vedi p. 30).

Come si vede, analogamente a quelli presentati nella prima parte di questo scritto, anche gli standard per l'educazione e la didattica sviluppati in Emilia-Romagna, più che essere prescrittivi, funzionano come linee guida per riconoscere e applicare buone pratiche in campo educativo. Lo stesso requisito obbligatorio, cioè la predisposizione di un piano annuale che illustri le attività didattiche, definendone obiettivi, destinatari, modalità attuative, richiama come tipologia di documento da un lato le *education policies* richieste ai musei inglesi come standard di "prima generazione" e dall'altro i numerosi scritti di natura programmatica della

Gli standard per i servizi educativi e la didattica nella Direttiva "Standard e obiettivi di qualità per biblioteche, archivi storici e musei ai sensi dell'art. 10 della L.R. 18/2000" della Regione Emilia-Romagna, Delibera di Giunta n. 309 del 3 marzo 2003

Per servizio educativo si intendono le attività che il museo progetta ed eroga per rendere più comprensibili e fruibili al pubblico il proprio patrimonio e sostenere processi di apprendimento, sia formali – cioè collocati all'interno di percorsi didattici strutturati – che informali, cioè rivolti a singoli individui, con la messa a disposizione di strumenti per sostenere l'autoapprendimento.

Per l'espletamento delle attività didattiche è auspicabile la presenza di spazi adeguati all'interno del museo (aule didattiche, laboratori, ecc.).

Destinatari dei servizi educativi di un museo sono non solo la scuola o altri istituti di formazione, ma anche associazioni culturali, famiglie, adulti, gruppi di vario tipo, come pure singoli individui.

Il primo momento in cui si esplica la funzione educativa del museo consiste:

- nella scelta degli oggetti da esporre
- nell'allestimento
- nella predisposizione di didascalie e di altri sussidi alla visita

Per quanto riguarda l'allestimento, nel momento in cui opera una scelta, il museo dovrà avere presente se intende fare leva sulla sfera emotiva o su quella cognitiva-razionale del visitatore.

Requisito obbligatorio

Per quanto riguarda l'attività educativo-didattica al museo viene richiesto di predisporre un piano di attività annuale che consideri:

- a quale pubblico si rivolge (famiglie, adulti, bambini e adolescenti, scuole e istituti di formazione, specialisti della materia, professionisti, associazioni culturali e di categoria, minoranze etniche, utenza disagiata, ecc.)
- con quali iniziative (conferenze, laboratori tecnici e atelier di animazione, visite guidate, corsi di formazione/aggiornamento, produzione di materiale audiovisivo e cartaceo, ecc.)
- con quali risorse

- se privilegiando modalità di apprendimento formale (all'interno di percorsi strutturati) o informale (rivolto a singoli individui)

Obiettivo di qualità

Per garantire una qualità del servizio didattico-educativo è importante che la programmazione dell'attività educativo-didattica preveda le seguenti fasi:

Fase preliminare

- individuazione e analisi dell'utenza
- analisi di esperienze compiute precedentemente (partecipazione numerica, grado di affezione del pubblico, valutazione, valutazioni tramite test di gradimento, qualora siano stati predisposti)
- valutazione delle potenzialità (anche con riferimento ad esperienze condotte in altri musei)

Pianificazione e definizione degli interventi

- quali e quanti (importanza della tempistica ai fini dell'organizzazione)
- finalità (coerenza tra finalità e missione del museo)
- obiettivi (definizione degli obiettivi anche in funzione della loro verificabilità)
- destinatari
- risorse (finanziarie, umane, logistiche)
- in collaborazione con quali altri soggetti (istituti di formazione, agenzie territoriali, ecc.)

Svolgimento degli interventi

- preparazione (gestione delle relazioni con i soggetti interessati, elaborazione e produzione del materiale di supporto)
- ricevimento del pubblico
- svolgimento del percorso

Valutazione/Autovalutazione

- predisposizione di criteri e strumenti di valutazione e autovalutazione per il controllo dell'intero percorso formativo
- verifica del raggiungimento degli obiettivi

cui produzione i musei devono farsi carico a partire dal documento ministeriale (dichiarazione di missione, regolamento, piano programmatico annuale, politica delle acquisizioni, piano di formazione del personale, ecc.). Come dire, la qualità passa anche, inevitabilmente, attraverso la stesura di documenti, di linee di indirizzo che mettano in chiaro ciò che vogliamo fare, le finalità che intendiamo perseguire, il come, il perché, il cosa, per chi, ecc.

Non siamo a conoscenza di sistemi di qualità o di certificazione che non “impongano” questa trasposizione nero su bianco dell’organizzazione a partire dalle sue finalità generali per giungere al dettaglio delle procedure operative. Dai più pesanti (ISO, Total Quality Management) ai più leggeri, tutti inevitabilmente ci richiedono di dichiararci pubblicamente, di esplicitare ciò che spesso viene dato per scontato e non solo per chi è esterno all’organizzazione, ma anche per chi lavora al suo interno. L’onere della “produzione di carta” è dunque ineludibile. Tutto sta a renderlo *cost effective*, produttivo, a farlo rendere. E a limitare gli scritti allo stretto indispensabile, a semplificare, a optare per la sintesi, la concisione, la chiarezza.

I documenti che lo standard richiede devono perciò essere sintetici, comprensibili, “fattuali”. E soprattutto dovrebbero nascere da una condivisione all’interno del museo, da un momento di confronto, di discussione, anche di contrapposizione, ma infine di ricomposizione dei diversi punti di vista in uno scritto nel quale tutti possano riconoscersi e che possa valere come dichiarazione comune nei confronti dell’esterno.

Discutere sulla propria missione educativa e rendere pubblici i propri indirizzi, questo in sintesi chiede lo standard. E in termini procedurali chiede di attenersi a determinati passaggi che caratterizzano gli interventi educativi di qualità, indipendentemente da chi li svolge e dal contesto in cui si attuano.

Volendo tornare dunque alla domanda contenuta nel titolo di questo intervento: “Perché uno standard per la didattica?”, la risposta potrebbe essere: perché ci chiede di riflettere sulla missione educativa del nostro museo e in questo senso ci invita ad assumere un atteggiamento “critico” – nel senso positivo del termine – rispetto al nostro lavoro, il che significa apprendere dall’esperienza e soprattutto dagli insuccessi, riconoscere punti di forza e di debolezza, valorizzare gli aspetti positivi, ma soprattutto non adagiarsi sulla routine. E inoltre perché ci indica una metodologia che vale indipendentemente dalle dimensioni e dalla tipologia del museo, dalla scala delle iniziative, dalle risorse dedicate, perché mette in luce uno strutturarsi delle operazioni che ogni attività educativa pensata e attuata in un museo comporta e che in qualche modo può fungere da lista di controllo, affinché nella progettazione didattica non dimentichiamo nulla, dall’idea alla verifica dei risultati, all’assunzione di quei risultati nella progettazione successiva, con quella circolarità che è propria di tutti i processi di miglioramento.

¹ T. Mason, J Weeks, *From Australia to Zanzibar. Museum Standard Schemes Overseas*, Resource, London 2002. Il documento si può scaricare dal sito: www.resource.gov.uk/documents/re189rep.pdf

² Sul Registration Scheme esiste una discreta letteratura di commento anche in italiano. Si veda D. Jalla, *Il museo contemporaneo*, Torino 2000, pp. 166-170; M. Negri, M. Sani,

Museo e cultura della Qualità, Bologna 2001, pp. 57-82; D. Moro, *Sistemi museali europei a confronto*, in Regione Lombardia, *Studio sui modelli innovativi di gestione del patrimonio museale in Lombardia, Rapporto finale*, Milano 2002; M. Sani, *Standard e sistemi di accreditamento per i musei in Europa*, in Ministero per i Beni e le attività Culturali, *Notiziario*, XV, 65-67, gennaio-dicem-

bre 2001. Tuttavia, per una conoscenza più dettagliata del sistema e per approfondimenti si rimanda a: www.resource.gov.uk/action/registration/00reg.asp.

³ Il programma in uso negli Stati Uniti è ampiamente illustrato sul sito dell’Associazione Americana dei Musei: www.aam-us.org. Dal sito è parzialmente scaricabile anche la modulistica impiegata per l’autova-

lutazione, che costituisce il MAP - Museum Assessment Programme: www.aam-us.org/programs/map/map.cfm.

⁴ «Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do when they want to make sense of the world. It may involve an increase in skills, knowledge or understanding, a deepening of values or the capacity to reflect. Effective learning will lead to change, development and a desire to learn more». Campaign for Learning, www.campaign-for-learning.org.uk.

⁵ Questo è avvenuto in particolare nel Regno Unito. Si veda: Department for Culture, Media and Sport, *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All, Policy Guidance on Social Inclusion for DCMS funded and local authority museums, galleries and archives in England*, May 2000; Department for Culture, Media and Sport, *Museums for the Many, Standards for Museums and Galleries to use when developing access policies*, 1999; Department for Culture, Media and Sport, *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All*, www.culture.gov.uk/heritage/socialchange.html; Department for Culture, Media and Sport, *Libraries, Museums, Galleries and Archives for All. Co-operating Across the Sectors to Tackle Social Exclusion*, January 2001.

⁶ Sul tema «Musei ed educazione permanente», l'Istituto Beni Culturali della Regione Emilia-Romagna sta lavorando attivamente all'interno di due progetti comunitari finanziati dal Programma Socrates Grundtvig-Euroedult: www.euroedult.feefi.pt.hu/web2 e Collect and Share: www.collectandshare.eu.com.

⁷ La teoria delle intelligenze multiple è stata elaborata da Howard Gardner: H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano 1987.

⁸ Per una trattazione esaustiva delle diverse teorie dell'apprendimento e della loro applicazione in contesti museali, si veda G. E. Hein, *Learning in the Museums*, London-New York 1998.

⁹ West Midlands Regional Museum Council, *Fast Forward. Priorities for museum development in the West Midlands 2000*, West Midlands Regional Museum Council 2000.

¹⁰ Per un elenco completo dei *benchmark* si veda: M. Negri, M. Sani, *Museo e cultura della qualità*, Bologna 2001, pp. 173-196.

¹¹ www.resource.gov.uk/learnacc/in-splearn.pdf.

¹² Cfr. *Standard per i musei italiani*, in Negri, Sani, *Museo e cultura...* cit., pp. 131-140.

¹³ L'atto è stato pubblicato sul Bollettino Ufficiale della Regione Emi-

lia-Romagna del 17 aprile 2003, ed è disponibile anche sul sito dell'IBC, www.ibc.regione.emilia-romagna.it.
¹⁴ L. R. 18/2000, Art. 10, «Obiettivi di qualità»:

- Al fine di incrementare la fruizione dei beni culturali e di garantire la migliore qualità dei servizi di conservazione, gestione e valorizzazione dei beni culturali, l'Istituto per i beni artistici, culturali e naturali elabora, in collaborazione coi soggetti interessati e con le organizzazioni professionali entro un anno dall'entrata in vigore della presente legge, gli standard di servizio e di professionalità degli addetti e li propone alla Giunta regionale per l'approvazione.

- Tali standard sono definiti secondo la natura, la dimensione, la localizzazione e l'eventuale organizzazione in sistema degli istituti considerati e valgono anche per i soggetti convenzionati [...].

- Gli standard si applicano anche in caso di affidamento all'esterno di funzioni e servizi propri degli istituti culturali e dei loro sistemi.

- Al fine di accedere ai finanziamenti della presente legge, gli enti gestori degli istituti culturali sono tenuti ad adottare gli standard, inserendoli nei rispettivi regolamenti entro due anni dalla loro approvazione da parte della Giunta regionale.

La psicologia della fruizione in ambito museale

Gabriella Bartoli

INTRODUZIONE

In anni recenti è comparso un numero della *Rivista di Estetica* (n.s., 16, XLI, 2001) interamente dedicato al museo, che viene esplorato da storici e filosofi dell'arte nelle diverse configurazioni assunte nel corso dei secoli. Ne emerge una gamma assai varia di tipologie, come osservano i due curatori del volume: dallo *studiolo* umanistico, al settecentesco *Salon* parigino, alle *Wunderkammern*, fino agli attuali ironici *imballaggi* di Christo (Luisetti, Maragliano, 2001).

Colpisce tuttavia, nello scorrere questi contributi, come al di là delle trasformazioni di ideologie, forme e finalità dichiarate, emergano alcune costanti tematiche. Le si può rintracciare in una serie di metafore che vengono usate in maniera ricorrente quando si parla di museo; si va dalle immagini dell'*arca*, della *biblioteca*, del *tesoro* a quelle della *galleria* e del *teatro*. Le prime ben rappresentano l'impulso a racchiudere, conservare e proteggere qualcosa di prezioso dalle minacce dell'ambiente e dagli insulti del tempo; ma traspare dalle seconde una motivazione concomitante allo scoprire, esibire, *far vedere* quel qualcosa di prezioso. Del resto, è funzione peculiare dei musei quella dell'accostare la *visualizzazione* di oggetti concreti all'uso degli strumenti potenzialmente aridi o semplicemente astratti di una conoscenza storico-narrativa.

Di fatto l'operazione del *visitare* comporta anzitutto un *contatto percettivo* con gli ambienti, con gli oggetti, con gli eventi e i personaggi che il museo permette di incontrare; il che conferisce particolare rilievo alle conoscenze psicologiche di cui disponiamo in tema di percezione, soprattutto visiva. Quella del contatto percettivo, d'altra parte, è un'esperienza assai complessa, per via delle numerose connessioni con le altre aree del funzionamento psichico che la percezione coinvolge: emozioni, motivazioni, memoria, pensiero creativo, comunicazione. Basti pensare, ad esempio, a come le configurazioni percepite veicolino significati che vanno al di là dei contenuti culturali pertinenti al tipo di oggetto esposto: sono significati legati alle forme con cui oggetti, allestimenti e ambienti si presentano nel loro insieme; legati anche alle emozioni e agli atteggiamenti che in corrispondenza si attivano nel visitatore (curiosità, interesse, meraviglia, noia, disprezzo, rifiuto). Simili risposte, pressoché automatiche, sono a loro volta all'origine di ulteriori condotte, più complesse di quella della pura e semplice visita museale; condotte che vengono attivate solo successivamente, da ritenersi perciò conseguenti all'esperienza fatta e tali, nei casi più felici, da indurre significativi cambiamenti nella qualità della vita individuale.

Conoscere queste dinamiche consente di poter meglio formulare obiettivi di tipo educativo-formativo destinati alle diverse tipologie di visitatori, e di progettare strutture museali, allestimenti espositivi e percorsi di visita che consentano di realizzarli in modo ottimale.

I PROCESSI DELLA PERCEZIONE VISIVA

Delineare una panoramica dei fenomeni che sono stati evidenziati dalla ricerca psicologica in tema di percezione visiva, non è cosa semplice ed obbliga, per quanto concerne questa breve trattazione, a darle una impostazione molto mirata. Una prima scelta è quella di prescindere dai modelli teorici con i quali, di volta in volta, gli studiosi hanno cercato di spiegare i processi della visione o sue componenti significative (modelli psico-fisiologici, neuro-psicologici, ecc.). Nel presente contesto, risulta infatti di maggiore utilità descrivere alcuni dei fenomeni cui più di frequente l'esperienza quotidiana ci espone e che sono anche stati oggetto di indagine sistematica. Si tratta di fenomeni che, considerati nel loro insieme, consentono di ricostruire la costellazione dei principali fattori che determinano le nostre condotte visive. Si va dalle caratteristiche degli oggetti osservati, a quelle dei soggetti che osservano, a qualità particolari delle situazioni in cui l'osservazione viene fatta. Vedremo d'altra parte come, nel corso dell'analisi di questi fattori e condizioni, verrà pure a delinearsi il quadro dei diversi orientamenti di ricerca.

Le caratteristiche degli oggetti osservati

Gli psicologi che operarono nel primo Novecento a Berlino, all'interno della cosiddetta *Psicologia della Forma* o *Gestaltpsychologie*, diedero un contributo significativo nel mostrare come certi parametri pertinenti agli oggetti (le qualità di base, le relazioni fra le parti che li costituiscono, i rapporti con lo sfondo e simili) determinino il modo in cui noi li percepiamo nell'immediato. Riepilogo i punti salienti del loro contributo.

a) *Le qualità fenomeniche*. Sono proprietà che di solito attribuiamo agli oggetti e che vengono classificate in tre categorie: qualità *strutturali*, come forma, grandezza, posizione, velocità; qualità *costitutive* come tessitura, consistenza, temperatura, colore; ed infine qualità *espressive*, ovvero quei sentimenti, emozioni, intenzioni, funzioni che ci capita di attribuire – con un'impressione di chiara evidenza – a determinate strutture (ad esempio, il cogliere aspetti di tenerezza, tristezza, allegria, calma, attività, passività in un dato oggetto o paesaggio od evento). Dobbiamo soprattutto a von Ehrenfels (1890), ad Arnheim (1949, 1964), a Metzger (1954, 1963) le osservazioni più pertinenti in proposito.

b) *I fattori formali*. Si tratta di caratteristiche rilevabili nel materiale presente nel campo visivo, che favoriscono ed orientano il modo in cui noi lo organizziamo percettivamente. A questo proposito, Wertheimer (1923) e Koffka (1935) segnalano l'importanza di condizioni come la *vicinanza* fra elementi, la loro *somiglianza*, la *simmetria*, il *parallelismo*, la *continuità di direzione*, il *movimento comune*, la *chiusura*, la *regolarità*, la *pre-*

gnanza. Dimostrarono infatti come noi discriminiamo gli “oggetti” rispetto ad uno “sfondo”, oppure li raggruppiamo tra di loro, sulla base della presenza di uno o più dei fattori sopra elencati. Ritennero inoltre che il nostro abituale ricorrere a simili fattori, nel tentativo di far ordine nella realtà circostante, sia indizio di una tendenza di fondo a privilegiare forme omogenee e regolari: la cosiddetta tendenza alla “buona forma” o, come l'avrebbe definita Musatti (1929), la tendenza all’“omogeneità massimale”.

c) *Le relazioni fra oggetti e contesto*. Le caratteristiche fenomeniche di ogni oggetto sono suscettibili di netti cambiamenti in dipendenza dai cambiamenti del contesto. Come è dato di osservazione comune, un uomo di statura media apparirà alto, se osservato in mezzo a un gruppo di nani; basso, se osservato entro un gruppo di giocatori di pallacanestro. Ancora, lo stesso quadrato di colore grigio apparirà più chiaro se incluso su di uno sfondo nero; più scuro, se incluso su di uno sfondo bianco. Ciò dipende dalla nostra tendenza a connettere gli elementi fra di loro e, in particolare, ad attribuire a singole configurazioni proprietà dipendenti dalla loro relazione con qualche altra configurazione più stabile, che allora viene assunta a “schema di riferimento”. Pensiamo alle connessioni che si stabiliscono fra gli oggetti delle esposizioni museali e i loro “sfondi” (edifici, allestimenti), ed agli effetti particolari che ne possono scaturire.

Si tratta di fenomeni per lo più *illusori* sui quali i percettologi hanno ampiamente indagato, evidenziando curiose relazioni fra gli schemi di riferimento (o “inducenti”) ed elementi, come si suol dire, “indotti”. Si tratta dei cosiddetti *effetti di campo*, la cui conoscenza può risultare di grande utilità per chi abbia a cuore una piena comprensione delle dinamiche psicologiche cui la visita museale dà luogo.

d) *Gli effetti di campo*. Ripercorrerò nelle linee essenziali alcuni dei principali fenomeni, rimandando per una loro trattazione più dettagliata al saggio di Bartoli, Giannini, Bonaiuto *Funzioni della percezione nell'ambito del museo* (1996). Il volume, fra l'altro, è fornito di un ricco corredo di illustrazioni che costituiscono un utile ausilio per la comprensione degli effetti descritti.

Assimilazione e mascheramento sono fenomeni che si verificano quando tra due elementi eterogenei, che fanno però parte di una struttura unitaria, si attenuano le differenze, in quanto uno dei due tende ad apparire più somigliante ed omogeneo all'altro. Situazione estrema, in questa direzione, è quella del *mascheramento*, che si ottiene quando l'elemento che è stato “trascinato” ad assimilarsi all'altro, perde nell'altro la propria identità, fino a scomparire fenomenicamente, pur essendo presente nel campo. Possiamo citare, come esempi di queste “presenze latenti”, il fenomeno naturale del mimetismo animale e quello culturale del mascheramento carnevalesco.

Contrasto e risalto percettivo sono fenomeni di tipo opposto ai precedenti; si verificano infatti in situazioni nelle quali elementi differenti, che fanno parte di una struttura coesa, tendono a differenziarsi ulteriormente fra loro. Nel caso di un *contrasto* tra colori, ad esempio, l'intensificazione illusoria della differenza può riguardare solo uno o anche entrambi gli elementi contrapposti. Nel caso del *risalto*, che è fenomeno esattamente contrario al *mascheramento*, si osserva tuttavia che a volte proprio il maschera-

mento (di alcune parti) può essere usato, in modo complementare, per dare risalto alle sole parti che si vogliono mettere in particolare evidenza; basti pensare, come esempio, ad alcune delle strategie ampiamente praticate dagli stilisti dell'abbigliamento.

Ancora, siamo protagonisti di un effetto di *completamento*, quando ci sembra di "intuire percettivamente" superfici e volumi retrostanti, che non sono per noi effettivamente visibili. La presenza di indici obiettivi di incompletezza di un'immagine (cfr. il cosiddetto "mezzo-busto" inquadrato dallo schermo televisivo) attiverrebbe in noi quella esigenza di forme regolari, chiuse, complete, postulata dagli psicologi gestaltisti.

Si potrebbe ampliare ulteriormente l'elenco di tali fenomeni. Mi limito in questa sede a segnalare i processi di *alternanza* fra soluzioni visive differenziate davanti a stimoli ambigui; quelli di *contraddizione* esperiti davanti a configurazioni incompatibili tra loro o dissonanti rispetto alle aspettative dell'osservatore; ed infine le manifestazioni di *costanza* o di *rottura della costanza*. Si tratta in ogni caso di fenomeni la cui conoscenza consente di esercitare previsioni, avvertire conferme, vivere l'esperienza del riconoscimento o, viceversa, di provare sorpresa e vissuti di estraneità davanti agli oggetti osservati; fenomeni che possono essere manipolati da operatori esperti, preordinandoli a fini particolari.

Le caratteristiche degli osservatori

Un gruppo di psicologi operanti in università statunitensi intorno alla metà del Novecento, diedero origine al movimento del *New Look*, denominato anche *Funzionalismo percettivo*. Essi intendevano proprio sottolineare come, nel determinare le condotte percettive, giochino anche le qualità e le strutture della persona. Il ruolo attribuito alle esigenze umane, alle pulsioni, agli scopi, agli atteggiamenti, ai tratti di personalità, ed inoltre una più decisa considerazione del peso delle esperienze passate, caratterizzarono i loro apporti (Bruner, Postman, 1948, 1949; Postman, Bruner, McGinnies, 1948; McGinnies, 1949 e vari altri). Il valore dell'esperienza passata, ovvero dell'apprendimento e delle conseguenti "assunzioni" del percipiente, fu messo ancor più in evidenza dal gruppo dei *transazionalisti*, che ebbero soprattutto in Ames (1946, 1955) un originale ricercatore.

Nella sostanza questi contributi hanno continuato a valorizzare ed hanno ampliato, si può dire, l'accezione del *contesto*. Si tratta, in questo caso, di un contesto cognitivo (esperienze passate, previsioni), affettivo (interessi, esigenze, disposizioni emotive) e misto (atteggiamenti, capacità, tratti, stili). Coincide con una sorta di "ambiente interno", che si articola con quello "esterno" messo in luce dalle precedenti generazioni di ricercatori.

Di particolare importanza fu anche l'aver mostrato come la gamma delle motivazioni orienti il soggetto alla ricerca ed alla selezione di immagini che siano ad esse funzionali (da cui il termine di *Funzionalismo*). In tal modo l'osservatore, guidato da una sorta di *ipotesi percettiva*, potrà "vedere" in alcuni stimoli in realtà ambigui, significati ben precisi attinenti ai suoi bisogni. Al contrario, ne sottovaluterà o scotomizzerà altri, che gli risultino in qualche modo sgraditi, dando così corpo ad una forma di *difesa percettiva*.

Le condizioni dell'osservazione

Occorre infine ricordare che anche certe caratteristiche delle condizioni in cui avviene l'osservazione influenzano potentemente la condotta percettiva. Intendo qui riferirmi a due con-

dizioni estreme – messe in evidenza da successivi orientamenti di ricerca – che giungono a modificare anche radicalmente gli stili adottati solitamente dagli individui nell'organizzazione percettiva della realtà (Bonaiuto, 1965, 1967, 1970, 1971). Le enuncio qui di seguito:

a) Condizioni di *monotonia*, a breve e medio termine. Coprono un'ampia gamma di situazioni, che vanno da forme intense di "privazione senso-motoria" o di "fissazione prolungata" (tali da procurare un'esperienza di "saturazione di omogeneità"), fino a forme più blande di percezione uniforme e ripetitiva. Quest'ultima forma di monotonia può facilmente prodursi in alcune condizioni della vita quotidiana: basti pensare a lunghe permanenze in abitazioni ristrette, al viaggio a bordo di certi veicoli; se non proprio ad occasioni di visite museali poco interessanti.

b) Condizioni di sovraccarico di *varietà* dell'esperienza. Possono prodursi in coincidenza con frequenti cambiamenti di ambiente, con l'esposizione a spettacoli in rapida successione. Nella sperimentazione in laboratorio vengono indotte con tecniche come il "bombardamento con frammenti di immagine" (tali da provocare un'esperienza di "saturazione d'eterogeneità"; confronta anche le tecniche utilizzate per il cosiddetto "lavaggio del cervello").

Trovarsi in queste particolari condizioni provoca, come si è dimostrato sperimentalmente, vistosi cambiamenti nell'orientamento dello stile percettivo personale. In particolare, il sovraccarico di *omogeneità* (monotonia) rende l'individuo più *analitico*, riducendone l'inclinazione verso forme conchiusse e regolari, a favore di forme frammentate e divergenti. Il sovraccarico di *varietà*, o eccesso di stimoli, risulta invece efficace nel far assumere all'osservatore uno stile cognitivo intensamente *globale*, motivandolo verso una più forte coesione strutturale ed una conseguente maggiore intensità degli effetti illusori. Il che comporta pure l'orientarsi delle preferenze verso forme regolari, omogenee e conchiusse (Bonaiuto, opere citate).

Questi ultimi rilievi contribuiscono ad allargare ulteriormente la conoscenza dei fattori dai quali dipende il nostro modo di vedere. Ci mostrano infatti come i percetti possono strutturarsi non solo sulla base di tendenze di fondo generali (verso la regolarità ed omogeneità), delle componenti affettive e personali in senso lato, infine dell'esperienza passata; ma anche sulla base di come l'esperienza percettiva attuale si viene a strutturare, subendo variazioni a seconda della sua durata nel tempo (breve o lunga) e dei ritmi che la scandiscono (numerosità degli oggetti, grado di definizione dei medesimi, modalità della loro successione nei percorsi preordinati alla fruizione, ecc.).

L'ATTIVAZIONE DI ULTERIORI PROCESSI PSICHICI

Le funzioni e gli effetti della percezione all'interno e all'esterno del museo non si limitano, tuttavia, a ciò che si esperisce visivamente nel corso della visita, né alle influenze a breve termine come, ad esempio, l'attivazione di ulteriori condotte esplorative. Dalla percezione del museo e dei suoi contenuti nell'*hic et nunc*, si passa alle conseguenze a

medio e lungo termine che le immagini percepite producono: sullo sviluppo della vita psichica, sulla condotta e sui livelli di realizzazione di sé.

A proposito delle ricadute che le buone esperienze percettive hanno in fatto di elaborazione cognitiva, di maturazione generale ed anche di promozione di specifiche attitudini, mi pare utile esporre i risultati di un'indagine riferita da Metzger (1965) all'interno di un contributo a carattere psico-pedagogico.

Per alcuni mesi bambini di una scuola materna, in Germania, frequentarono quotidianamente locali scolastici nei quali erano state esposte riproduzioni di famose opere d'arte. Bambini di un'altra scuola del medesimo livello, per lo stesso periodo, trovarono appese alle pareti riproduzioni fotografiche di bassorilievi egizi, raffiguranti personaggi stilizzati. In parallelo, bambini di una terza scuola materna poterono osservare soltanto, nel loro ambiente, disegni schematici eseguiti con stile infantile, particolarmente semplici e privi di dettagli. Fu studiata l'evoluzione dello stile grafico-pittorico nei disegni spontanei di tutti i bambini, e si scoprì che la maturità specifica raggiunta dai componenti del primo gruppo/classe, al termine dei mesi caratterizzati da un alto livello estetico della percezione ambientale, risultava nettamente superiore; mentre il terzo gruppo era quello che presentava il grado minore di evoluzione.

Questo esperimento, per quanto realizzato in ambiente esterno al museo, ci offre lo spunto per riflettere sulle relazioni fra percezione – specie in periodi critici dello sviluppo – ed altre funzioni psichiche, come quella dell'immaginazione e del pensiero creativo. Ci consente inoltre di valutare, in termini di applicazioni in campo educativo e formativo, l'impatto che possono avere le conoscenze psicologiche circa gli effetti della privazione di stimoli, della saturazione percettiva, della monotonia; e di considerare, per converso, l'utilità delle esperienze di ampliamento e di alternativa rispetto al quotidiano, viste come potente stimolo allo sviluppo di capacità ed attitudini (Bartoli, Giannini, Bonaiuto, 1996).

In fondo, le attività che è possibile svolgere nei “laboratori” annessi a molti Musei, e destinati ad intrattenere un pubblico costituito per lo più da bambini e ragazzi, mettono a frutto queste potenzialità, contribuendo a sottolineare, rinforzare e differenziare vari aspetti dell'attività conoscitiva.

Sono, infine, da considerare gli effetti a lungo termine che la percezione in ambito museale può provocare a carico dell'attività immaginativa non solo del bambino o dell'adolescente, ma anche dell'adulto.

La percezione consente, è vero, di realizzare operazioni conoscitive di varia natura nell'*hic et nunc*, mediante l'assunzione di informazioni dalla realtà, o meglio dalla relazione fra sé e la realtà. Come pure consente, nei casi più felici, di stimolare le personali motivazioni alla scoperta ed alla creazione. Ma, più semplicemente e nella quasi totalità dei casi, apre la via al ricordo, innescando quei processi che portano alla registrazione e rielaborazione delle immagini percepite; e che convertono le evanescenti tracce visive – o acustiche o tattili – in tracce che “si conservino” a lungo nella memoria. E a dar forza ad una tale operazione cooperano sia le qualità di singolarità e di nobiltà solitamente attribuite al luogo in cui gli

oggetti vengono esposti; sia i materiali illustrativi di accompagnamento, i quali, mediante l'offerta di esperienze percettive collaterali, favoriscono la comprensione e contribuiscono a consolidare, anche in questo modo, lo strutturarsi del ricordo.

Se dunque la finalità primitiva e più concreta dell'organizzazione museale è quella del conservare accuratamente gli oggetti nella loro esistenza esterna e materiale, non sono da tenere in minor conto tutte le strategie che mirano a conservare le rappresentazioni di quegli oggetti in una dimensione interiore; a curarne la trasposizione, potremmo dire, dalle "stanze museali" alle "stanze" speciali della memoria: in particolare, gli "archivi" selettivi della memoria a lungo termine.

Si tratta di operazioni delicate, volte a preservare quelle immagini dai rischi di un oblio dovuto all'indifferenza, o da quelli di deformazioni snaturanti imputabili alla superficialità, alla disinformazione e ad altri fattori; o, ancora, a difenderle dalla distruttività di una fruizione che, per troppa avidità e intrusività (confronta anche quanto è stato detto a proposito delle condizioni di "sovraccarico di varietà"), produca gli aspetti della confusione, dell'omogeneizzazione e del rigetto, più che della nutriente e corretta metabolizzazione.

LA FRUIZIONE MUSEALE COME SPECIFICO "EFFETTO DI CAMPO"

In base alle considerazioni fatte, che significato dare, allora, all'esperienza della cosiddetta fruizione (il termine *fruire* di per sé significa "usare traendone giovamento", ma anche "godere"); certamente si tratta di un processo articolato, composito, che implica il vedere, il ricevere per questa via informazioni che vengono apprese, il poterle sperabilmente conservare, cioè ricordare; ma anche il pensare, l'immaginare, l'aggiungere del proprio: sia utilizzando i prerequisiti cognitivi posseduti (Vertecchi, 1997), sia nei termini della capacità di "sentire", ovvero delle emozioni che possono attivarsi in concomitanza con la visita. Come già è stato osservato, le emozioni attivate possono essere positive: curiosità, interesse, attrazione, piacevolezza, fino alla vera e propria esperienza estetica; possono tuttavia anche avere una tonalità prevalentemente negativa: disagio, indifferenza, noia, rifiuto, con accompagnamento di impressioni di stanchezza, spaesamento, stress (Magherini, 1989).

Ne consegue che anche l'esperienza globale della visita museale può risultare prevalentemente positiva, dunque proficua, oppure non particolarmente riuscita, in rapporto alle diverse variabili che concorrono a orientarla. Come si può dire con espressione tecnica presa a prestito dal linguaggio dei percettologi, la fruizione dell'oggetto museale è una sorta di "effetto di campo", dove il "campo" o contesto è dato dalle macro e dalle micro-caratteristiche dell'ambiente che include l'oggetto nonché, come abbiamo visto, dalle caratteristiche individuali di chi lo percepisce: età, identità di genere, intelligenza, motivazioni, valori, cultura (Bartoli, 1996, 1997; Bartoli, Giannini, Bonaiuto, 1996; cfr. anche Minissi, 1983; Jodice, 1992).

In particolare, che siano attive relazioni di marca psicologica fra individuo e ambiente è un dato ormai acquisito da tempo. Forme, colori, qualità globali dell'ambien-

te – geografico, urbanistico, architettonico – esercitano la loro influenza su varie dimensioni della persona (Bechtel, Churchman, 2002).

Metzger (1954) parlò, a suo tempo, di *qualità-ponte* o valenze, intese come proprietà che vengono colte nella relazione fra un agente esterno e il protagonista della vita mentale: sono quelle espresse da aggettivi come “rassicurante”, “divertente”, “attraente”, “invitante”, “stimolante”, oppure “allarmante”, “minaccioso”, “repulsivo”, “ostacolante”, “inibente”, ecc. Più di recente Gibson (1979) ha usato il termine di *affordances*, da intendersi come l’insieme delle “disponibilità” e “sollecitazioni” che l’individuo può avvertire come provenienti dalla realtà circostante.

In altre parole l’ambiente – anche quello museale (Bitgood, 2002) – veicola significati, e questi, a loro volta, condizionano gli atteggiamenti del percipiente: dall’accettazione e gradimento alla difesa e al rifiuto dell’ambiente medesimo; dalla interiorizzazione delle informazioni, al loro mascheramento e scotomizzazione.

Sono vari dunque i tipi di interazione che si possono focalizzare e mettere allo studio: a) interazione, entro l’individuo, tra diverse funzioni cognitive come percezione, ricordo, immaginazione; b) interazione, ancora intraindividuale, tra le componenti cognitive e quelle affettive; c) interazioni all’interno di una sorta di complessa struttura triangolare che viene ad essere così costituita: individuo/oggetto/ambiente museale.

La ricerca empirica, a impronta psicologica e psico-pedagogica, ha preso in considerazione molti temi di indubbia pertinenza: dalle valutazioni sui guadagni che il pubblico trae dalle visite, all’effetto delle strategie di marketing, all’analisi dei tratti di personalità e degli stili di condotta dei visitatori, rapportando questi ultimi sia al disegno ambientale sia alle strategie didattiche, e così di seguito.

Si tratta tuttavia di percorsi di ricerca che appaiono ancora parziali, frammentari, non sottesi da un disegno comune. Essi, da un lato, testimoniano di una preziosa fase pionieristica degli studi; dall’altro, nel momento in cui evidenziano lacune e incompletezze, indicano che v’è ancora ampio spazio sia per una più consapevole applicazione delle conoscenze psicologiche, sia per una riorganizzazione sistematica delle strategie d’indagine che tenga conto, in modo integrato, di quelle fondamentali interazioni prima delineate (Bartoli, Bonaiuto, 1997).

Riferimenti bibliografici

- A. Ames jr., *Some Demonstrations Concerned with the Origin and Nature of our Sensations (What we Experience)*, Hanover 1946.
- Id., *An Interpretative Manual*, Princeton 1955.
- R. Arnheim (1949), *La teoria gestaltica dell’espressione*, in Id., *Verso una psicologia dell’arte*, Torino 1969, pp. 67-93.
- Id., *From function to expression*, in «Journal Aesth. Art Criticism», 1, 1964, pp. 29-41.
- G. Bartoli, *Un approccio psicologico alla didattica museale*, in E. Nardi (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Napoli 1996, pp. 33-37.
- Id., *Finalità culturali, processi psicologici e sinergie operative nella fruizione dei musei*, in «Cadmo», V (13-14), 1997, pp. 7-15.
- G. Bartoli, P. Bonaiuto, *Psicodinamica e sperimentazione*, Roma 1997; nuova ed. Roma 1999.
- G. Bartoli, A.M. Giannini, P. Bonaiuto, *Funzioni della percezione nell’ambito del museo*, Firenze 1996.
- R.B. Bechtel, A. Churchman (a cu-

- ra di), *Handbook of Environmental Psychology*, New York 2002.
- S.C. Bitgood, *Environmental psychology in museums, zoos and other exhibition centers*, in R.B. Bechtel, A. Churchman (a cura di), *Handbook of Environmental Psychology*, New York 2002, pp. 461-480.
- P. Bonaiuto, *Tavola d'inquadramento e di previsione degli "effetti di campo" e dinamica delle qualità fenomeniche*, in «Giornale di Psichiatria e Neuropatologia», 93 (4, suppl.), 1965, pp. 1443-1685.
- Id., *Le motivazioni dell'attività. Analisi fenomenologica, riferimenti e indicazioni per la sperimentazione*, Milano 1967; pubblicato anche in P. Bonaiuto, A.M. Giannini, V. Biasi (a cura di), *Motivazioni, processi cognitivi, emozioni, personalità*, Roma 1994, II, pp. 15-99.
- Id., *Sulle ricerche psicologiche europee in tema di monotonia percettiva e motoria ("sensory deprivation" e simili). Il processo della saturazione di qualità fenomeniche*, in «Rassegna di Neuropsichiatria», 24, 1970, pp. 1-114.
- Id., *Omeostasi, Privazione sensoriale, Saturazione, Visione (voci)*, in Id. (a cura di), *Concetti e termini per la ricerca psicologica*, Roma 1971.
- J.S. Bruner, L. Postman, *Symbolic value as an organizing factor in perception*, in «Journal of Social Psychology», 27, 1948, pp. 203-208.
- Id., *Perception, cognition and behavior*, in «Journal of Personality», 18, 1949, pp. 14-31.
- C. von Ehrenfels, *Über Gestaltqualitäten*, in «Vierteljahresschrift für wissenschaft. Philosophie», 14, 1890, pp. 249-292.
- J.J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston 1979.
- R. Jodice, *La fondazione dell'architettura*, Roma 1992.
- K. Koffka (1935), *Principi di psicologia della forma*, Torino 1970.
- F. Luisetti, G. Maragliano, *Museo*, in «Rivista di Estetica», n.s., 16, XLI, 2001, p. 3.
- G. Magherini, *La sindrome di Stendhal*, Firenze 1989.
- E. McGinnies, *Emotionality and perceptual defence* in «Psychological Review», 28, 1949, pp. 43-60.
- W. Metzger (1954), *I fondamenti della psicologia della Gestalt*, Firenze 1971.
- Id. (1963), *I fondamenti dell'esperienza estetica*, in G. Maccagnani (a cura di), *Psicopatologia dell'espressione*, Imola 1966, pp. 767-780.
- Id., *The influence of aesthetic examples*, in G. Kepes (a cura di), *Education of Vision*, New York 1965.
- F. Minissi, *Il museo negli anni '80*, Roma 1983.
- C.L. Musatti, *La psicologia della forma*, in «Rivista di Filosofia», 20, 1929; pubblicato anche in G. Mucciarelli (a cura di), *La psicologia italiana*, Bologna 1984, II.
- L. Postman, J.S. Bruner, E. McGinnies, *Personal values as selective factors in perception*, in «Journal of Abnormal Social Psychology», 43, 1948, pp. 142-154.
- B. Vertecchi, *Il museo come dimensione dell'apprendimento*, in «Cadmò», V (13-14), 1997, pp. 75-84.
- M. Wertheimer, *Untersuchungen zur Lehre der Gestalt, II*, in «Psychologische Forschung», 4, 1923, pp. 301-350; selezione inglese in D.C. Beardslee, M. Wertheimer (a cura di), *Principles of Perceptual Organization: Readings in Perception*, Princeton 1958, pp. 301-350.

Il museo comunica al pubblico: dall'allestimento alle attività educative

Paola Desantis

DAL "GRAND TOUR" AL MODERNO "TURISMO CULTURALE"

La vocazione per il pubblico è l'aspetto che emerge con più chiarezza e senso di conseguenze nel museo moderno e la museologia di questi ultimi 40 anni è il banco di prova delle nuove funzioni alle quali il museo si trova a dover rispondere. Il museo di oggi si avvia ad essere concepito come un vero e proprio "servizio" che, persa la propria autoreferenzialità, accetta di misurare e migliorare la qualità della sua offerta.

Uno dei fenomeni che caratterizzano con maggiore evidenza, dal punto di vista del pubblico, i musei moderni è senza dubbio la sensibile crescita del cosiddetto "turismo culturale", le cui radici storiche si collegano al fenomeno del *Grand Tour*, ritenuto nel XVII e XVIII secolo complemento necessario all'educazione della gioventù dorata europea, dai giovani aristocratici ai figli dei borghesi emergenti.

A quella originaria funzione iniziatica si sono sostituiti oggi altri valori, per cui, sotto il profilo motivazionale, l'universo dei turisti culturali quale ci appare nei sempre più frequenti studi realizzati, da quelli della Fondazione Agnelli a quelli del Censis, appare alquanto variegato. Si caratterizzano variamente almeno quattro categorie di cosiddetti "turisti culturali"¹. Il nucleo di visitatori più ristretto appare costituito dalle persone "altamente motivate", disposte cioè ad intraprendere il viaggio con lo scopo prioritario di vedere un monumento, un museo o partecipare ad un evento culturale. Questo gruppo è formato prevalentemente da persone con un grado di istruzione più elevato e una buona disponibilità ed abitudine ai viaggi. Ad un secondo livello si trovano le persone "in parte motivate" dalla cultura, per le quali la visita ad una città d'arte è occasione anche per esperienze di carattere non strettamente culturale. Il terzo livello è costituito dai turisti per i quali la cultura è "motivazione aggiuntiva", non costituisce cioè l'obiettivo principale del viaggio, ma un'opportunità in più. Vi sono infine i "turisti culturali casuali" per i quali la visita non è pianificata ma casuale.

Nell'ambito più specifico della visita al museo la scuola americana che fa capo all'antropologo Nelson H. Graburn² ha individuato tre tipologie di bisogni, il *bisogno di rispetto*, il *bisogno di conoscenza* e il *bisogno di associazione*, che possono rappresentare una chiave di interpretazione per un'analisi approfondita del turismo culturale nel suo complesso.

Il visitatore spinto da un *bisogno di rispetto* cerca nel contatto con l'opera d'arte, o con il monumento, un incontro con qualcosa di eterno, che possieda un'autorità condivisa e indiscussa. Egli si attende un'esperienza personale straordinaria, vale a dire al di

fuori dell'ordinarietà: un'esperienza contemplativa di tipo quasi religioso, che per analogia può essere rapportata all'ingresso del fedele in chiesa. La visita, motivata da questo bisogno, assume un carattere di sacralità e pertanto la folla, il rumore, ma anche l'eccesso di informazioni (segnaletica, pannelli esplicativi, ecc.) sono percepiti come elementi di disturbo, perché richiamano il mondo esterno. Questa tipologia di visitatori ama l'architettura monumentale, l'arte classica, ma anche quella moderna purché si preservi dalle eccessive commistioni con i clamori della vita quotidiana. In contrasto con l'insicurezza del mondo contemporaneo questi visitatori cercano rassicurazione nell'espressione strutturale della grandiosità e nella solennità dei valori tradizionali.

È stata poi enucleata una seconda tipologia di visitatori, spinta da un *bisogno educativo*. Per questi turisti la visita ai luoghi culturali rappresenta uno strumento per la comprensione del mondo fisico e sociale. Essa costituisce dunque un'esperienza razionale e lineare, nella quale il turista-studioso percepisce il mondo come un modello da studiare e comprendere, un grande museo dal quale apprendere il senso della vita. Nei luoghi visitati egli desidera trovare pannelli e indicazioni chiare, che fungano da guida per l'interpretazione.

La terza tipologia di visitatori individuata da Graburn si muove invece motivata essenzialmente da un *bisogno di associazione*, che spinge il turista a cercare nell'esperienza culturale un'occasione come un'altra di socialità. Questa tipologia di turisti si orienta preferibilmente verso i luoghi universalmente riconosciuti, le mostre temporanee e, in generale, le esposizioni più comprensibili; nei musei di arte antica o moderna cerca soprattutto i capolavori e le opere degli artisti famosi. La visita ai luoghi culturali celebri rappresenta un rito, la prova inconfutabile dell'effettuazione del viaggio di cui souvenir, fotografie, riproduzioni, ecc., diventano dunque simboli da esibire al rientro dalla vacanza. Per questi turisti la folla è un elemento indispensabile, parte integrante dello spettacolo, in quanto è la prova più convincente dell'importanza di un'attrazione turistica.

Rimane l'interrogativo: ma perché persone che nella vita quotidiana mai si interessano a musei e monumenti se ne sentono attratti nel periodo delle vacanze? Gli antropologi spiegano questo comportamento attraverso il concetto di "inversione rituale" ed è in particolare lo stesso Graburn a considerare l'inversione, ovvero il contrasto rispetto alla quotidianità, l'elemento caratterizzante che distingue il turismo vero e proprio da altre forme di viaggio. Il rito della vacanza, cioè, può dirsi veramente compiuto solo in presenza di questa frattura con l'ordinarietà, che trasforma il viaggio in un tempo sacro, contrapposto al tempo profano della vita di tutti i giorni. È sulla scia di questa impostazione che Giancarlo Dall'Ara³ formula una suggestiva similitudine fra quelle feste che nelle società antiche sancivano in giorni determinati il rovesciamento dei ruoli sociali, quali ad esempio le feste Cronie ad Atene e i Saturnalia a Roma e l'anelito all'inversione sociale presente in un certo turismo di massa.

Alla luce di queste considerazioni appare pienamente comprensibile come il museo, nonostante i numerosi tentativi di renderne più accattivante possibile l'immagine, mantenga intatta la sua aura che lo distingue dal quotidiano. Anzi questa percezione di eccezionalità e di unicità dell'istituzione appare enfatizzata al massimo nelle moltitudini

dei visitatori che si sottopongono ad estenuanti code alla soglia di questi moderni santuari laici, spesso solo per percorrerne distrattamente le sale, in una sorta di pellegrinaggio spirituale dove ciò che conta è solo l'esperienza di una particolare atmosfera⁴.

Accedere allo straordinario appare pertanto l'aspettativa che unifica i più diversi pubblici del museo, raggiungere il cosiddetto effetto *delight*⁵ o effetto "iniziazione", imprescindibilmente connesso al passaggio, o all'illusione di un passaggio, ad uno *status* migliore.

È dato di fatto dunque che il grande pubblico sia approdato al museo, ma certo non nel modo migliore. Malamente pilotato dai *mass media* finisce per dar vita a sorte di esodi il più delle volte mal diretti e mal finalizzati, che hanno spesso per motore solo un interesse di tipo economico. Quali sono allora le strategie per non perdere questa straordinaria possibilità di "catturare" nel vero senso della parola questo pubblico distratto e far diventare il museo un autentico e sostanziale servizio sociale? Innanzitutto impostare una politica di programmazione e coordinamento delle varie realtà espositive, che ponga un rimedio effettivo a quel fenomeno di incanalamento del pubblico verso una ristretta rosa di obiettivi, che assurgono così ad un carisma spesso enfatizzato rispetto ad altri ingiustamente dimenticati.

È quel fenomeno efficacemente ribattezzato da Andrea Emiliani come "turisdotto", per cui ad esempio in Italia centrale tutto il grosso del turismo viene fatto passare per Orvieto tagliando fuori o quasi tutta la parte orientale dell'Umbria. Una tale programmazione non può e soprattutto non deve marciare solo sulla base di strategie economiche, mosse per lo più da interessi politici e/o privatistici. Viviamo, è vero, in un mondo di forte predominanza del momento economico, ma questa forma di necessaria produttività, che sta cercando di mettere una marcia in più anche al destino dei musei, potrebbe rivelarsi un'arma a doppio taglio. Da una parte è sicuramente un arricchimento, e non solo economico, formulare il principio, da cui discendono poi i servizi aggiuntivi, che i musei si debbano guadagnare da vivere; d'altro canto è comunque assodato che nessun museo, nemmeno il decantato Metropolitan di New York, possa essere economicamente autosufficiente. Se ciò che è giusto raggiungere è una valorizzazione capillare del prodigioso patrimonio culturale nazionale, nel contempo così diversificato e irripetibile nelle sue potenzialità, un risultato di questo tipo potrà essere garantito solo da una programmazione culturale centralizzata che, rispettando le singole realtà locali, abbia comunque di mira soprattutto la difesa e il controllo delle finalità didattico-culturali dell'intera nazione.

Oltre allo sforzo di convogliare un sempre crescente pubblico verso il museo e soprattutto verso i tanti musei esistenti, l'altra fondamentale *chance* per dare un senso più profondo alla visita è "catturare" quei pubblici distratti che comunque, per i motivi più disparati, varcano la porta del museo con il solo intento di ricevere una sorta di "battesimo per immersione" della cultura. L'imperativo deve essere quello di interessarli e conquistarli, trovando il modo più adatto a rendere parlante il sistema degli oggetti e aprire così ai pubblici più diversi la possibilità inebriante di partecipare in prima persona a quella vera e propria avventura dello spirito che dovrebbe essere una visita al museo.

L'ottimizzazione del processo comunicativo è senza dubbio lo scopo primario che si prefigge un allestimento museale, da considerarsi veramente riuscito solo se alla comprensione si assocerà anche il ricordo dei suoi significati, con il conseguente allargamento della conoscenza per coloro che di quella esperienza si sono fatti partecipi. La capacità di innescare memoria si pone dunque come obiettivo da perseguire, impiegando a questo scopo un articolato sistema di strategie di apprendimento.

Esistono numerosi studi che considerano il problema dal punto di vista del contenitore o dell'oggetto esposto, vale a dire dal punto di vista dell'allestimento del percorso espositivo o, per dirla in altri termini, di quell'itinerario di visita che induce ad incontrare gli oggetti nell'ordine stabilito dal museologo-museografo⁶.

Sono invece ancora all'inizio le ricerche effettuate sul comportamento del pubblico nel museo, del quale offrono una prima documentazione visiva i pittori ottocenteschi che, frequentando le sale espositive, distolgono gli occhi dalle opere per fissarli sui visitatori immortalandone i diversi atteggiamenti.

Va innanzitutto considerata quella che è stata definita la "psicologia dello spazio" che non è, comunque, una scienza nuova, ma poggia le sue basi ideologiche sui trattati di mnemotecnica del mondo greco e romano⁷. L'aspetto spaziale di una collezione riveste infatti un'enorme importanza nella psicologia del visitatore: egli appare infatti sempre in bilico fra la pulsione emotiva che lo spinge ad andare avanti nella visita ed una riflessione critica che lo induce a soffermarsi su particolari aspetti.

Una visione attenta potrà pertanto essere incentivata da accorgimenti di vario tipo che vanno dalla perfetta calibrazione delle distanze intercorrenti fra gli oggetti stessi – troppo lontani e rarefatti finiranno per stancare il visitatore e troppo vicini finiranno per confonderlo – alle dimensioni stesse dell'ambiente. Se eccessivamente grande ed indiviso invita a raggiungere quanto prima l'uscita mentre se eccessivamente parcellizzato assume una connotazione labirintica e disorientante. È fondamentale inoltre che l'utente sia messo in grado ogni momento di capire dove si trova e di poter cambiare direzione sapendo sempre perfettamente dove si sta dirigendo. Si discute molto anche attorno agli effetti creati nell'esposizione da un eccessivo ordine o disordine, che sono in grado di ingenerare rispettivamente monotonia e angoscia, ma anche dalla interazione dei diversi oggetti nello spazio.

La sfera psicologica dei visitatori è inevitabilmente coinvolta anche dalla geometria del percorso, che può raggruppare i più diversi andamenti nelle due varianti fondamentali definite "a esposizione circolare" e "a esposizione lineare". La prima, caratterizzata da un percorso che si sviluppa a circolo con ritorno al punto di partenza, ha il vantaggio che in ogni momento il visitatore può valutare lo sforzo compiuto e quello che gli resta da fare ma ha l'inconveniente della cosiddetta "crisi del ritorno" che si può ingenerare alla fine del percorso, con la conseguente sensazione di delusione come se si fosse percorsa una diramazione cieca. È pertanto sconsigliabile impostare un'esposizione su una serie ripetitiva di percorsi circolari che, scoraggiando i visitatori meno motivati, possono facilmente indurre a saltare intere sezioni. Nell'esposizione lineare invece,

dove entrata ed uscita sono alle opposte estremità, se da una parte esiste lo svantaggio di intraprendere un percorso del quale non si conosce la fine, d'altra parte questo itinerario, che non passa mai due volte nello stesso luogo, suscita la soddisfacente sensazione di avere compiuto un percorso di vero e proprio progresso conoscitivo⁸.

Ecco dunque comparire l'ormai ineludibile domanda: come stimolare nel visitatore il desiderio di saperne di più, che è poi alla base di ogni processo educativo? Questo aspetto della questione ci cala direttamente nelle problematiche dell'apprendimento e delle sue strategie. Gli studi di Howard Gardner⁹ tendono a dimostrare come ciascun individuo non abbia un patrimonio peculiare solo per quanto riguarda doti o talenti, ma anche per quanto riguarda stili di apprendimento preferiti. Individua a questo riguardo varie forme di apprendimento, che possono essere riunite approssimativamente in sette categorie: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale. Tali categorie non sono gerarchiche ma si caratterizzano per il loro parallelismo e per la pari importanza. Dalle teorie di Gardner, che sottolineano come una forma di apprendimento non sia necessariamente traducibile in un'altra, ne deriva che ai diversi pubblici possano corrispondere particolari schemi di apprendimento ai quali l'allestitore dovrebbe il più possibile avvicinarsi, costruendo un ventaglio di opportunità espositive che non trascuri nessuna delle possibili categorie di apprendimento.

Anche se ancora sperimentale e sporadica, l'applicazione di questi principi sta comunque già dando risultati sorprendenti, come quelli conseguiti dalle esposizioni di quadri finalizzate ad un pubblico di non vedenti presso gli Uffizi, e la Galleria Capitolina. Queste iniziative di grande impegno sono basate sulla sinestesia, vale a dire sull'uso sperimentale di strumenti quali musica e poesia capaci di suscitare all'unisono vari livelli sensoriali che soccorrono a quello mancante della vista.

Se queste sperimentazioni lanciano la sfida oltre le tradizionali colonne d'Ercole della percezione, realizzando l'utopia di dare letteralmente la vista ai ciechi aprendo anche a loro le immense possibilità del disegno e del colore, esiste anche una casistica di esperimenti che vengono ad integrare proficuamente esposizioni di carattere tradizionale. Caso eclatante di ciò è quello dello Jorvik Viking Center di York in Gran Bretagna, dove la ricostruzione in una sala del museo della città di York, quale doveva essere attorno all'anno Mille, è stata integrata dagli effluvi dei più diversi odori che da quell'angolo di città dovevano esalare, con risultati di memorizzazione dell'esposizione assolutamente sorprendenti da parte del pubblico¹⁰.

Questo esempio ci conduce direttamente al cuore del problema dell'apprendimento, che è costituito di due componenti fondamentali, vale a dire l'apporto cognitivo e l'apporto emotivo. Mentre il primo è legato all'assimilazione intellettuale di una informazione, quello emotivo fa leva su ricordi, sentimenti ed esperienze passate. Considerato dunque come l'apprendimento che avviene in uno stato emotivo sufficientemente elevato rimanga più duraturo nella memoria, ecco che allora l'odore può diventare, come nell'esempio proposto, il più potente attivatore della memoria e delle emozioni.

Il contenuto di un'esposizione può essere capito dal pubblico immediatamente, può essere assimilato qualche tempo dopo o entrambe le cose insieme. Chi percorre le sale

di un museo si fa un'idea impressionistica spesso indelebile del tema, e in più si crea un repertorio mentale di elementi che può mettere da parte e riconsiderare in un secondo momento.

L'impressione istantanea, indelebile come un vero e proprio *imprinting*, cui tutte le successive esperienze di quel tipo faranno riferimento, è quella battezzata da Michael Spock e dalla sua scuola con il termine di "apprendimento base" (*landmark learning*). Spesso l'integrazione a lungo termine prende forma in un moto di soddisfazione designato con l'incisiva definizione di "fenomeno aha!" che avviene quando, grazie ad un concetto o ad un oggetto esposto nel museo, mettiamo a fuoco in un solo momento una serie di nozioni confuse che già possedevamo. È un'indimenticabile illuminazione che immediatamente riordina in una serie coerente e significativa una zona nebbiosa della nostra conoscenza.

È evidente, a questo punto, che il massimo successo di un'esposizione dal punto di vista della comprensione e della memorizzazione dei contenuti sarà dato proprio dalla capacità dell'ordinatore di esercitare sul pubblico, attraverso il percorso scelto, un'operazione maieutica. Riportando gli oggetti il più possibile vicino alla sfera non solo cognitiva ma soprattutto emotiva dei singoli, il processo innescato non si svolgerà pertanto solo sul piano della conoscenza, ma si sposterà su quello ben più intimo e personalizzato del vero e proprio "riconoscimento" tramite un poderoso alleato quale la memoria, intesa nella sua accezione più universalistica di memoria umana.

Su questa falsariga va letto il crescente consenso che si sta creando attorno ad esposizioni che, offrendo una chiave di lettura dell'antico in termini di vissuto quotidiano, consentano ad ogni tipo di pubblico, seppure con livelli di diversificata profondità, di avvicinarsi con sufficiente soddisfazione ai contenuti conoscitivi proposti attraverso adeguate strategie emotive. Se dunque la presenza di taluni manufatti può evocare ricordi e sentimenti, è lo strato di emozioni che sovrapponiamo agli oggetti impersonali a trasformare questi ultimi in oggetti ricchi di significato.

Fra le tante definizioni di museo ci può essere anche quella di indicarlo come il luogo in cui avviene l'incontro fra osservatore e oggetto. È dato di fatto che la comunicazione attraverso gli oggetti possiede infinite possibilità di applicazioni pratiche. Se la conoscenza legata alla parola scritta è imprescindibile da una forma strutturata di pensiero, l'immagine può essere captata anche senza capacità strutturale ed è significativo a riguardo come proprio di un sistema per immagini si servì con successo la Russia post zarista per acculturare velocemente le masse dopo la rivoluzione.

Ma ad un museo che intenda basare la sua comunicazione solo sulla presentazione, quando pure eccezionalmente studiata, dell'oggetto si possono muovere tutta una serie di appunti. La prima osservazione, in ordine di importanza, è che quasi nessuno degli oggetti esposti nei musei è stato fatto per essere visto all'interno di essi e che pertanto questa sua "sottrazione di fatticità"¹¹ rende indispensabile una mediazione supplementare. Se del resto occorre contrastare la pericolosa illusione che il museo sia un luogo di apprendimento facile e veloce e come tale un luogo dove si trasmette e si riceve una conoscenza superficiale, si deve altresì incoraggiare un approccio più approfondito.

Mette bene in evidenza la conflittualità derivata da una mancanza di supporti infor-

mativi Pierre Bourdieu¹² nel sottolineare come un'opera d'arte abbia significato e interesse solo per qualcuno che sia in possesso della giusta competenza culturale o, in altre parole, del codice in cui l'opera è espressa; viceversa lo spettatore che tale codice specifico non possiede si sente perduto.

Se fino a questo momento si sono prese in esame alcune delle fondamentali strategie per sfruttare al massimo la comunicazione per immagini, scandita dalla successione degli oggetti in mostra, occorre a questo punto rivolgere l'attenzione alle problematiche connesse con quello che è il supporto informativo più tradizionale, e per certi versi indispensabile, di ogni esposizione, vale a dire la parola intesa come didascalia.

L'importanza e il valore ai fini comunicativi anche della parola scritta vanno sottolineati non tanto perché questa sia da considerarsi la più adatta a stimolare l'interazione fra oggetto e fruitore, ma perché può consentire tempi di apprendimento stabiliti da ciascuno in maniera soggettiva. Già le raccolte museografiche del passato, comprese quelle dell'antichità classica, si affidavano nel contempo all'emergenza dei valori iconografici e formali dell'opera, quanto alla presenza di una vera e propria didascalia monumentalizzata sulla pietra che, in età romana, diviene occasione per esercitare un'arte a sé, quella della bella epigrafe¹³.

I profondi mutamenti avvenuti nella composizione del pubblico soprattutto negli ultimi decenni hanno di necessità modificato anche il concetto di didascalia. L'identikit del visitatore medio di un tempo era quello di un esponente della borghesia colta e attenta alle proprie tradizioni, con un bagaglio alle spalle di studi umanistici che gli consentiva un'immediata sintonia con le opere conservate in un museo. Per quel pubblico era sufficiente ad innescare i collegamenti una didascalia che indicasse, nel caso ad esempio di un quadro, il nome dell'autore e la data¹⁴.

Se il mondo che faceva capo a quelle didascalie è ormai definitivamente tramontato, l'aggiornamento degli apparati didattici nei musei non mostra una pari velocità nell'aggiungersi alle esigenze di un nuovo linguaggio.

Nell'affrontare il problema è utile innanzitutto chiedersi cosa si intenda per didascalia. Rientrano in questa definizione dai pannelli introduttivi, alle didascalie di sala, ai cartellini collocati accanto a ciascun oggetto. Fissati alle pareti o sorretti da strutture autoportanti, costituiti a volte anche da lastre luminose, i pannelli possono presentare scritte introduttive al percorso di visita, con planimetria del museo, ubicazione o contenuto delle sezioni, oppure, disposti lungo il percorso, spiegazioni più dettagliate per i singoli temi trattati nelle sale. Ancor prima che dal punto di vista del contenuto, questi fondamentali strumenti didattici devono innanzi tutto rispondere a dei basilari requisiti dal punto di vista della massima visibilità per cui, analogamente alle vetrine, i cartellini vanno presentati ad un'altezza di 100/120 cm da terra mentre le scritte dei pannelli devono essere sempre collocate entro una fascia che va da un minimo di 90/100 ad un massimo di 190/200 cm.

Anche la stesura di cartellini e didascalie si può avvalere di tecniche che favoriscano un apprendimento diffuso tenendo conto dei limiti nella quantità di informazioni che il nostro cervello può assimilare coscientemente¹⁵. È intuibile quanto questo aspetto influenzi l'allestimento di un museo. Una sala lunga e povera di informazioni può istruire

re quanto una piccola e densa di notizie, con il vantaggio di essere meno faticosa dal momento che il visitatore non rimane immobile, ma si muove entro ampi spazi.

Nella preparazione dell'apparato didascalico di un allestimento bisogna dunque calibrare innanzi tutto la quantità delle informazioni fornite sulla base dei tempi medi di una visita, puntando all'obiettivo ottimale di consentire a quella parte di pubblico che lo desidera di riuscire senza eccessivo sforzo a seguire punto per punto il percorso suggerito. Anche in questo caso è fondamentale l'atteggiamento del museologo nei confronti del suo pubblico. Testi concepiti come trattati e didascalie che richiedono una cultura universale non possono che rafforzare l'impressione in tutti coloro che non hanno quel livello di cultura di essere venuti nel posto sbagliato. L'incapacità di leggere e capire legende e didascalie viene del resto spesso percepita dalla gran parte del pubblico come qualcosa di "cattivo", qualcosa che di conseguenza fa sentire colpevoli.

Decenni di sperimentazione condotta dalle avanguardie, rappresentate soprattutto dai musei statunitensi e anche francesi, hanno ormai reso verità conclamata che i testi debbano essere sintetici, ben strutturati e soprattutto di facile lettura, cosicché il visitatore medio riesca a leggere molto in pochissimo tempo. Se è quindi essenziale usare frasi corte, grafici e disegni per alleggerire i testi, vi sono poi strategie nella stesura, quali ad esempio caratteri evidenti e chiari, lunghezza delle righe non superiore alle 40 battute, un tono discorsivo o l'introduzione di sequenze domanda-risposta, che incoraggiano l'interazione tra spettatore e oggetto.

Guardando alle strategie d'avanguardia finora adottate con successo, possiamo osservare come nei musei scientifici statunitensi il problema della comprensibilità dei testi sia stato risolto prendendo come riferimento il livello culturale di un ragazzo fra i 12 e i 15 anni, mentre un museo prettamente scientifico come il Deutsches Wissenschaften Museum di Monaco ha addirittura istituito nel 1986 un apposito Ufficio delle didascalie, che trasforma i testi scientifici degli esperti in didascalie corte e semplici.

Il museo delle Arti decorative del Louvre ha sperimentato l'inserimento nella medesima didascalia di più testi rivolti a diversi livelli di lettori. Questo modo innovativo di fare didascalie, che si va sempre più diffondendo, ricorda molto la struttura di un articolo, con un titolo, un sottotitolo e un testo gerarchicamente strutturati anche con l'uso di caratteri differenziati: livello A (informazione di base), livello B (notizie più importanti), livello C (contiene materiale informativo dettagliato per un pubblico più esigente).

Non manca neppure a questo riguardo uno studio relativo all'uso del colore nelle strategie di apprendimento. La ricerca, che ha una matrice prettamente germanica, ha accertato l'importanza della diversa colorazione di testi e didascalie ai fini di una migliore memorizzazione del contenuto, appurando nel contempo che rosso giallo e blu sono i colori che meglio si addicono alla differenziazione dei testi. Giallo e rosso, colori caldi, hanno un grande effetto psicologico e vanno usati qualora si desideri ingenerare un qualsiasi tipo di emozione. L'uso dei colori freddi, quali soprattutto il blu, è invece più appropriato per quelle situazioni che richiedono un giudizio distaccato, un momento di critica al concetto esposto.

Il supporto didascalico informativo della parola non si esplica però solo con testi scritti, ma anche con quelli parlati, siano essi sotto forma delle tradizionali visite di

gruppo condotte da una guida specializzata sia con le più moderne audioguide delle quali si stanno dotando un numero sempre crescente di musei. Ma se entrambi questi ausili hanno il vantaggio di consentire al pubblico un'attenzione continua sugli oggetti che non deve subire l'interruzione della lettura, è pur vero che questi percorsi rigorosamente pilotati depauperano la visita di quel fascino tutto particolare che le deriva solo dal rapporto libero con gli elementi che costituiscono l'esposizione, fatto di tempi, soste, ritorni e magari "salti" che si compongono a costituirne l'esperienza individuale.

Le problematiche relative alle strategie di apprendimento messe in campo dalla moderna museologia attestano che il museo ha raccolto la sfida insita nella natura stessa della didattica, vale a dire riuscire nell'intento di stimolare il desiderio di saperne di più.

ATTIVITÀ EDUCATIVE

Qualunque operazione didattica ha alla base un problema di trasmissione culturale, vale a dire la costruzione di sistemi e di metodi per cui alcuni dati acquistano immediata rispondenza nella pubblica opinione e possono dare luogo a nuovi spunti e a nuove occasioni culturali. Pertanto la comunicazione didattica è una forma di comunicazione intenzionale, finalizzata a produrre un arricchimento di informazioni in colui che la riceve e che dovrebbe prevedere nel contempo una verifica di quanto effettivamente è stato recepito.

E proprio questo aspetto della verifica, affidata a colui che si fa elemento portante dell'attività divulgativa, costituisce il discrimine fra un'operazione di trasmissione culturale di tipo generico e una didattica rivolta espressamente al mondo della scuola, nel quale le strategie di apprendimento prevedono sempre un controllo dei risultati ottenuti. Diversificati nei significati e negli scopi possono essere i modi di fare didattica¹⁶, e anche il museo si interroga sempre più frequentemente su questo tema nel momento in cui, imboccata la strada che punta alla massima comunicazione del proprio messaggio, deve scegliere quale o quali dei tanti significati possibili privilegiare.

L'Istituto museale viene così a trovarsi in una situazione analoga a quella dell'istituzione formativa per eccellenza, vale a dire la scuola, in bilico fra una didattica di tipo tradizionale, in cui l'allievo apprende per imitazione e reiterazione e una didattica nuova, basata sulla stimolazione della capacità di ragionamento. In quest'ottica proprio il museo, privilegiato contenitore di oggetti altamente significativi e significanti, può costituire per la scuola un punto di riferimento certo da cui mutuare spunti e occasioni per ricerche mirate a processi di apprendimento attivi o, per meglio dire, "generativi". Nel contempo, da tale interattività con il mondo della scuola, il museo può trarre utili indirizzi per aggiornare e rendere maggiormente comunicativo il suo percorso espositivo.

Se lo scopo ultimo insito nella didattica museale è la formazione della competenza del fruitore, risulta evidente la primaria importanza rivestita in questo processo dalla figura del formatore, che deve sommare in sé più competenze, riuscendo così nell'intento di dare una veste didattica a conoscenze prettamente tecniche per raggiungere quella che Benedetto Vertecchi e la sua scuola¹⁷ definisce "competenza transculturale", risultante in questo caso dalla sinergia fra mondo della scuola e mondo del museo.

Per il mondo della scuola scendono in campo su questo fronte i tradizionali protagonisti di ogni intrapresa didattica, vale a dire gli insegnanti che in questi ultimi anni hanno dato prova di grandissima partecipazione ai problemi della didattica museale e sulla scia di una folta partecipazione a corsi, convegni e dibattiti si rivolgono con sempre maggior frequenza al museo quale supporto e guida per impostare e progettare specifiche iniziative nelle classi.

A questo corpo docente, desideroso di acquisire la cosiddetta «competenza transcurricolare», cosa offre oggi e soprattutto cosa può prefiggersi di offrire in futuro il Museo? Se infatti è l'insegnante a costituire il vero diaframma fra il museo e il pubblico scolastico, che si è già avuto modo di definire come «pubblico non spontaneo», è proprio nello stesso insegnante che deve essere individuato il fondamentale destinatario della propeutica museale rivolta alle scuole. L'ovvietà di questa considerazione è solo apparente se si considera che una recente indagine condotta dall'Università di Roma Tre presso gli archivi dei musei delle capitali europee, ha rivelato che su un totale di 1032 musei indagati, dei quali ben l'89% è dotato di strutture didattiche seguite da specifico personale interno, sono solo i musei irlandesi a concentrare l'attività formativa sugli insegnanti. In mancanza di statistiche analoghe sullo specifico caso italiano, si può comunque verosimilmente dedurre che anche l'Italia si associ alla generalizzata trascuratezza nei confronti di quello che dovrebbe essere un pubblico particolarmente privilegiato in quanto prioritario vettore di diffusione culturale.

Ma se appare soluzione ottimale che siano i docenti ad introdurre gli allievi alle tematiche del museo illustrando criticamente le opere esposte, vediamo ora di passare in rassegna quali siano le strumentazioni e le strategie adottate e adottabili per la migliore riuscita dell'operazione. Abbiamo già avuto modo di osservare come il primo luogo dove un museo fa della didattica coincide con le didascalie degli oggetti esposti e con l'esposizione stessa, che devono dare quel bagaglio minimale di informazioni utili a contestualizzare i singoli pezzi, a chiarirne in termini generali il significato e la vicenda. Ma la didattica di un museo non può evidentemente risolversi soltanto attraverso didascalie e pannelli.

D'altra parte il supporto più diffuso, cioè quello delle guide, interne ed esterne al museo, alle quali viene affidato il compito di organizzare il percorso di visita e di fornire le chiavi di lettura necessarie a svelare i significati dei beni esposti, se può in qualche modo essere considerata soddisfacente per visitatori adulti occasionali, appare al contrario poco stimolante per il pubblico scolastico in visita al museo con i propri insegnanti. Non è affatto automatico infatti che la visita guidata, sulla cui efficacia educativa permangono contrastanti opinioni, incida realmente sulla preparazione culturale dei ragazzi, perché chi spiega deve necessariamente usare un linguaggio standardizzato, soddisfacente per tutti e proprio per questo solo casualmente sintonizzato con le specifiche esigenze e interessi di una classe, che possono essere noti solo all'insegnante. I limiti connessi ad una visita guidata fine a sé stessa sono ben evidenziati da Sara Santoro Bianchi¹⁸ quando sottolinea come: «Clara Gelao già alla fine degli anni 80 constatava l'omogeneizzazione e l'appiattimento sulla formula didattica delle visite guidate, che sappiamo bene avere limiti gravissimi, che tutti conosciamo (basti dire che dai nostri rilevamenti dopo le visite

guidate il museo rientra per ragazzi delle scuole elementari di primo e secondo grado nella sfera dell'ascolto, con una drammatica negazione dell'assenza stessa del museo, nato nell'illuminismo come strumento di conoscenza sperimentale non mediata)».

Altro tipo di ausilio per facilitare l'approccio al museo è costituito da una serie di materiali illustrativi nei quali si deve operare una precisa distinzione fra materiale divulgativo, teso a dare una informazione di tipo generico, e il materiale più specificatamente didattico, che è tale solo quando scaturisca da un preciso studio interdisciplinare finalizzato all'apprendimento del bene museale. Se a livello teorico la distinzione è ben chiara, risulta arduo in questo momento, in cui tali problematiche sono ancora allo stato nascente, indicare i parametri valutativi che caratterizzano una pubblicazione didattica. In assenza di precisi standard di riferimento è difficile anche solo organizzare compiutamente i dati statistici acquisiti sull'argomento dal Centro di Didattica Museale dell'Università di Roma Tre quali sono stati presentati nell'incontro di studio tenutosi a Roma nell'ottobre del 1998 sul tema *Un laboratorio per la didattica museale*. Da questi scaturisce che sui 550 musei italiani che hanno aderito all'inchiesta ben 358 hanno dichiarato di possedere materiale didattico. Ma entrando nello specifico della qualità di tale produzione, la tipologia indicata, nella quale domina su tutto la letteratura grigia (fotocopie) e i pieghevoli autoprodotti, li inserisce piuttosto nella categoria del materiale divulgativo.

Osservazioni dello stesso tenore scaturiscono dalla disamina della situazione sul piano informatico. Se infatti, su 201 musei considerati, oltre un terzo dichiara di avere sviluppato pagine didattiche sui rispettivi siti *Internet*, il contenuto generico e prettamente informativo di tali prodotti li caratterizza piuttosto come testi divulgativo-pubblicitari.

L'accenno agli strumenti informatici immette direttamente nel vivo di una problematica molto attuale, connessa ai sistemi multimediali che sembrano essere diventati la parola magica, risolutiva dei problemi della didattica museale.

L'utente di un ipertesto, il cosiddetto "navigatore della conoscenza", deve poter navigare tra le informazioni seguendo il suo pensiero ed esprimendo le sue capacità, passando dalla lettura di un libro alla visione di un'opera d'arte citata nel testo o all'ascolto di un brano musicale a cui si fa riferimento. Una delle caratteristiche principali della tecnologia ipertestuale è l'assenza di schema, quale per esempio lo schema lineare, dall'inizio alla fine, che caratterizza lo sviluppo di un libro. L'assenza di una griglia obbligatoria contempla il pericolo che l'utente non colga le priorità dei diversi livelli di informazione, ma rappresenta al tempo stesso l'ideale presupposto per la valorizzazione di un'interattività soggettiva con il percorso virtuale nella quale ciascuno, seguendo il filo di precipi interessi, possa costruire un suo specifico percorso di apprendimento.

Paradossalmente potremmo affermare, alla luce dei fatti, che il luogo meno adatto alla consultazione di un ipertesto sia proprio il museo e per vari motivi. A chi abbia avuto anche una sola esperienza in proposito, e non è difficile data la dovizia con cui questo strumento viene utilizzato soprattutto nelle mostre temporanee, risulta subito evidente l'impossibilità di dare alla consultazione dell'ipertesto una valenza collettiva mentre nel contempo nessun percorso espositivo potrà mai dotarsi di un numero di strumentazioni adeguato a tutti i fruitori. Essi pertanto, quando non abbandonino sul nascere l'impari impresa, si affolleranno alle spalle dei pochi fortunati, spesso ben determinati a non cedere il pri-

vilegio, subendo *in toto* le scelte dei navigatori. Ma quand'anche si potesse in qualche modo dimensionare le strumentazioni ai potenziali fruitori, si porterebbe alle estreme conseguenze il fenomeno di una realtà virtuale che attrae l'attenzione a discapito di quella reale, con il risultato di visitatori "incollati" ai videoterminali più che alle vetrine.

Se in altro punto del presente volume si preciseranno nello specifico gli strumenti (leggi, circolari, convenzioni) alcuni dei quali di assai recente formulazione, che promettono un sostanziale miglioramento del rapporto scuola museo, si vorrebbe qui accennare più strettamente agli aspetti contenutistici e in parte deontologici di tale rapporto.

Progetto espositivo, didascalie, visite guidate, pubblicazioni scientifiche e divulgativo-didattiche, ipertesti, sono dunque gli strumenti con cui il museo attua la sua funzione comunicativo-didattica diffusa, e di questi dovrà avvalersi in prima istanza l'insegnante per costruire la base della sua "competenza transculturale", che comunque potrà essere indirizzata, approfondita e meglio finalizzata con la partecipazione a quegli specifici corsi di aggiornamento organizzati con sempre maggiore frequenza sui temi dell'"educazione al patrimonio" da Enti e Istituzioni.

Questa fase di apprendimento rappresenta dunque, per l'insegnante, la prima tappa nonché il trampolino di lancio per passare alla fase attiva, vale a dire alla vera e propria progettazione dell'attività didattica nella quale sarà coinvolta la classe o le classi. Da un punto di vista generale, un processo didattico può essere avviato solo tenendo ben presenti e valutando con attenzione tutta una serie di variabili che vanno dall'analisi del tipo di utente a cui viene rivolta la comunicazione, alla valutazione dei requisiti necessari alla comprensione e all'interiorizzazione dei messaggi.

Occorre però avere innanzi tutto ben chiari i traguardi formativi che si intendono conseguire e il tipo di abilità e competenze che si vogliono promuovere. In particolare, bisogna tenere ben presenti due aspetti essenziali:

- fare didattica dei musei nella scuola significa fundamentalmente accreditare il museo come *luogo didattico* e non soltanto come risorsa culturale;
- inserire tale istituzione nella programmazione scolastica richiede *progetti articolati e coerenti* integrati nel curriculum scolastico.

I principali obiettivi di un intervento di didattica museale su un pubblico di età scolare, particolarmente recettivo non solo ai messaggi strettamente culturali ma anche e soprattutto a quelli formativi, saranno dunque costituiti dall'approccio alle problematiche del collezionismo, dalla comprensione di concetti quali bene culturale, patrimonio storico artistico, fino all'acquisizione del concetto di oggetto-documento quale fonte non mediata di informazione.

Il progetto educativo potrebbe utilmente tenere presenti le seguenti "unità minime significative" individuate da Brusa¹⁹:

- *operazione*: è un piccolo segmento di saper fare storiografico, descrivibile ad un allievo, insegnabile in un tempo limitato ed il cui apprendimento può essere controllato e verificato;
- *obiettivo*: una o più operazioni sicuramente possedute dall'allievo; uno o più contenuti di studio sicuramente posseduti;

- *laboratorio*: il luogo dove l'allievo sperimenta le sue capacità operative; il metodo di apprendimento attraverso l'acquisizione e la sperimentazione di capacità operative;
- *unità didattica*: un itinerario determinato, attraverso un contenuto determinato, costituito da lezioni (conoscenze e istruzioni comunicate dal docente); operazioni che l'allievo deve eseguire, a seguito delle istruzioni impartite dal docente, o in seguito ad un suo saper fare precedentemente acquisito; materiali sui quali l'allievo esercita le sue operazioni. L'itinerario mira a uno o più obiettivi: l'acquisizione di una capacità operativa nuova o di un ordine superiore; una scoperta effettuata; un sapere nuovo appreso;
- *curricolo*: il quadro dei contenuti, delle operazioni e degli obiettivi entro i quali i programmi prescrivono si debba operare;
- *programmazione*: la sequenza delle unità didattiche, da erogare in un anno, attraverso la quale si adatta il curricolo alle particolarità della situazione nella quale si opera.

Nella generale mancanza di regole che ancora caratterizza il campo assai poco strutturato di quella disciplina nuovissima che è la didattica museale, le indicazioni di Brusa offrono una preziosa impalcatura metodologica attorno alla quale impostare il progetto di lavoro che, nato per sua stessa natura dall'interazione di due variabili quali una certa classe ed un certo museo, non è sistematizzabile in schemi e prassi predeterminate.

Ma se appaiono praticamente illimitate le possibili esplicazioni di un progetto sia dal punto di vista dei temi scelti che delle modalità operative, esistono delle costanti rappresentate dall'atteggiamento mentale degli allievi nei confronti dell'apprendimento a seconda dei livelli di età.

Partendo dalla considerazione che lo scopo dell'insegnamento delle elementari è principalmente quello di formare i grandi quadri della storia umana, le prime grandi relazioni fra uomini e ambiente nonché la grammatica elementare del tempo e del documento, sia esso scritto o materiale, ne deriva che i campi di indagine più adatti agli allievi delle elementari sono certo quelli legati alla "storia delle cose".

Analoghi livelli di impatto conoscitivo potranno caratterizzare percorsi di ricerca nelle scuole medie inferiori, nelle quali però le maggiori capacità di astrazione dei ragazzi consentono di spostare la questione anche sul piano della relazione fra le grandi categorie del ragionamento storico quali economia, politica, società, cultura, religione, ecc.

Il progredire delle capacità astrattive consentirà di proporre con profitto agli studenti delle scuole superiori percorsi di indagine già pienamente ideografici e collegati a categorie interpretative quali storiografia, estetica o iconografia.

Nella semplice enunciazione delle progressive potenzialità di apprendimento della mente in via di sviluppo troviamo la spiegazione della irresistibile attrazione che il museo in generale, ma soprattutto quello archeologico, esercita sulla scuola, proponendosi come privilegiato campo di una sperimentazione conoscitiva dalle sterminate possibilità. Proprio perché l'archeologia, pur non potendo evidentemente prescindere dal narrare i grandi eventi o le grandi personalità individuali, rappresenta comunque lo sforzo continuo di inserire i valori singoli in quel tutt'unico che è la storia, fatta dalla complessità di rapporti, vicende e lavoro, appare un ambito di conoscenza totalizzante quanti altri mai. Focalizza incisivamente questo aspetto Santoro Bianchi²⁰:

Si è forse riflettuto meno sul fatto che una didattica dell'archeologia sia anche un mezzo per avvicinare i ragazzi all'osservazione scientifica della realtà e alla sistematicità. Il suo valore educativo scientifico, attraverso il metodo archeologico, travalica cioè l'ambito della storia e della storia dell'arte: il metodo archeologico è uno strumento formativo cognitivo e la didattica dell'archeologia raggiunge risultati analoghi alla didattica della fisica o della botanica nella formazione di un'attitudine all'osservazione, alla riflessione ed alla elaborazione concettuale.

Se è impensabile prendere in esame in questa sede tutti quelli che potrebbero essere suggestivi spunti di ricerca in un campo così ricco di possibilità come quello rappresentato da un museo archeologico, va da sé comunque che, aldilà di itinerari di lavoro suggeriti da oggetti singoli o da insiemi di oggetti conservati al museo, uno dei più entusiasmanti temi di approfondimento può essere rappresentato proprio dal museo in sé.

Un percorso didattico incentrato sull'essenza stessa del concetto di museo, sulle sue funzioni e sui suoi scopi, ovviamente differenziato nel linguaggio, nell'entità dei contenuti trasmessi e nelle modalità applicative, appare estremamente rispondente alle esigenze formative di tutte le classi di età di studenti. Dare priorità a problematiche di questo tipo, che devono entrare a far parte del bagaglio di conoscenze di base fornite dalla scuola, consentirà di sostituire all'inveterato concetto di museo come luogo di conservazione il concetto di museo come luogo di apprendimento, ma di un apprendimento del tutto speciale nel quale gli strumenti non sono le parole ma le cose.

Qualunque sia il tema prescelto, dall'analisi degli elementi – tutti o parte – di un certo museo, ad una ricerca di carattere tematico, tipologico o strettamente aderente agli aspetti materici e tecnologici dei materiali, il progetto di didattica museale si articolerà essenzialmente in tre momenti differenziati. Nella prima fase l'insegnante, avvalendosi anche dell'ausilio di esperti o di ogni altro adeguato supporto, fornirà ai ragazzi la preparazione metodologica e le nozioni necessarie a consentire loro un corretto approccio alla materia. Tale introduzione, anticipando contenuti e forme di ciò che gli allievi avranno poi occasione di osservare nel museo, avrà la funzione di predisporli nel modo più fruttuoso possibile a quel futuro approccio creando, auspicabilmente, anche una certa aspettativa. In questo modo la fase successiva di visita al museo, che dovrà essere il più possibile circoscritta al tema trattato, apparirà come un vero e proprio appuntamento con oggetti che lo studio e la ricerca hanno già fatto entrare nella sfera emotiva della conoscenza e che, riconosciuti, si verranno così a saldare al patrimonio più intimo di esperienze cognitive del singolo studente che li ha fatti propri. L'esperienza ha dimostrato che a questo punto potrebbe essere addirittura irrilevante in questo processo di autentico "appropriamento" il livello di complessità delle operazioni che caratterizzeranno la terza fase, quella della verifica. Il successo di un'operazione di questo tipo può essere misurato anche con un semplice questionario ben costruito, che indirizzi i ragazzi, magari divisi per gruppi, a cercare nelle presenze materiali che hanno finalmente di fronte le soluzioni ai vari interrogativi proposti.

L'elemento caratterizzante della fase di verifica è dunque la partecipazione diretta dei ragazzi alla preparazione di un prodotto che nasca dalla loro interazione con gli oggetti del museo, inteso come strumento di conoscenza sperimentale non mediata. La tipologia di

Sentire l'arte* Vedere oltre l'immagine, sentire oltre il suono

Silvia Gramigna

Sentire l'arte propone un avvicinamento globale tra due entità, soggetti di scambio: l'opera d'arte e il suo fruitore. Il che significa portare ogni allievo a cercare dell'opera d'arte, al di là delle apparenze, il significato profondo.

La metodologia didattica adottata per tale indagine non parte dall'esame o dall'analisi nozionistica dei testi pittorici o musicali, ma propone di "comprendere" nel significato più ampio, passando attraverso un momento empatico di adesione emotiva all'opera d'arte per poi giungere, ma solo in un secondo momento, alla decodificazione dell'emozione provata e alla comprensione razionale (tecnica, storica, filosofica) del testo proposto.

Da una chiave di lettura particolare che fa leva sulla sfera emotiva si giunge, successivamente e più agevolmente, a quella cognitiva.

Ciò che viene appreso tramite la meraviglia e la partecipazione non viene più dimenticato.

Recenti studi hanno infatti messo in luce come la comprensione in senso ampio avvenga quando i due emisferi del cervello, quello emotivo e quello razionale, vengono ambedue coinvolti. Spesso si assiste al fallimento di progetti educativi in quanto, a nostro avviso, viene coinvolto solo l'aspetto razionale ovvero solo l'aspetto emotivo, come in molte proposte ludiche rivolte al mondo giovanile che, se non decodificate, risultano, in ultima analisi "senza senso" educativo.

Al contrario, sfruttare correttamente il potenziale emotivo ai fini cognitivi è un potente ed efficace strumento didattico.

Scopo principale del metodo *Sentire l'arte* è quello di coltivare e sviluppare una *capacità di osservazione* tale da giungere alla vera essenza dell'arte, tale da suscitare nella mente la facoltà di analizzare accuratamente il "significato" dell'opera d'arte e, in ultima analisi, lo status proprio di ogni cosa.

Ogni incontro prevede 4 fasi:

1. *Rilassamento* corporeo e mentale per creare le premesse ottimali per l'ascolto e l'apprendimento.
2. *Osservazione* guidata nelle sale del museo di alcune

opere, analisi delle sensazioni provate, decodificazione delle stesse e lettura dell'opera d'arte.

3. *Ascolto* di alcuni brani musicali relativi alle opere d'arte osservate, analisi delle emozioni che essi suscitano, decodificazione delle stesse in relazione al linguaggio musicale.

4. *Laboratori di creatività*: sintesi e rielaborazione personale delle fasi precedenti. Si propongono vari tipi di laboratori che si riconducono a 3 filoni principali: pittorico, musicale e gestuale. Il museo diviene così non solo il luogo dove si leggono o si ascoltano i brani musicali, ma anche il luogo dove cimentarsi nell'esprimere se stessi.

1. Rilassamento

Una puntuale capacità di osservazione concentrata si determina solo se la mente è calma. Oggi chi si occupa di educazione sa bene quanto agitata, confusa, sottoposta a troppi stimoli e suggestioni non solo la mente dei giovani, ma anche quella di qualsiasi persona si trovi a svolgere una vita attiva nel nostro tempo.

Da qui le difficoltà didattiche di cui molto si parla. La capacità di attenzione concentrata risulta, dagli ultimi studi in merito, essersi ulteriormente abbassata fino ad arrivare a non più di 10 minuti. Tuttavia, si può di molto alzare tale soglia con semplici, antichi esercizi di rilassamento.

Il rilassamento, oltre ad essere una fondamentale premessa all'apprendimento, porta in sé grandi valori: insegna a fermarsi, educa all'ascolto, porta ad assaporare i momenti di calma, di silenzio, insegna a respirare, permette di acquisire concentrazione, stabilità e un maggior senso di sicurezza.

La calma così ottenuta non aggiunge nulla, si limita a creare le condizioni perché affiori e si dispieghi ciò che già siamo.

2. Osservazione guidata concentrata

Pitture su tavola, su tela, sculture, architetture... "parlano".

Sfidano il tempo e arrivano a noi con un *significato* intrinseco. Siamo in grado di *sentire* e di *capire*? O siamo

queste produzioni, frutto di una didattica sperimentale che muove passi ancora incerti, può assumere le forme più diverse: dalle tradizionali realizzazioni di opuscoli e schede, agli esperimenti tecnologici di riproduzione dei materiali, alle drammatizzazioni di vicende, fino al sempre più diffuso approccio ai prodotti multimediali. È significativo a questo riguardo come la strutturazione di ipertesti ideati e realizzati, sotto opportuna guida, dai ragazzi, orga-

i soliti visitatori frettolosi che scorrono davanti alle opere senza dar loro tempo e modo di farsi *sentire*?

L'insegnamento moderno mette al primo posto la dissertazione, ma sovente le parole non riescono ad esprimere un pensiero, un'intuizione o un'attitudine profonda. Questo vale anche per le opere d'arte.

Come "parlano" le opere d'arte? Parlano attraverso il linguaggio di linee, segni, forme e colori allo scopo di suscitare significative emozioni.

L'arte parla alle emozioni. Se l'artista avesse voluto come interlocutore la razionalità, avrebbe scelto di scrivere un testo storico, filosofico o letterario. Esprimersi attraverso l'arte significa qualcosa di più complesso.

L'analisi delle emozioni che emergono dall'osservazione concentrata sull'opera d'arte è un momento coinvolgente sul quale si costruisce poi la comprensione razionale della stessa.

L'opera d'arte, vissuta attraverso le emozioni, diventa più comprensibile, più significativa, dal che ne deriva, come obiettivo didattico indiretto, far nascere dalla conoscenza il rispetto e l'amore per il patrimonio storico-artistico di cui il nostro paese è tanto ricco.

Sentire l'arte, ai fini di un'educazione in senso lato del termine, contribuisce da un lato allo sviluppo del pensiero concettuale e dall'altro a far vivere un'esperienza profonda, indimenticabile, che va oltre l'apprendimento tradizionale nella direzione dell'acquisizione di una maggiore consapevolezza.

3. Ascolto

Alle fasi di rilassamento e di osservazione concentrata di fronte all'opera d'arte, segue un momento di riflessione nel laboratorio. Le numerose suggestioni e informazioni ricevute acquistano un ulteriore approfondimento in un accostamento del tutto particolare al linguaggio della musica.

Si ascoltano alcuni brani musicali, collegati cronologicamente o per contenuto alle opere d'arte appena viste, allo scopo di decodificare le sensazioni che emergono e di far comprendere come anche la musica sia un potente mezzo di comunicazione.

Dunque anche la musica "parla"; attraverso una sequenza di suoni e silenzi esprime il tempo storico cui appartiene, ma esprime anche sensazioni di carattere universale ed eterno, utilizzando precise re-

gole di tipo ritmico, timbrico, dinamico, tonale e armonico.

Comprendere queste regole, dopo un *ascolto abbandonato* che ci coinvolga emotivamente, è premessa fondamentale per penetrare maggiormente nell'opera d'arte.

Quali infine le profonde relazioni che esistono fra il linguaggio musicale e quello figurativo?

Come si possono mettere a confronto i diversi mezzi espressivi che spesso risultano incredibilmente simili e/o complementari?

È evidente che un approccio contemporaneo alle due arti, la musica e l'arte figurativa, consente un *sentire* più completo e in qualche modo più profondo.

4. Laboratori di creatività

Sintesi e rielaborazione personale delle fasi precedenti. La metodologia è quella che più si avvicina all'attivismo pedagogico, al presupposto del "fare per capire" più profondamente, affiancandosi alla scuola nel perseguire il potenziamento delle grammatiche visive.

Recenti studi in materia di pedagogia hanno evidenziato quanto proficuo sia, al fine dell'apprendimento, che ad una fase teorica segua una fase pratica, dove quanto è stato appreso possa esser restituito e fatto proprio.

A tal fine si propongono, di volta in volta, diverse attività pratiche di tipo espressivo-creativo che sostanzialmente si riconducono a tre filoni principali: gestuale, musicale, pittorico.

I suddetti laboratori di creatività si propongono quale obiettivo di far vivere agli allievi un'esperienza profonda e coinvolgente relazionata a quella vissuta al museo. Si percorre in questa fase un diverso canale d'apprendimento che è quello del "fare", del ripercorrere la strada indicata dall'artista, facendola propria, esprimendo se stessi e le proprie sensazioni.

L'esperienza artistica, così proposta, può divenire la fonte vivificante della creatività personale, un momento di contatto tra l'Arte e l'esistenza umana, che apre alla più alta dimensione.

* *Sentire l'arte* è una metodologia didattica per l'accostamento alle arti figurative e alla musica ideata da Silvia Gramigna in collaborazione con Francesca Seri.

nizzando sul tema prescelto tutta quella serie di approfondimenti che hanno scandito il loro approccio alla materia, si sia rivelata particolarmente confacente agli obiettivi formativi dei diversi progetti. I molteplici itinerari percorsi dai vari sottogruppi di ricerca, unificati in un unico sistema rappresentato dall'ipertesto, vengono così a configurare un vero e proprio lavoro di équipe nel quale però ciascuno può riconoscere anche la parte individuale del suo

lavoro. Agli antipodi dunque dell'ipertesto "subìto" nel bel mezzo del percorso espositivo, l'ipertesto prodotto dai ragazzi rappresenta veramente, e forse indipendentemente dalla raffinatezza del risultato raggiunto, un itinerario della conoscenza che ha tutte le caratteristiche per non essere dimenticato.

In tutti questi processi di apprendimento che vedono al centro di tutto l'oggetto, anticipato nella prima fase di studio da immagini riprodotte che lo prefigurano e seguito dalla rappresentazione, sia essa scritta, disegnata o modellata, che di quell'oggetto si sono fatti gli scolari-studenti, vediamo esemplificato il fenomeno della enorme diffusione delle riproduzioni, che caratterizza questa epoca di inflazione delle immagini. Ma proprio queste sperimentazioni scolastiche ci offrono una chiave di lettura particolarmente significativa delle profonde mutazioni che tale fenomeno ha ingenerato nella percezione degli originali. Le immagini riprodotte, siano esse frutto di aspettativa o di ricordo, lungi dal diminuire l'aura degli originali, ne hanno anzi enfatizzato l'unicità, riproponendo pertanto in modo sempre più perentorio l'eccezionalità di un'esperienza conoscitiva quale quella della visita a un museo.

¹ Incentrato sulla lettura critica di tali dati è lo studio di G. Dall'Ara, *Il turismo culturale*, Ravenna 1996.

² Cfr. in particolare N. H. Graburn, *The Anthropology of Tourism*, in «Annals of Tourism Research», X, 1983, pp. 12-35, dove si sostiene che l'esperienza turistica è espressione della ricerca di "autenticità" tipica dell'uomo moderno. L'uomo, alla ricerca di significati diversi da quelli tradizionalmente accettati, siano essi di natura religiosa, laica o culturale, si rivolge al mondo dell'arte e della cultura per arrivare alla comprensione del proprio universo. I beni culturali, dunque, fanno parte di un processo educativo permanente. Le differenze di fruizione dei beni culturali riguardano pertanto non una diversità di motivazioni, ma una diversità di modalità, dovuta ad una esperienza e ad un grado di preparazione che varia per ogni turista.

³ Cfr. nota 1.

⁴ Sintetizzano suggestivamente questo concetto le parole di Adalgisa Lugli (cfr. A. Lugli, *Museologia*, Milano 1992, p. 13): «[...] come se il rituale consistesse nell'offrire a una divinità misteriosa, il solo gesto, la sola

fatica di gettare uno sguardo all'interno di quello che è rimasto ancora, dalle origini del museo moderno ad oggi, il suo tempio. Sembra bene funzionare in questo senso il nuovo ingresso del Grand Louvre, che assomiglia alla sala di imbarco di un aeroporto, amplissima e sempre piena di gente in movimento, fenomeno analogo a quanto succede da tempo al Centre Pompidou: al visitatore basta mettere un piede dentro senza dover entrare nelle sale » o quelle di Andrea Emiliani (cfr. A. Emiliani, *La politica contrabbanda masse di denaro artistico*, in «Il Giornale dell'Arte», VIII, 82, ottobre 1990): «I musei soprattutto sembrano la punta di diamante del disegno delle strategie urbane del 2000 e coagulano le folle che un tempo attraversavano l'Europa dei grandi monasteri».

⁵ Cfr. E. H. Gombrich, *Il Museo: passato, presente e futuro*, in *Ideali ed idoli. I colori nella storia e nell'arte*, Torino 1986.

⁶ Fra i lavori più recenti con ampia bibliografia cfr. A. Mottola Molino, *Il libro dei Musei*, Torino 1991 e A. Forti, *Orientamenti di Museografia*, Firenze 1998.

⁷ Cfr. in particolare M.C. Ruggieri Tricoli, M. D. Vacirca, *L'idea di museo: archetipi della comunicazione museale nel mondo antico*, Milano 1998.

⁸ Un efficace quadro dei diversi atteggiamenti del pubblico nello svolgimento del percorso espositivo è quello delineato nel lavoro di Alberto Angela (A. Angela, *Musei (e mostre) a misura d'uomo. Come comunicare attraverso gli oggetti*, Roma 1988) desunto dai risultati di ricercatori statunitensi: «Ci vogliono 1 o 2 minuti perché il visitatore possa orientarsi all'inizio della visita, poi l'attenzione sale per 30-45 minuti, poi si instaura la "fatica da museo", la gente si deconcentra e l'attenzione cala. Per i 15-30 minuti seguenti si leggono solo scarsi cartellini e prende il sopravvento l'attenzione sull'ambiente. Sembra che i visitatori nel primo tratto si comportino per imparare, nel secondo tratto per vedere il museo».

⁹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano 1989.

¹⁰ Ecco il commento che il mondo scientifico ha dato di questo esperimento, così come è rimbalzato sulla

stampa nazionale (cfr. in particolare il settimanale del Corriere della Sera «Sette», 4, 1999, in un articolo a firma A. M. Speroni): «Percepiano un odore quando le molecole volatili di una sostanza si legano alle proteine situate sulle cellule recettive della mucosa nasale. Ogni proteina è predisposta per registrare odori diversi. Quando tali proteine vengono eccitate mandano impulsi al bulbo olfattivo e di qui ad aree del sistema nervoso centrale legate a emozioni e memoria. L'olfatto è il senso più direttamente collegato al sistema limbico, una delle parti più arcaiche del cervello, "ereditata" dai rettili ed è anche la parte preposta alle emozioni. Per questo i ricordi suscitati da un profumo possono essere così vividi e intensi [...] Gli odori inoltre sono meno ambigui rispetto ad ogni altro tipo di memoria, come ad esempio quella visiva».

¹¹ Già dai più antichi esempi di collezionismo, che trovano campo privilegiato di applicazione nei corredi funerari, emerge la caratteristica distintiva dell'oggetto collezionato che, entrando a far parte di una raccolta, deve necessariamente perdere la sua funzione utilitaria per trasformarsi in metafora di sé. Ed è nel momento in cui avviene il depauperamento della funzionalità, lucidamente battezzato da Walter Benjamin come "sottrazione alla fatticità" (cfr. W. Benjamin, *L'opera d'arte nella sua riproducibilità tecnica*, Torino 1966) che l'oggetto collezionato esce dal quotidiano per diventare atemporale.

¹² P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna 1983.

¹³ G. Gualandi, *Il testo epigrafico come didascalìa delle opere d'arte greca nei complessi monumentali e nelle raccolte collezionistiche di antichità*, in «Epigrafia e antichità», 7, 1984, pp. 51-84.

¹⁴ Ranieri Varese (cfr. R. Varese, *Lo stato del patrimonio civico: modi e linee di intervento*, in *Il Museo Civico in Ferrara. Donazioni e Restauri*, Firenze 1985, pp. 10-17) sottolinea a questo riguardo fino a che punto quella ideologia influenzasse anche gli stessi contenuti espositivi: «Il museo inoltre segnalava le presenze, non parlava di sé, non costruiva quadri di riferimento a più generali situazioni ed avvenimenti, ma indicava soprattutto individualità ed eccezionalità, a volte poste in relazione fra loro ma mai, o raramente, legate a paralleli momenti di cultura. Oggi questo non è più possibile: chi si è formato nelle scuole professionali, nelle scuole tecniche, si è fermato alla fascia dell'obbligo...non possiede le nozioni di riferimento in cui collocare gli scarsi dati forniti. La diversa educazione porta ad un mutamento di interessi, maggiore attenzione viene, ad esempio posta alla fisicità dell'opera, al modo e al procedimento del suo costituirsi, alla posizione sociale di chi la esegue, alla committenza, agli spostamenti attraverso i secoli, alla stessa sede museale, al formarsi delle raccolte, al loro variare».

¹⁵ Dal già citato lavoro di Alberto Angela (cfr. nota 8) apprendiamo che tale limite sembra aggirarsi at-

torno a 16 unità (bits) per secondo. Di questi solo un trentesimo raggiunge la memoria inconscia. Nel nostro cervello non possono esserci più di 160 bits presenti contemporaneamente.

¹⁶ Particolarmente significativa a riguardo è la casistica proposta da Antonio Brusa (cfr. A. Brusa, *Didattica scolastica e didattica museale*, in *La didattica museale*, Atti del Convegno, Foggia 1992, pp. 19-28) che considera cinque diverse accezioni del termine: «Per un docente universitario la didattica consiste in tutto ciò che non riguarda la ricerca. Il secondo significato [...] vuole "didattica" come sinonimo di divulgazione. Si può insegnare (fare didattica) col proprio esempio. Didattica può essere anche un'accurata precettistica *ad personam* (tipica dei pedagoghi che ammaestravano i figli dei nobili). C'è infine una didattica professionale che si svolge in una scuola di massa e si rivolge ad allievi prescritti».

¹⁷ Cfr. in particolare E. Nardi (a cura di), *Un laboratorio per la didattica museale*, Atti dell'incontro di studio, Formello 1998.

¹⁸ S. Santoro Bianchi, C. Amedei, *La sperimentazione nella didattica dell'archeologia in Emilia Romagna: la promessa mancata*, in P. Croce da Villa, A. Menegazzi (a cura di), *Prima Giornata regionale di Studio sulla Didattica Museale. Settore Archeologia*, Atti del Convegno, Portogruaro 1999, pp. 16-23.

¹⁹ Cfr. nota 16.

²⁰ Cfr. nota 18.

L'educazione come luogo d'incontro tra museo e società

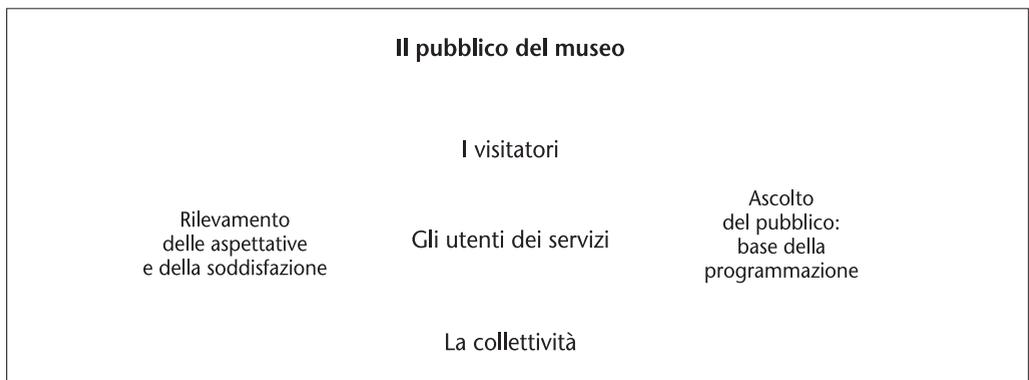
Progettualità, pianificazione, valutazione delle attività

Mario Turci

Perché un museo dovrebbe investire parte delle sue risorse umane e finanziarie nell'animazione didattica? Perché, fra le scelte possibili, quelle dei musei del territorio sono sempre più indirizzate all'incontro con il mondo della scuola? E perché i responsabili e gli operatori dei musei sono sempre più propensi ad ingaggiare dure battaglie per il riconoscimento dell'azione didattica come attività del museo, non solo pertinente, ma necessaria e caratterizzante?

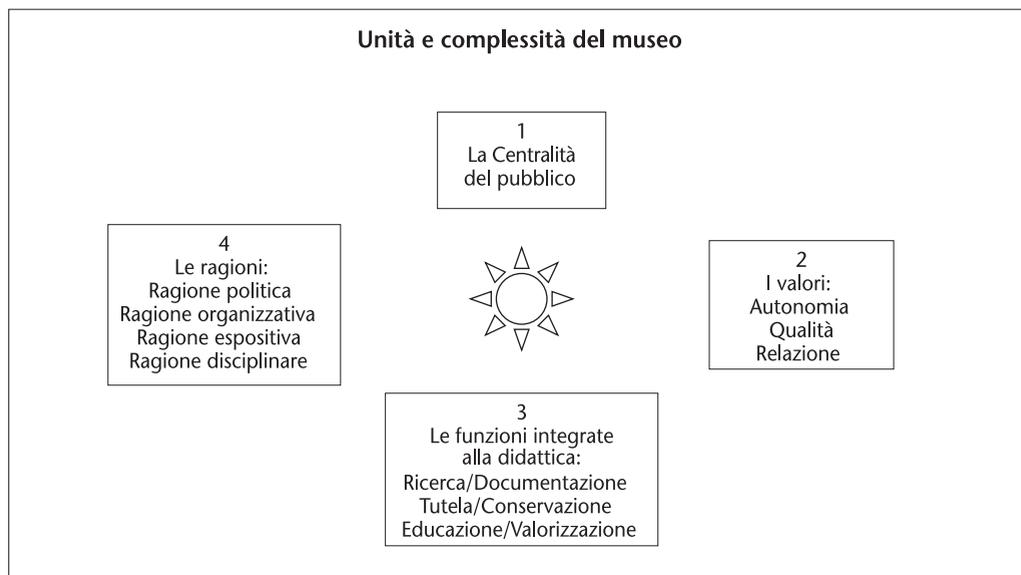
Le risposte potrebbero essere diverse, ma credo che le più diffusamente condivisibili siano quelle che partono da una considerazione di base che "pensa, immagina e sente" il museo quale luogo dell'azione sociale. Azione sociale nella quale il mandato di valorizzazione dei patrimoni si realizza nell'offerta al pubblico di modalità e sentieri d'incontro con le "cose" del museo e con gli argomenti che delle "cose" sostengono il valore di testimonianza e di traccia. Inoltre, l'azione sociale dell'animazione didattica può riconoscersi in quell'offerta dell'esperienza culturale che dall'osservazione e conoscenza porta immediatamente alla proposta di riflessioni sulla qualità contemporanea dell'esistenza e dei rapporti sociali.

Ma tale riflessione non può che partire dalla considerazione di due fattori: a) l'individuazione della centralità del pubblico, assumendo in questo termine sia i visitatori e gli utenti dei servizi che la collettività per la quale il museo è significativo; b) l'adozione di stili, strumenti e tecniche per quell'ascolto del pubblico che diviene immediatamente guida alla programmazione.



È mia abitudine, forse dovuta ad una sorta di "deformazione professionale", il cercare di ordinare le molte sfaccettature di ogni fenomeno organizzativo, che sia un ragionamento o una comunità, per ricercarne i motivi di fondo, il nocciolo, cioè quegli elementi generativi che forniscono senso a quel che nella prassi non si presenta subito evidente. Di-

co deformazione professionale perché la direzione di un museo comporta l'esercizio di una attenzione contemporanea sia al capo che alla coda di ogni progetto, evento ed iniziativa, in quanto è necessario che ogni atto e azione siano gestiti quali espressione concreta di una filiera che, partendo dalla missione, riguarda obiettivi e politiche del museo sino a giungere al pubblico per comporre una circolarità nella ricerca di "armonia" tra la complessità e l'unitarietà dell'azione del museo.



Ho pensato a questa breve premessa per introdurre una sintetica illustrazione dei motivi sostanziali e pratici di quel che possiamo definire quale pratica della didattica museale presso il Museo degli Usi e Costumi della Gente di Romagna di Santarcangelo di Romagna.

Nella nostra esperienza la didattica museale, più di ogni altro ambito dell'attività del museo, si presenta caratterizzata, in termini di progetto, dall'aspetto di "sistema" e nell'obiettivo sostanziale di offrirsi quale luogo della mediazione, nel senso ampio di luogo dell'incontro fra cittadini e patrimonio, fra individui diversi, fra organizzazione e pubblico, fra missione del museo e collettività. In tal senso "sistema" e "mediazione" risultano essere il "nocciolo" e il senso stesso dell'intera programmazione della didattica.

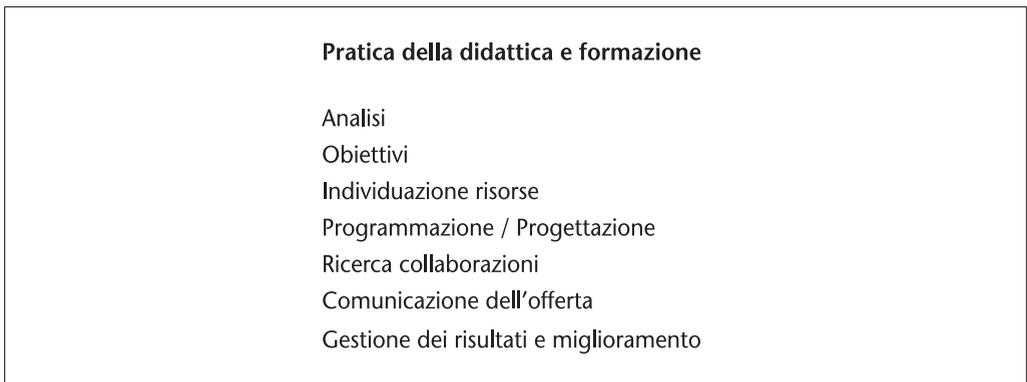
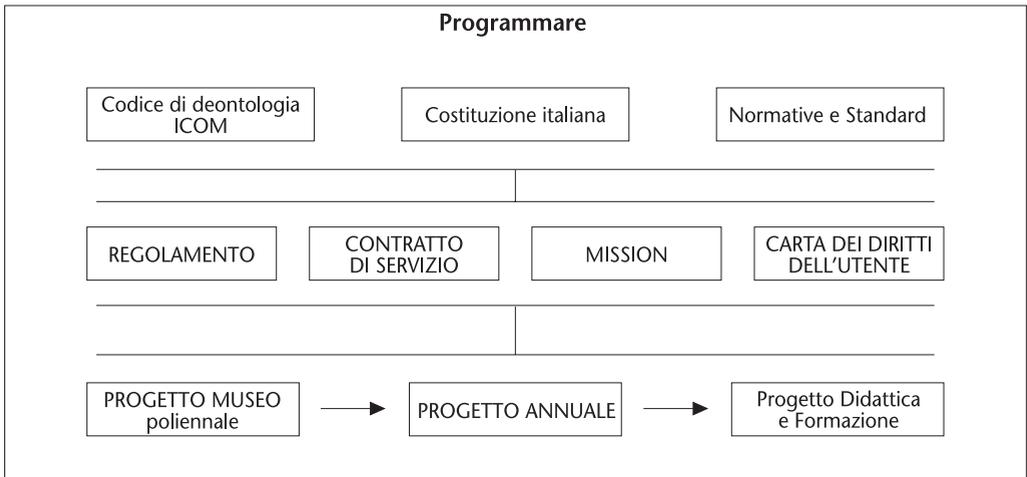
Cercherò di spiegare meglio. A partire dal valore generativo della missione del museo¹, sistema e mediazione sono assunti quali caratteri salienti di ogni servizio museale in quanto l'uno (strumento e prassi organizzativa) e l'altra (obiettivo) partecipano alle scelte sostanziali del Museo Santarcangiolese. Dalla dichiarazione di missione sia il "sistema" che gli obiettivi della "mediazione" trovano espressione nei lineamenti programmatici del museo rispettivamente nel campo dell'azione sociale e in quello dell'azione culturale:

Azione Culturale

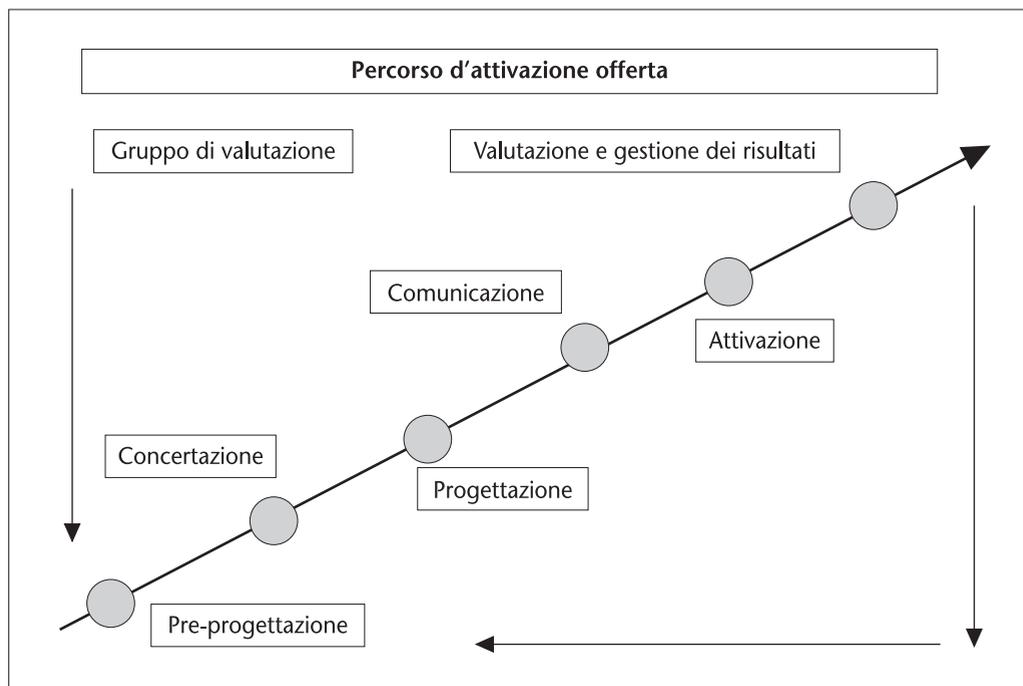
Peculiarità del museo in quanto istituto chiamato alla progettazione ed iniziativa culturale; intendendo l'azione culturale quale offerta di occasioni di crescita collettiva e miglioramento della qualità individuale della vita.

Il Museo quale luogo d'incontro e d'interazione sociale. L'azione sociale del museo mira all'offerta di occasioni di socialità ed opportunità per la manifestazione individuale di forme espressive della comunicazione e dell'incontro.²

Ma le azioni svolte nello spazio del "sistema" risulterebbero vane se non fossero gestite alla luce della filiera dei percorsi di programmazione e di progetto. Filiera sinteticamente illustrata negli schemi seguenti.



Ora sistema e mediazione cercano il luogo della loro espressione nella concretezza dell'organizzazione e della prassi in piani, progetti, proposte e programmi. Ma ancora non ho chiarito che cosa si intenda per "sistema": sistema è il luogo delle relazioni e degli incontri. Figurativamente possiamo immaginarlo come un reticolo fatto di linee che sono espressione delle relazioni fra istituti, agenzie, persone; relazioni che nascono dalla ricerca di contatti, partner, opinioni, risorse, condivisioni. La parte sostanziale del sistema è nei punti d'incontro fra le linee (nodi) perché in questi è la concreta realizzazione di "opportunità" (là dove gli incontri e le relazioni hanno dato un risultato produttivo). La figura seguente illustra lo schema del percorso progettuale:



In quest'ottica, i progetti di didattica possono definirsi "progetti di sistema" perché partecipati, risultato del fitto lavoro di concertazione con molte delle realtà associative, istituzionale, sociali e formative del territorio di pertinenza del museo.

La gestione di quello che ora possiamo definire quale "sistema della didattica museale" non produce solo risultati progettuali ed organizzativi, ma ha lo scopo di realizzare attorno al museo una rete collettiva di senso basata sui valori che scaturiscono dalla "partecipazione al bene comune", dalla condivisione della missione, dalla partecipazione del pubblico agli obiettivi del museo vivendone, nel concreto e immediatamente, i risultati. Nella "rete di senso" il sistema della didattica museale diventa sostanza perché coloro che partecipano al sistema, anche in qualità di semplice pubblico/utente, non aderiscono semplicemente ad una proposta d'iniziativa (corso, laboratorio, itinerario, ecc.), ma partecipano ad una "impresa" contribuendo sia alla sua progettazione che alla valutazione dei risultati e della qualità offerta.

65 I principali protagonisti della “concertazione” sui progetti sono:

- associazioni di categoria
- associazionismo privato e pubblico
- agenzie territoriali
- agenzie educative
- istituti e risorse scolastiche
- servizi scolastici degli enti locali

I principali protagonisti/partecipanti dell’offerta del museo sono:

- studenti
- insegnanti
- famiglie
- categorie protette
- stagisti e tirocinanti
- personale del museo
- personale di altri musei ed enti locali

Piani strategici, protagonisti, partecipanti e progetti della didattica non produrrebbero sostanziali tratti utili ai necessari processi continui di miglioramento delle proposte del museo (e quindi della didattica museale) se non fossero pensati a partire da una chiara e precisa politica indirizzata alla gestione dei risultati. Analisi di consuntivo e gestione dei dati provenienti dalla valutazione dei processi progettuali e realizzativi per la didattica, possono associarsi per indicare quegli aspetti della qualità che possono generare azioni ed effetti di miglioramento delle proposte.

Gestione dei risultati	
Consuntivo	Gestione
Standard	Analisi delle componenti del risultato
Indicatori	Individuazione forze e debolezze
Impatto della comunicazione	Individuazione aree di miglioramento
Contatti	Ricaduta sulla programmazione e progettazione
Soddisfazione degli utenti	
Consuntivo economico	

Le diverse attività dei progetti di didattica (l’elencarle tutte richiederebbe uno spazio ora non disponibile) possono essere sostanzialmente raggruppabili in:

- *laboratori del “fare”* destinati, per progetto, orario ed attività, a gruppi/classi (in orario scolastico), a gruppi di famiglie (nel fine settimana), ad adulti (orario serale). Appar-

tengono a questa categoria laboratori che vanno, ad esempio, dall'intrecciatura tradizionale alle tecniche del riuso, dalla pratica dialettale alla tessitura, dal restauro alle espressioni della stampa su tela, dall'enologia alle pratiche della conservazione;

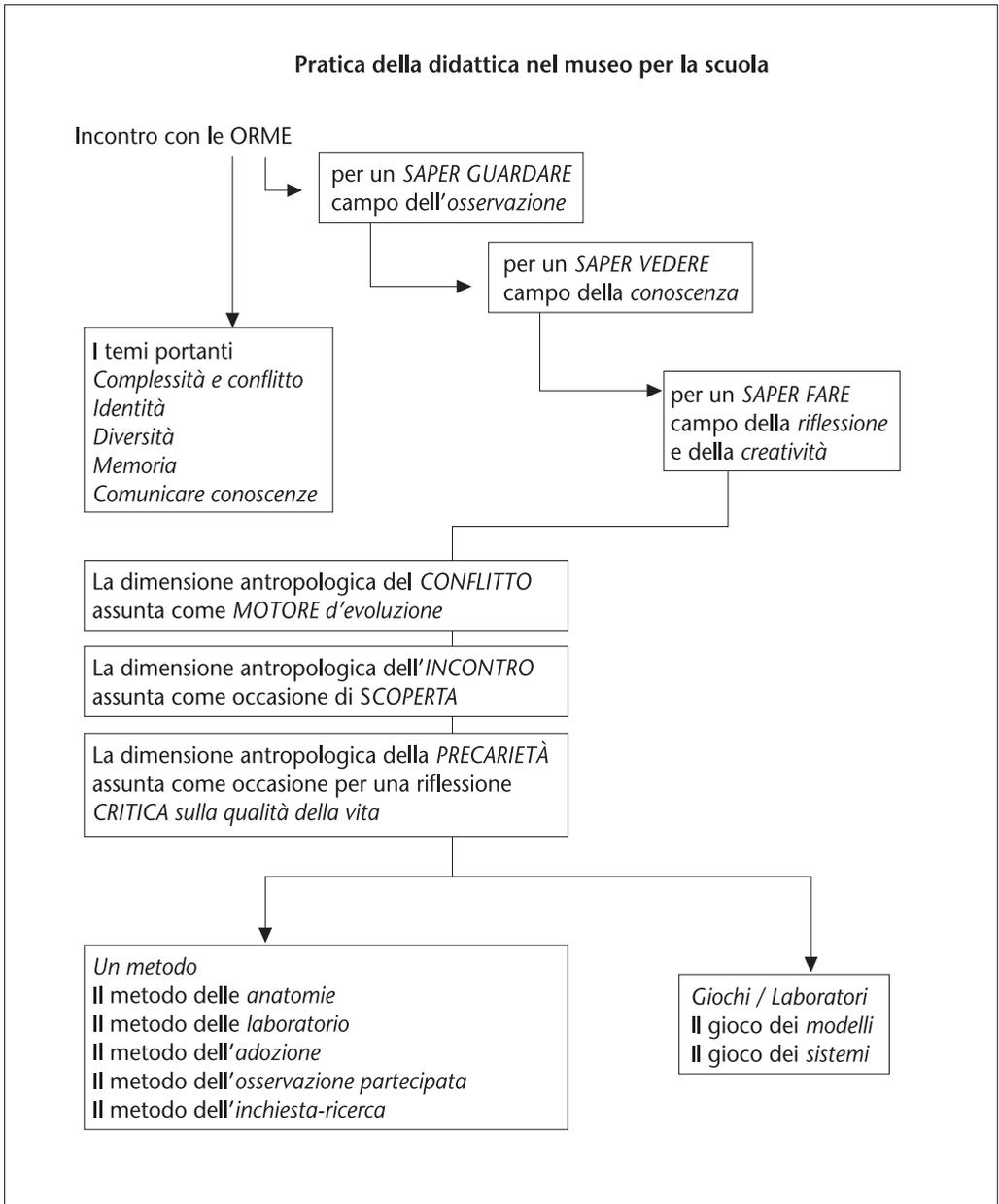
- *club di iniziativa* destinati a tutte le categorie di pubblico; fra questi il PamClub (Club dei Piccoli Amici del Museo) che organizza laboratori, feste, piccole esposizioni degli iscritti, concorsi, il Club dei Piccoli Giornalisti (gruppo di ragazzi – 11/12 anni – che compongono, attraverso incontri quindicinali, l'ufficio stampa del museo producendo comunicati stampa e realizzando un proprio giornale), il Club degli Insegnanti interessati alla missione del museo;

- *gruppi d'incontro* destinati a tutte le fasce di pubblico, ma con un'attenzione particolare a quelle deboli e quindi più bisognose di un sostegno alla quotidianità delle relazioni. In tal senso gli "incontri" trovano espressione in laboratori annuali, nella partecipazione a piccole imprese di costruzione e di ricerca, in occasione di formazione e partecipazione a progetti d'inserimento lavorativo (come ad esempio la partecipazione del museo alla realizzazione di "botteghe della tradizione" pensate quali occasioni formativo-lavorative per pazienti psichiatrici).

Seppur declinato in modo diverso per ogni ambito di offerta e di pubblico, la scelta dell'approccio ai percorsi di mediazione parte dall'assunzione delle diverse espressioni del patrimonio riconoscendole, nella loro natura materiale e immateriale, quali "orme", segni lasciati, indizi che richiamano la necessità della conoscenza invitando alla scoperta.

L'offerta di didattica è sostenuta, nelle sue diverse espressioni, dalla consapevolezza della necessità di trasmettere una "idea" di patrimonio quale "orma" e contemporaneamente "segno" di una realtà, concreta presenza con la quale è necessario "fare i conti", ma anche luogo della storia e della memoria con il quale i "conti" si sostengono attraverso i percorsi del comprendere. È sostanza dei percorsi di didattica il proporre che l'osservare e seguire le "orme" (realtà che sono al contempo sia *il* patrimonio, che *del* patrimonio) non può limitarsi al semplice "guardare", all'esclusivo prendere atto dell'esistenza, ma un "vederne" le diverse sfaccettature e i diversi piani di realtà. In definitiva la didattica museale può operare quella necessaria mediazione fra le scienze del Museo, che operano su di un piano di astrazione teorica, ed una concretizzazione operativa che presupponga come carattere di base quello dell'esperienza.

I percorsi della mediazione partono dalla consapevolezza che l'esperienza didattica nel campo della museologia antropologica può essere anche esperienza etnografica, concreta esperienza delle "cose", capace di creare un ponte fra conoscenza e vissuto, fra patrimonio e "concrete utilità del sapere", fra memoria e quotidiano, fra tradizione e innovazione (prodotto e progetto). In definitiva, gli impegni del museo in ciò che è stato precedentemente definito come "progetto di sistema" in ambito didattico, trova energia dalla coscienza dell'imprescindibile rapporto (sentito sostanziale da tutti i protagonisti del museo, dal Consiglio di Amministrazione a tutto il personale) fra servizio e qualità, fra dovere della tutela e doveri della "restituzione/mediazione".



¹ «L'impegno del Museo si esprime nell'investimento di risorse ed energie per la ricerca di occasioni e linguaggi finalizzati ad un dialogo con le socialità del proprio territorio, presentando le testimonianze tradizionali nella complessità dei loro rapporti con l'universo cultu-

rale ed esponendo i caratteri simbolici, rituali, linguistici e materiali insiti nelle diverse manifestazioni umane. In tal senso il Museo individua come risorsa le potenzialità della comunità civile e come produttività la capacità di organizzare una offerta in termini di promozio-

ne d'interventi mirati nel campo della socialità.» Dalla dichiarazione del Museo degli usi e dei Costumi della Gente di Romagna. Il documento completo è visibile presso il sito www.metweb.org.

² Dal *Progetto Museo 2000-2004*.

Le attività educative al museo.

ABC della pianificazione

Margherita Sani

PERCHÉ PIANIFICARE

Nella sterminata bibliografia sulla gestione e sulla pianificazione – delle organizzazioni in generale – e tra gli ormai numerosi volumi – anche in italiano – dedicati al management museale, trova posto un libretto regalatomi alcuni anni fa da una amica che lavora come *free lance* nell’ambito dei musei per metà anno in Italia e per l’altra metà in Inghilterra. Si tratta di un volume, dal titolo “The Management Guide to Planning”¹, di piccole dimensioni e senza troppe pretese. Si apre con una dedica: «Questo libro è dedicato a quelli che vorrebbero gestire meglio, ma sono troppo occupati per cominciare». Nella loro semplicità queste poche righe mi hanno colpito per la profonda verità che racchiudono e per come mettono in luce, impietosamente, un comportamento, ma ancora prima una *forma mentis* assai diffusa probabilmente ovunque, ma certo in modo assai visibile nelle organizzazioni culturali. Il testo prosegue nella parte introduttiva: «Pianificare è l’attività che vi porta da dove siete ora a dove volete essere. Consiste nell’analizzare la vostra situazione attuale, nel decidere i vostri obiettivi e progettare le azioni per perseguirli. Purtroppo raramente le persone trovano tempo per pensare al futuro o progettarlo. Vi diranno che la routine quotidiana occupa talmente tanto del loro tempo, che non ne rimane più per pianificare. Ma pensare agli obiettivi ultimi è fondamentale per realizzare ciò che si vuole.» E ancora: «Se vi buttate nelle attività senza decidere precisamente quello che volete fare, quasi certamente dissiperete i vostri sforzi.»

Si invita poi il lettore a confrontarsi con una serie di domande del tipo «Dove sono ora?», «Dove voglio arrivare?», «Come ci arriverò?», «Come farò a sapere che ci sono arrivato?», cui si aggiungono, in un gioco di scatole cinesi, ulteriori domande: «Ho identificato i miei punti forti e quelli deboli?», «Ho un’idea chiara della situazione attuale?», e così via, con un moltiplicarsi di liste di controllo ed elenchi puntati contenenti indicazioni e suggerimenti per migliorare.

Insomma, uno di quei manualetti di stile tipicamente anglosassone che spesso consideriamo con una certa sufficienza, tanta è l’analiticità con cui scompongono i temi e la “pedanteria” con cui prendono per mano il lettore conducendolo da un argomento all’altro. Difficile sottrarsi alla tentazione di considerarlo con una certa diffidenza iniziale. Eppure, nella loro scarna essenzialità, gli argomenti sono auto-evidenti e l’assunto di base è condivisibile: presi da ciò che facciamo non lasciamo spazio a un momento di riflessione su come potremmo farlo meglio. Il momento di verifica dei risultati poi, nel migliore dei casi, viene considerato un lusso che non possiamo permetterci.

Forse non è un caso che l'omaggio mi sia giunto da una persona abituata a dividere il proprio tempo lavorativo tra due paesi e a sintonizzare la propria mente ora sulla lunghezza d'onda italiana, ora su quella inglese. Perché in effetti – e ci limitiamo ad una considerazione che riguarda solo l'ambito professionale per quello che è dato quotidianamente di toccare con mano – le due realtà si presentano agli antipodi: da un lato la sistematizzazione, la pianificazione, la scomposizione di operazioni complesse in unità elementari verificabili tramite il confronto con l'esperienza. Una sorta di ingegnerizzazione della gestione cui corrisponde una ricca produzione editoriale di taglio manualistico e di immediato utilizzo per il lettore². Dall'altro, iniziativa, intuitività, creatività, doti straordinarie spesso potenziate dalla necessità ricorrente di dover gestire le emergenze, che risultano da scarsa o mancata pianificazione.

Limitandosi a scorrere parte della manualistica anglosassone in ambito di didattica museale, si ha l'impressione che nel Regno Unito, a causa della "sovrapproduzione" di linee guida assai dettagliate, si possa correre il rischio di riprodurre iniziative educative, pacchetti didattici e altri materiali similari omologati, tutti uguali tra loro. D'altro canto, se guardiamo al nostro contesto, non si può non ammettere che le tante qualità che ci contraddistinguono nel lavoro potrebbero trarre grande vantaggio dall'introduzione di un po' più di metodo.

Perché in fondo, come da definizione, «pianificare non è altro che adottare un approccio sistematico a ciò che si fa»³.

PIANIFICARE IL MUSEO

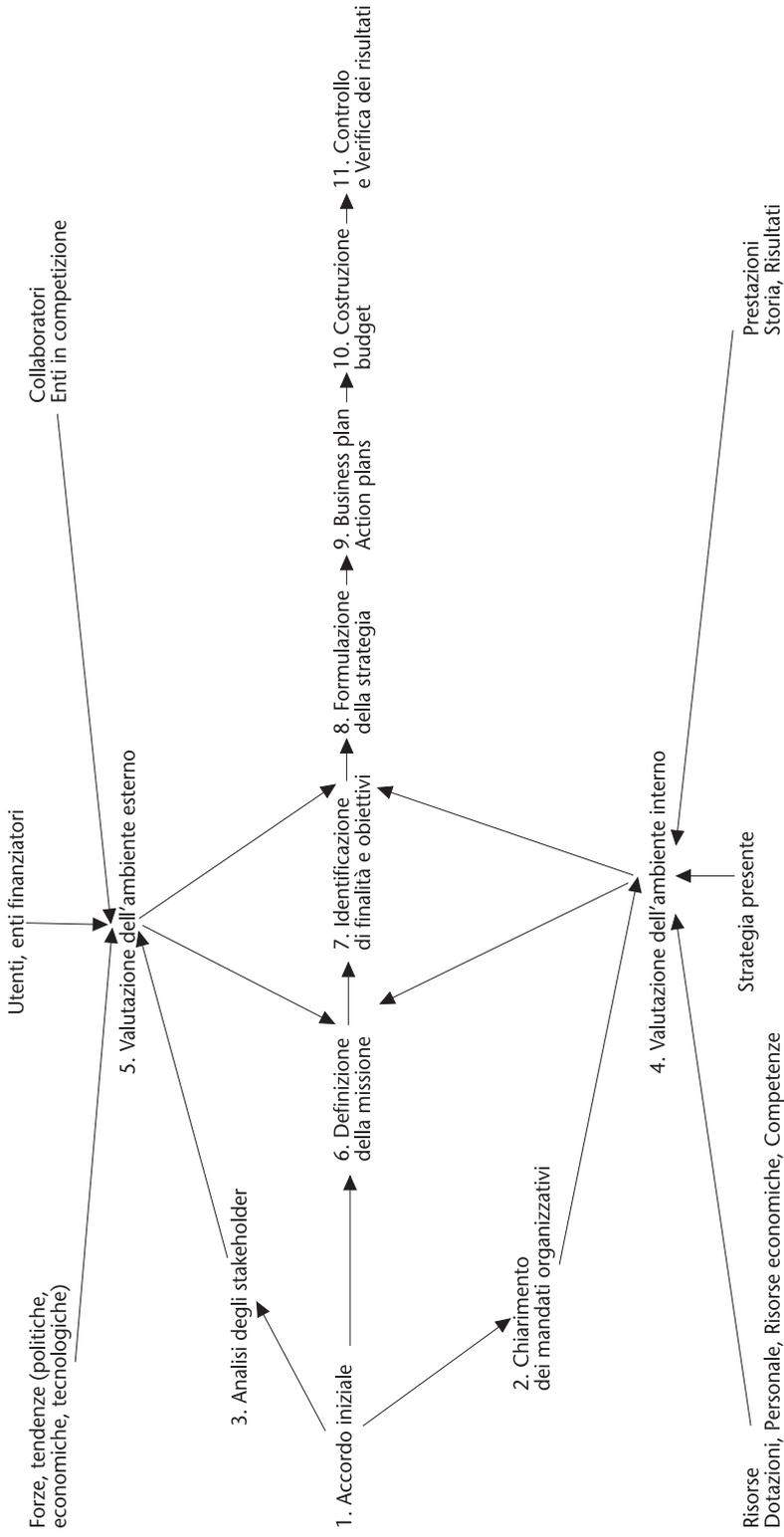
Esistono diversi livelli di pianificazione. Volendo saltare il primissimo livello, che è quello di progettazione del museo stesso e della sua identità⁴, che comporta decisioni e problemi di altra natura, esiste un livello macro di pianificazione, che potrebbe identificarsi con il *Corporate Plan* o piano strategico – che di solito copre un periodo di tre anni – da cui discendono i piani di azione (gli *Action Plans*) per i singoli settori (il piano della didattica è uno di questi) e il *business plan*, di taglio più economico-finanziario. Tutti questi documenti, in cui si sostanziano i diversi momenti progettuali, nascono in realtà da un momento decisionale iniziale, a suo modo una sorta di *primum* progettuale che è la definizione della missione del museo. La dichiarazione di missione – cioè l'esplicitazione in forma sintetica della filosofia e dei tratti distintivi del museo, della sua ragione d'essere – è il testo cui rapportare ogni altro documento per verificare la coerenza delle singole iniziative con le finalità ultime⁵.

Il livello macro di pianificazione, la costruzione del *Corporate plan* o piano strategico, come da manuale⁶, può essere rappresentato graficamente come nel grafico a fianco:

Fase I - Preliminare - Accordo iniziale

Esiste una prima fase che ha l'obiettivo di sviluppare un accordo iniziale tra le persone coinvolte – interne o esterne all'organizzazione - nel processo di pianificazione, per de-

Il processo di pianificazione



Lo schema è un adattamento del Modello di Argenti: J. Argenti, *Systematic corporate planning*, New York, 1974.

finire finalità e modalità del processo di pianificazione stesso. È molto importante che si raggiunga un accordo iniziale solido e ben articolato per ottenere legittimazione a ciò che si fa all'interno dell'organizzazione e definire con chiarezza compiti e ruoli dei vari attori. Le domande che vengono affrontate sono: "Chi verrà coinvolto nel processo di pianificazione?", "Quale periodo si intende pianificare?", "Quali processi sarà necessario attivare per costruire il piano?".

Fase 2 - Chiarimento dei mandati organizzativi

La seconda fase ha l'obiettivo di identificare e chiarire eventuali obblighi derivanti al museo dall'esterno sia formali, vale a dire espressi in documenti ufficiali, che informali.

Fase 3 - Analisi degli stakeholder

Gli *stakeholder* vanno intesi come tutti i soggetti che in qualche modo hanno un interesse al museo e con esso interagiscono – enti finanziatori, comunità locale, altre organizzazioni culturali, associazioni di musei, ma anche dipendenti, sindacati, ecc. Secondo Bryson,⁷ l'analisi degli *stakeholder* è da considerarsi come una premessa essenziale alla dichiarazione di missione e alla formulazione di una strategia, e come fattore determinante per il successo delle organizzazioni *non profit*. Questa fase ha dunque l'obiettivo di chiarire con quali soggetti il museo entra in contatto e in che tipo di relazione si pone con essi, quanto sono importanti e influenti per il raggiungimento degli obiettivi istituzionali, quali criteri utilizzano per giudicare il museo, in quale modo possono contribuire alla sua esistenza (sostegno economico, politico, strategico, ecc.). Il risultato è una mappa di rapporti e una maggiore condivisione di approcci da adottare con i diversi enti e soggetti.

Fase 4 - Valutazione dell'ambiente interno: forze e debolezze

Fase 5 - Valutazione dell'ambiente esterno: opportunità e minacce

Fase 4 e fase 5 assieme costituiscono quella che in gergo viene chiamata una *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) *Analysis*, cioè una analisi di forze e debolezze interne all'organizzazione e di opportunità e vincoli esterni. Internamente si guarderà al proprio patrimonio in termini di dotazioni, risorse umane, economiche, intellettuali. Per ciò che riguarda l'esterno si procederà a valutare tutti i fattori che possono influenzare la vita del museo: politici, sociali, economici e tecnologici. Questa ricognizione dell'ambiente, sia interno che esterno, è cruciale poiché è fondamentale capire come il museo può far leva sui propri punti di forza per il perseguimento degli obiettivi istituzionali e come le due variabili museo/ambiente possono interagire nel modo più vantaggioso possibile. Le fasi 4 e 5 generano un elenco di opportunità o minacce (esterne), forze e debolezze (interne), prendendo in considerazione tutti i fattori che le determinano.

Fase 6 - Definizione della missione

La dichiarazione di missione chiarisce la finalità dell'organizzazione e al tempo stesso identifica le aree chiave in cui il museo si propone di esplicare la propria attività.

Come ben evidenziato dal grafico, concorrono a orientare questo momento di elaborazione sintetica una serie di informazioni e dati concreti raccolti durante la *SWOT Analysis*.

La dichiarazione di missione è fondamentale per chiarire la finalità ultima del museo e crea le condizioni affinché da questa possano discendere obiettivi più specifici e operativi, rispondendo a domande come: “Chi siamo noi come organizzazione?”, “A partire da quali esigenze nasciamo, quali problemi vogliamo affrontare?”, “Che cosa facciamo per anticipare e rispondere a queste esigenze e problemi?”, “Come ci rapportiamo a nostri *stakeholder*?”, “Qual è la nostra filosofia?”, “Che cosa ci distingue e ci rende unici?”.

Fase 7 - Identificazione delle finalità e degli obiettivi

L'intero processo di pianificazione mira a raggiungere una situazione ottimale di adattamento e integrazione tra il museo e l'ambiente che lo circonda. La letteratura suggerisce tre diversi modi per ottenere ciò:

- *l'approccio diretto o strategico*, che identifica immediatamente le questioni strategiche per il museo;
- *l'approccio dello scenario possibile*, o della *visione di successo*, secondo cui un'organizzazione sviluppa un'immagine ideale di se stessa e del suo futuro e cerca di realizzarla;
- *l'approccio finalità-obiettivi*, secondo cui un'organizzazione fissa dei propri obiettivi e poi sviluppa una strategia per raggiungerli.

Quest'ultimo approccio funziona se c'è una buona condivisione degli obiettivi e se esiste una struttura organizzativa sufficientemente gerarchica da fare filtrare le decisioni dai livelli più alti a quelli più bassi.

In questa fase vengono formulate con maggiore precisione le finalità (a lungo termine) e gli obiettivi (a medio termine) da perseguire, eventualmente suddivisi per ambiti di attività o funzionali.

Fase 8 - Formulazione di una strategia

Viene formulato un piano in cui si dichiara come raggiungere gli obiettivi, una volta che si sono individuati, quali vie alternative si possono percorrere per realizzarli, come si possono aggirare gli ostacoli, in che modo viene coinvolto il personale, come si assegnano le responsabilità, ecc.

Fase 9 - Business plan e action plans

Si tratta della produzione di documenti di lavoro dettagliati, che fanno riferimento agli obiettivi da realizzare.

Mentre il *corporate plan* è un piano strategico di ampio respiro, generale, e lascia perciò grande spazio ad elementi descrittivi, il *business plan* è molto più preciso in termini economico-finanziari e, secondo alcuni autori, può consistere anche solo ed esclusivamente di cifre.

Gli *action plans* sono spesso piani di settore (marketing, didattica, esposizioni, ecc.) che sviluppano i dettagli operativi di quanto dichiarato nella strategia e negli obiettivi. In essi trovano spazio sia elementi descrittivi (attività, responsabilità, tempistica, impatto economico) che numerici, in modo da facilitare le operazioni di monitoraggio e controllo da svolgere su determinati risultati e con tempi concordati.

Fase 10 - Costruzione del budget

Il controllo e il monitoraggio sono operazioni da svolgersi costantemente e con continuità. Già nei piani dovranno essere identificati un numero sufficiente di strumenti di misura (cifre, indicatori, scadenze) per facilitare lo svolgersi di queste operazioni e consentire la verifica del raggiungimento degli obiettivi.

PIANIFICARE LA DIDATTICA

Pianificare la didattica non si discosta, da un punto di vista metodologico, da altri tipi di percorsi progettuali.

Durante il corso “La qualità nella pratica educativa al museo” tenutosi a Ravenna, si è dato molto rilievo agli aspetti legati alla pianificazione e alla valutazione delle iniziative educative, al punto da chiedere ad ogni partecipante di elaborare una propria proposta di progetto didattico che rispondesse a determinati requisiti strutturali. Ai corsisti è stata perciò fornita una falsariga da seguire per articolare le loro proposte.

In sintesi – si è convenuto – un progetto educativo dovrebbe contenere i seguenti elementi:

1. *Premessa*

Iniziare con una premessa in cui si richiamino la missione del museo e la natura delle sue collezioni. In questa sede è opportuno fornire anche alcune brevi note di contesto, compreso qualche accenno ai punti di forza e di debolezza del museo (la *SWOT Analysis* cui si è fatto cenno in precedenza), così come a precedenti esperienze didattiche intraprese, se da queste derivano elementi – sia di successo che di insuccesso – che possano essere capitalizzati per la progettazione di ulteriori iniziative.

2. *Obiettivi*

Gli obiettivi vanno sempre esplicitati in modo chiaro e preciso, non generico. Per verificare la corretta formulazione degli obiettivi si può tentare un confronto con quelli che, a detta degli inglesi, ne costituiscono gli elementi essenziali. Utilizzando un acronimo si dice che gli obiettivi debbano essere SMART:

S - *specific*: specifici

M - *measurable*: misurabili

A - *agreed*: concordati

R - *realistic*: realistici

T - *timed*: associati a dei tempi

3. *Destinatari*

Ai destinatari del progetto educativo va naturalmente rivolta un'attenzione particolare. Individuare in modo preciso il target di utenza è una delle condizioni essenziali per garantire il successo di una iniziativa. Dunque andrà chiarito a quanti e quali utenti ci si rivolge, ma anche motivare il perché della scelta. Se esistono fonti informative sul segmento di utenza

prescelto (indagini Istat, ricerche particolari ad esempio su giovani, anziani, ecc.) andranno esplicitate, così come sarà opportuno chiarire la conoscenza che possediamo di questi soggetti: quali caratteristiche li contraddistinguono, quali aspettative possono avere, quali sono (o quali ipotizziamo possano essere) le loro modalità di apprendimento.

4. *Attività*

Un progetto, a seconda della complessità, si articola in un numero variabile di attività, che andranno a loro volta descritte e organizzate logicamente. Ad ogni attività, a seconda del livello di dettaglio che intendiamo raggiungere, possono essere associati tempi, risorse, obiettivi. La sequenza e l'interdipendenza delle attività stesse può essere visualizzata in modo efficace con l'utilizzo, ad esempio, di un diagramma di Gantt.

5. *Tempi*

6. *Risorse economiche*

Nel preparare un budget vanno distinte le risorse economiche proprie, da quelle che si pensa di reperire all'esterno, ad esempio con attività di *fundraising*. Vanno considerati anche gli eventuali contributi "in natura" offerti da altri partner (ad esempio messa a disposizione di spazi, stampa di materiali didattici o altro). Una corretta valutazione dei costi di un'iniziativa, nella logica ormai diffusa del controllo di gestione, imporrebbe di fare comparire anche i costi degli operatori interni – se pure non risultano come spese vive – così come una percentuale dei costi fissi sostenuti dall'ente organizzatore. Questa contabilizzazione di costi "nascosti" e solitamente non considerati nelle rendicontazioni finali è utile per una corretta valutazione dell'iniziativa in termini economici, soprattutto se la si vuole replicare in altri contesti, o nel caso di esternalizzazioni.

7. *Risorse umane*

Sotto questa intestazione possono trovare spazio indicazioni sia relative al personale interno impiegato, che a quello esterno, ma anche ai rapporti di partnership attivati per intraprendere l'iniziativa. In particolare, si può evidenziare qui se il progetto didattico prevede una formazione specifica per gli operatori.

8. *Spazi*

9. *Strumenti*

Tra gli strumenti rientrano sia quelli didattici, i sussidi alle attività educative, ecc., ma anche gli strumenti per la promozione e il marketing.

10. *Esiti*

Gli esiti complessivi del progetto, ciò che ci si propone di realizzare, possono essere sia tangibili (ad esempio un certo numero di utenti per una determinata iniziativa), che intangibili, ad esempio una modificata percezione del museo da parte della comunità locale, una maggiore considerazione da parte di alcuni *stakeholder*, o della comunità scien-

tifica, o di alcuni segmenti di utenza. È chiaro che i secondi impongono tempi più lunghi e sono più difficilmente misurabili. È comunque importante identificare in modo chiaro quali sono i risultati finali attesi dal progetto, peraltro strettamente legati agli obiettivi, per poter effettuare una corretta valutazione del suo successo o insuccesso.

11. Strumenti di valutazione

La fase di valutazione viene in molti casi saltata a piè pari, spesso, e comprensibilmente, perché tutte le energie e le risorse sono state spese nelle fasi progettuali e attuative. È invece importante prevedere già in sede di progetto come si intende valutare l'iniziativa e stanziare le risorse necessarie. Gli strumenti a disposizione sono diversi: si potranno utilizzare questionari, interviste, si potrà fare ricorso a focus group o a tecniche di osservazione dei comportamenti. Ciò che importa è prevedere già in partenza quegli indicatori che permetteranno di "pesare" l'iniziativa retrospettivamente con maggiore cognizione di causa e un po' di oggettività in più.

LA PREDISPOSIZIONE DI UN PROGETTO EDUCATIVO-DIDATTICO. ALCUNI ESEMPI DI PROJECT WORK

Tra i project work prodotti dai partecipanti al corso di Ravenna, tutti molto interessanti e alcuni assai ben argomentati, pur nel rispetto della sinteticità che era stata richiesta, vengono presentati di seguito tre casi che si ritengono esemplificativi di quel giusto equilibrio tra completezza dei dati ed essenzialità dello scritto che qualsiasi documento di progetto richiede per essere utilizzabile dall'estensore nella fase di attuazione, ma al tempo stesso comprensibile e leggibile da terzi.

¹ K. Keenan, *The Management Guide to Planning*, Sussex 1995.

² Bastino alcuni titoli: B. Lord, G. Dexter Lord, *The Manual of Museum Planning*, London 1991; T. Ambrose, S. Runyard, *Forward planning*, London 1991; B. Lord, G. Dexter Lord, *The Manual of Museum Management*, London 1997; E. Hooper Greenhill, *How to write a museum education policy*, Leicester 1994, G. Edson, D.K. Dean, *Handbook for museums*, London, New York 1997.

³ Keenan, *Management Guide...* cit., p. 6.

⁴ Sulla progettazione dei nuovi musei e sul tipo di "pianificazione" che la decisione iniziale comporta si veda:

T. Ambrose, *Managing new museums*, Edinburgh 1993, in particolare pp. 10-19, e inoltre M. Negri, *Manuale per i musei aziendali*, Milano 2003, pp. 32-61.

⁵ L'abitudine ad esplicitare la missione si sta diffondendo anche tra i musei italiani. In alcuni casi è stata resa pubblica anche tramite il sito web del museo, ad esempio Museo Diocesano di Milano:

<http://www.rcs.it/mimu/musei/diocesano/presentazione.htm>; Museo degli Usi e Costumi della Gente di Romagna: www.metweb.org; Museo di Zoologia di Roma: www.comune.roma.it/museozoologia; Museo della società industriale di Brescia: www.fondazione-micheletti.quipo.it.

Su che cosa sia da intendersi con il termine "missione" e sul processo che porta alla sua formulazione, si veda: C. Acidini, *Il museo d'arte americano*, Milano 1999, pp. 38-41; N. Kotler, P. Kotler, *Marketing dei musei*, Torino 1999, pp.40-45; M. Turci, *Questione di identità. La missione del museo*, in *IBC Informazioni*, anno IX n. 3, luglio-settembre 2001; Negri, *Manuale di museologia...* cit., pp. 13-17.

⁶ Si veda in particolare J. Argenti, *Practical corporate planning*, London 1989; J.M. Bryson, *Strategic planning for public and non profit organizations*, London, San Francisco 1988; H. Jones, *Preparing corporate plans*, Epping 1974.

⁷ Bryson, *Strategic planning...* cit.

La vita in un monastero: gli ambienti, le persone, i ruoli

Progetto di percorso didattico per l'Istituzione Biblioteca

Classense di Ravenna

Daniela Poggiali

La grandiosità dell'abbazia la colpì più di quanto si aspettasse, quando la vide per la prima volta [...] non aveva mai visto nulla di simile, e tutto le sembrava così bello che, senza aspettare di sentire un parere più autorevole, d'impulso esprese audacemente la propria meraviglia e la propria ammirazione.

Jane Austen
L'abbazia di Northanger

PREMESSA

La biblioteca Classense di Ravenna è una biblioteca storica, che occupa i luoghi dell'antico monastero camaldolese di Classe, costruito a partire dal XVI secolo. Il monastero crebbe, dotandosi di sempre più ampi spazi, diventando una delle abbazie più importanti e ricche della città. La biblioteca del convento, in principio comprendente pochi volumi, venne notevolmente incrementata dall'illuminata e sapiente gestione dell'abate ed erudito Pietro Canneti, tra Seicento e Settecento. A quell'epoca risale anche la fastosa ristrutturazione della cosiddetta "aula magna", lo spazio destinato allo studio e alla conservazione dei libri. Dopo le soppressioni napoleoniche, l'abbazia fu adibita a biblioteca comunale e acquisì importanti fondi e lasciti che costituiscono prezioso materiale di indagine e di ricerca per gli studiosi.

Per la buona conservazione delle strutture architettoniche monastiche, l'imponenza e la bellezza degli ambienti, la ricchezza del patrimonio, la Classense si presta efficacemente ad essere oggetto di percorsi didattici rivolti alle scuole, tenendo conto anche del fatto che essa partecipa, ad un tempo, della natura di biblioteca e di quella di museo, ricca com'è di cimeli e di ricordi storici legati alla vita della città.

A differenza di un museo, permette anche di legare il patrimonio che conserva al contesto in cui esso è stato prodotto o conservato da molti secoli, evitando l'effetto di "straniamento" che talvolta può produrre l'istituzione museale.

L'attività rivolta alle scuole ed ai visitatori è stata, fino a questo momento, di divulgazione elementare o scientifica, a seconda del pubblico cui ci si è rivolti; per realizzarla ci si è valse di personale interno e, soprattutto in occasione di esposizioni temporanee, di collaboratori esterni.

Tranne che in occasioni di mostre, non sono mai state contattate le scuole con proposte di percorsi particolari ma sono state semplicemente accolte le richieste pervenute

dagli istituti, senza incentivarle o sollecitarle. A fronte di questa situazione, nell'anno scolastico 2001-2002 sono state effettuate una ventina di visite guidate; nell'anno scolastico 2002-2003, da settembre a dicembre, sono state eseguite 26 visite guidate, di cui 8 per le scuole elementari, 6 per le scuole medie, 6 per le superiori, 6 per gruppi di adulti. Si deve tenere presente, però, che i dati sono solo parzialmente interpretabili poiché non distinguono tra le visite alla biblioteca e quelle alle mostre allestite.

OBIETTIVI

L'obiettivo primario che ci si pone è quello di rendere sempre maggiormente consapevoli i cittadini del patrimonio che la Classense conserva e che essa stessa rappresenta come monumento: si riscontra abitualmente, infatti, nonostante la frequentazione assidua di studiosi e studenti e le presenze quotidianamente numerosissime, che pochi ravennati hanno coscienza dell'importanza che la Classense ha avuto in passato e di come sia così intimamente legata alle vicende storiche, economiche ed artistiche della città.

Il secondo obiettivo riguarda le informazioni che si intendono dare ai ragazzi: la Classense può facilmente costituire un modello per il riconoscimento delle strutture monastiche anche in altri contesti e, quindi, si pensa di insistere in modo particolare sulle funzioni degli spazi, sulla loro disposizione, sulla loro struttura.

L'ultimo obiettivo è di tipo quantitativo e riguarda il numero delle visite che si vorrebbe incrementare con un'attività didattica più mirata e controllabile. Concretamente, si pensa di poter raggiungere la media di due visite settimanali, per il prossimo anno scolastico, tenendo conto anche del fatto che è la prima volta che la biblioteca presenta un percorso didattico per le scuole.

DESTINATARI

Il percorso, offerto gratuitamente, viene proposto agli alunni ed agli insegnanti del secondo ciclo delle scuole elementari e delle classi prima e seconda media inferiore.

Questa fascia di visitatori è anche quella che già adesso richiede più spesso visite guidate ed è, probabilmente, la più disponibile ed interessata a seguire un nuovo percorso didattico.

La scelta dei destinatari è dettata, tuttavia, anche dalla consapevolezza che l'amore per la biblioteca e per i libri vada presto stimolato, perché l'affezione che gli studenti più grandi, delle superiori e dell'università, già dimostrano per la Classense, si consolidi e aumenti se sollecitata fin da piccoli.

Gli alunni, che saranno gli studiosi del futuro, potranno vedere nella biblioteca un ambiente che diventerà presto loro familiare, instaurando un rapporto affettivo ed emotivo basato anche sui ricordi di momenti trascorsi piacevolmente.

Dal punto di vista delle modalità con cui condurre il percorso, delle caratteristiche e delle aspettative dei destinatari, riteniamo che i bambini ed i ragazzi partecipanti abbia-

no più interesse per visite dinamiche ed operative, che li coinvolgano anche emotivamente e che stimolino la loro curiosità e la loro fantasia.

Gli operatori della biblioteca saranno disponibili per eventuali chiarimenti agli insegnanti, aggiustamenti di percorso e approfondimenti, che si rendessero necessari per le esigenze delle singole classi.

ATTIVITÀ

Il percorso si intitola *La vita in un monastero: gli ambienti, le persone, i ruoli*.

Propone la lettura degli spazi del monastero camaldolese oggi sopravvissuti all'interno del complesso classense, collegandoli non tanto alle varie epoche storiche cui appartengono, quanto piuttosto alla vita dei monaci, scandita da orari e da doveri ben precisi.

La visita, che inizia dagli ambienti della biblioteca situati al pianterreno e prosegue poi al primo piano, è così strutturata:

- *Il chiostro d'entrata*: accoglienza, presentazione, eventuali precisazioni e informazioni sulle strutture di servizio (portineria, guardaroba, bagni).
- *Il vestibolo*: nella sala che precede il refettorio, si consegnerà ai ragazzi una piantina con gli ambienti da visitare indicati con colori diversi e verranno date solo le informazioni principali sulla storia dei camaldolesi a Ravenna e sulla costruzione del monastero.
- *Il refettorio*: gli orari dei monaci, il pranzo, la preghiera durante i pasti, la funzione pratica degli arredi della sala (scranni, pulpito), i complementi d'arredo ora mancanti. Si possono fare considerazioni sui cibi e le bevande della dieta dei monaci, anche stimolando la curiosità dei ragazzi riguardo al grande dipinto di Luca Longhi, raffigurante *Le nozze di Cana*, che orna la sala e in cui sono raffigurati alimenti ben identificabili.
- *Il chiostro grande*, cuore del convento: la funzione del chiostro come rappresentazione simbolica di anima e corpo, la disposizione degli ambienti intorno al chiostro. Questo spazio è particolarmente suggestivo e, nel silenzio, si possono sentire il fruscio degli alberi, il cinguettio degli uccelli, il vento tra le foglie, quegli stessi rumori che dovevano sentire anche i monaci in preghiera che lo percorrevano: in questo momento si può collocare una pausa di osservazione e di ascolto dei suoni della natura, stando in silenzio o esprimendo le proprie sensazioni di fronte ad un luogo che sembra magicamente sospeso nel tempo.
- *Il chiostro dei morti, la chiesa, la sagrestia*: le funzioni di questi ambienti, i diversi ruoli dei monaci, la grandiosità degli ambienti. Il monastero è anche un luogo che deve esprimere il potere che esercita, con preziose decorazioni e stemmi religiosi. In classe è possibile riflettere sull'importanza degli stemmi e lavorare con disegni e descrizioni sull'argomento. L'abbazia è, però, anche un mondo conchiuso e a sé bastante: all'interno di essa trova posto anche il cimitero per i confratelli defunti.
- *Le cellette dei monaci*: i vestiti, il riposo, l'arredo delle stanze dei monaci. A questo punto si può prevedere una piccola drammatizzazione con l'aiuto di due comparse vestite da frati, che intervengano per rispondere alle domande più semplici dei ragazzi (per le informazioni più complesse sarà, comunque, sempre presente l'operatore didattico).

- *L'aula magna*: i libri dei monaci, la cultura religiosa, le attività legate alla biblioteca. L'esempio di un codice miniato esposto in una teca può fornire spunti anche per lavori in classe di costruzione di un manoscritto o di una pagina miniata. Il sottofondo musicale di canti gregoriani o religiosi contribuirà ad aumentare la già suggestiva atmosfera della sala e a introdurre il discorso della musica sacra.
- *La camera dell'abate*: il ruolo, l'importanza, i doveri dell'abate. Un abate famoso nella galleria dei dipinti: Pietro Canneli.

TEMPI

Il tempo previsto per lo sviluppo del percorso è di circa 2 ore, esclusi gli spostamenti dalla scuola alla biblioteca.

I tempi che ci si propone, invece, per la messa in opera dell'attività didattica sono i seguenti:

- entro marzo: definizione completa del percorso, contatti con operatori didattici da impiegare nell'attività, contatti con gli sponsor;
- aprile: contatto con il Centro Amministrativo Servizi (ex Provveditorato agli Studi) che provvederà ad informare le scuole;
- entro settembre: messa a punto di tutti gli strumenti necessari alla visita (piantine, costumi, esposizione dei codici, stampa delle schede didattiche);
- settembre: pieghevoli divulgativi consegnati alle scuole della Provincia;
- dicembre: eventuali contatti telefonici con le scuole di Ravenna, se la risposta alle precedenti comunicazioni non fosse adeguata.

RISORSE ECONOMICHE

Si prevede di impiegare risorse economiche interne per la progettazione dell'attività, il suo coordinamento, la promozione; forme di sponsorizzazione esterna possono essere utilizzate per la pubblicazione delle schede didattiche e dei pannelli.

L'impegno finanziario previsto ammonta a € 7660: i costi sono stati calcolati approssimativamente, esclusa l'IVA, per 2 visite alla settimana, durante i mesi da novembre ad aprile. In particolare, il preventivo di spesa è ripartito nelle seguenti voci:

- € 450 per il *coordinamento e la progettazione interna*, a cui si prevede di destinare circa 60 ore;
- € 2200 per gli *operatori didattici* esterni, impegnati per 96 ore;
- € 280 per la *comunicazione a stampa*, da realizzare con 1000 depliant, formato A4 piegato in tre, in quadricromia, su carta da 90 grammi;
- € 4730 per gli *strumenti didattici* che dovranno comprendere: 8000 *schede*, formato A4, in quadricromia, su cartoncino da 200 grammi (€ 3500); 1000 *carpette*, in quadricromia (€ 750); 1000 *piantine*, formato A4, in quadricromia, su cartoncino da 140 grammi (€ 230); 10 *pannelli*, formato A3, in quadricromia (€ 250).

Verrà utilizzato il personale interno per la progettazione e il coordinamento dell'attività, gli appuntamenti, gli accordi con gli insegnanti, eventuali visite oltre il numero previsto. Per lo svolgimento del percorso si prevede l'assunzione, mediante contratto di collaborazione, di uno o due operatori didattici. Il personale interno ed esterno impiegato nel progetto deve avere una formazione specifica sulla didattica museale; è necessaria un'attività di coordinamento tra gli addetti, per la definizione esatta del percorso e gli aggiustamenti necessari durante la fase operativa.

SPAZI

Gli spazi interni da utilizzare sono quelli sopra descritti per lo svolgimento del percorso. La Classense verrà dotata in futuro, mediante i previsti lavori di adeguamento e ristrutturazione, di locali idonei a laboratori con i visitatori ma, per il momento, non possiede un'aula didattica attrezzata: le eventuali attività di approfondimento del tema o di rielaborazione delle informazioni andranno pertanto svolte in classe, direttamente dagli insegnanti, oppure, a richiesta, dal personale della biblioteca.

STRUMENTI DIDATTICI

Agli insegnanti verrà consegnata una carpetta con otto schede didattiche in cui sia riassunto schematicamente il percorso in biblioteca e vengano offerti alcuni spunti di riflessione e di gioco sulla visita effettuata. Le schede saranno differenziate a seconda dell'ordine di scuola a cui sono rivolte. L'insegnante potrà decidere se richiedere le schede anche per tutti gli alunni, fare delle fotocopie delle attività che lo interessano, oppure lavorare egli stesso sulla visita compiuta, con altri materiali.

Oltre alle schede, verranno preparati gli strumenti didattici da utilizzare durante il percorso: una piantina del complesso monastico, che renda evidente ai visitatori la disposizione dei vani, e alcuni pannelli a colori con ingrandimenti delle decorazioni presenti nei vari ambienti, da predisporre negli spazi di visita e da utilizzare per stimolare considerazioni e ricerche; saranno necessari, inoltre, alcuni CD di musica religiosa e un lettore CD, da collocare nell'aula magna della biblioteca.

STRUMENTI PER LA PROMOZIONE

Comunicazione scritta al Centro Amministrativo Servizi (ex Provveditorato agli Studi) e pieghevoli divulgativi per le scuole.

L'esito che ci si attende è il raggiungimento degli obiettivi sopra precisati.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL'INIZIATIVA

Alla fine della visita deve essere consegnato a tutti gli insegnanti un questionario sull'efficacia del percorso. A campione, sarà consegnato anche ai ragazzi un questionario di gradimento, diverso da quello per gli insegnanti e predisposto soprattutto per capire se dalla visita abbiano ricavato stimoli nuovi e sensazioni piacevoli. Si devono, inoltre, prevedere moduli di conteggio delle visite in cui siano specificati le date delle visite, gli ordini di scuole, il numero dei ragazzi, gli insegnanti referenti, gli operatori impegnati.

Francesco Baracca tra storia e mito

Il problema della comunicazione dei valori da parte dell'omonimo Museo

Daniele Serafini

PREMESSA

Il Museo Francesco Baracca di Lugo è al contempo un museo storico e un museo tecnico-scientifico. Storico perché il quadro di riferimento è la Prima guerra mondiale; tecnico-scientifico in quanto il museo ospita due velivoli: lo SPAD VII (anno di costruzione 1917) ed un G91 Y (anno di costruzione 1966), aereo da ricognizione, dono dell'Aeronautica Militare Italiana. Lo Spad VII è un importante cimelio tecnologico dell'aviazione mondiale, restaurato all'inizio degli anni '90 attraverso un intervento filologico di grande valore che ha riportato l'aereo alle condizioni originarie.

Il Museo, che conserva numerosi cimeli storici e significativi oggetti ed effetti personali del leggendario *pioniere dell'aviazione italiana*, si propone non solo come luogo di conservazione di memorie legate alla figura di Baracca, ma anche come contenitore culturale vivo, sempre più centro di iniziative, studi, progetti, conferenze.

Si presenta anche come *museo diffuso* articolato in un itinerario cittadino che comprende il Monumento a Baracca (1936), dello scultore Domenico Rambelli, e la Cappella sepolcrale, collocata nel cimitero cittadino.

Tra i punti deboli di questo museo vi è una tradizione culturale, alimentata da decenni di letteratura celebrativa su Baracca, che ha creato un clima, per certi aspetti legittimo, di prevenzione da parte di molti abituali fruitori di spazi museali.

Tra gli elementi di forza vi sono una persistenza del "mito" ed una conoscenza diffusa della figura di Baracca, soprattutto in ambienti quali: ex combattenti; appassionati del volo; cultori di storia contemporanea, soprattutto militare; tifosi della Ferrari, per lo stretto legame tra il cavallino rampante simbolo di Baracca e lo stemma della casa di Maranello. Questo segmento di utenza offre grandi potenzialità, se opportunamente coltivato, attraverso azioni di promozione mirata, nonostante la verificata *non* disponibilità del management della Ferrari, per ragioni di strategia aziendale, a collaborare in prima persona (si dovrà quindi lavorare direttamente sui Ferrari Club e sui Ferrari Owners diffusi in tutto il mondo).

OBIETTIVI

Il progetto parte proprio dalla consapevolezza di certi punti deboli che tengono lontana dal nostro museo una fascia potenziale di pubblico e si propone di creare le premesse di una nuova e più moderna lettura della figura di Baracca, del suo "mito", e di conseguenza una

83 diversa collocazione del museo a lui dedicato nell'immaginario collettivo. Trattandosi del primo segmento di un progetto volto ad incidere sulla percezione dei valori che il Museo intende trasmettere, premetto che sia i tempi sia i riscontri oggettivi dell'efficacia dell'azione non saranno facilmente quantificabili e misurabili.

DESTINATARI

I destinatari saranno, in una prima fase, gli abitanti della città di Lugo e del territorio circostante (l'ex comprensorio lughese), la cui popolazione è di circa 100.000 abitanti. Questo è il *target* realistico cui si rivolgono da anni altre iniziative, soprattutto di valenza economica e commerciale. È opportuno tenere conto anche del fatto che le scuole superiori, ad eccezione di Liceo artistico ed Istituto per geometri, hanno tutte sede a Lugo e sono perciò facilmente contattabili.

Il target, dunque, è un *pubblico adulto* scelto perché, dalle nostre rilevazioni, sappiamo che gli adulti sono i frequentatori più numerosi del museo e quelli che possono verosimilmente contribuire a diffondere una "nuova cultura" ed "immagine" di questo spazio, un diverso atteggiamento rispetto al passato, facendosene portavoce in prevalenza attraverso lo strumento del *mouth to mouth*.

L'idea di base nasce quindi dalla convinzione che una conoscenza corretta della natura del museo in questione (con la conseguente possibilità di diffondersi su più larga scala) debba prima *radicarsi* profondamente nel territorio, nelle scuole cittadine, in quei settori dell'opinione pubblica che, per varie ragioni, rivestono anche una funzione oggettiva di *opinion makers*. Anche perché un'esperienza decennale in questo settore ci insegna che i numerosi visitatori provenienti da altre province e regioni tendono ad interagire con la popolazione locale, anche se brevemente, nel momento in cui chiedono informazioni sulla precisa collocazione del Museo, oppure del Monumento, e spesso pongono domande preliminari del tipo: "Mi consiglia una visita?"; "Ne vale la pena?" fino alla più concreta "Cosa c'è nel museo?". È bene sottolineare che non sempre queste domande trovano adeguate risposte e che, in certi casi, i visitatori incontrati al Museo ci hanno riferito che alcune persone del luogo credevano che il Museo fosse ancora collocato nella Rocca Estense e non nella casa natale di Baracca che lo ospita dal 1993.

ATTIVITÀ

Il progetto verte su un ciclo di conferenze rivolte ai seguenti destinatari:

- associazione "Amici del Museo Baracca"
- associazioni culturali del territorio
- università per adulti di Lugo
- scuole superiori cittadine
- tremila cittadini circa che si trovano nell'indirizzario sia del Museo sia della Biblioteca "Trisi"
- la fascia di utenza potenziale dell'area lughese che cercheremo di raggiungere attraverso adeguati strumenti informativi.

Le conferenze, affidate ad esperti, si propongono di aprire nuove possibilità di riflessione sulla identità del museo, partendo da una rivisitazione della figura di Baracca in chiave meno eroica e militare. Baracca sarà analizzato attraverso le sue lettere e le pagine del diario che autorizzano una lettura più “umana” e allo stesso tempo più “scientifica”, per la grande attenzione da lui dedicata all’aereo come macchina, come strumento tecnologico.

Si proseguirà con un’analisi, anche di carattere storico-sociale, della nascita e della persistenza del mito di Baracca come “cavaliere alato” e si cercherà di collegarla a quei movimenti che, nelle arti, nella letteratura e nella musica, hanno rivolto maggiore attenzione a queste tematiche, fino a teorizzarle.

Le conferenze si svolgeranno nella primavera del 2004 nell’Aula Magna del Liceo Scientifico di Lugo. Il preventivo di spesa comprende le seguenti voci:

• gettoni per i relatori:	€ 8.000
• spese di pernottamento:	€ 1.000
• spese per organizzazione e promozione degli incontri:	€ 2.000
• varie:	€ 500
• pubblicazione con atti:	€ 1.500
• costi figurativi (indiretti):	€ 2.000
• TOTALE:	€ 15.000

Bilancio di previsione 2004 - Cap. 38730 «Spese per la gestione e la promozione del Museo Baracca». È realistico ipotizzare un’entrata da sponsorizzazioni pari a € 5.000. La spesa da imputare al cap. 38730 del bilancio comunale sarebbe quindi di € 10.000.

PARTNER DEL PROGETTO

Associazione Amici del Museo Baracca; IBC; Provincia di Ravenna; Istituti di Credito locali; Università per Adulti; Università di Bologna.

SPAZI

Aula Magna Liceo Scientifico; Museo Baracca; Biblioteca “Trisi”.

STRUMENTI DIDATTICI

Filmati, DVD, slides, PC con collegamenti Internet ad altri musei della stessa tipologia del Museo Baracca, fotocopie, lucidi, lavagna luminosa, ecc.

Inviti, locandine, stampa locale, Tv locali, mailing list.

ESITI PREVISTI

Alla luce delle valutazioni poste in premessa, i risultati saranno, nel breve periodo, tendenzialmente intangibili. La nostra esperienza ci insegna che sono occorsi anni di lavoro per avere un primo apprezzabile mutamento del “clima” nei confronti del Museo, dalla sua riapertura (1993) ad oggi. Bisogna anche aggiungere che il ciclo di conferenze non può che rappresentare una prima *tranche* progettuale da affiancare ad altre azioni mirate (qui ci si limita a segnalare l’opportunità di un intenso lavoro di promozione presso i Ferrari Club, in modo da dirigere parte dell’attenzione sull’aspetto sportivo e avventuroso che accomuna le figure di Baracca e di Enzo Ferrari). Anche un ripensamento di parte dell’allestimento può essere significativo: per esempio, sostituire una parte di vecchi cimeli con una sezione dedicata ai primordi dell’Aeronautica può contribuire a spostare l’attenzione dall’oggetto di tipo militare e bellico ad una dimensione più legata allo sviluppo della tecnica.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL’INIZIATIVA

Nonostante l’ipotesi di medio-lungo periodo come verifica sostanziale, non si deve affatto escludere il ricorso a *strumenti immediati* che consentano di rilevare l’indice di gradimento dell’iniziativa e gli eventuali primi segnali di un modo più articolato di vedere, sentire ed interpretare la realtà museale di cui stiamo parlando. Riterrei opportuno, pertanto, predisporre questionari da distribuire ai partecipanti all’inizio delle conferenze con l’invito a compilarli e consegnarli alla fine del ciclo (o al termine di singoli incontri per coloro che fossero interessati solo ad una specifica tematica). Il questionario dovrebbe essere così strutturato: prevedere varie voci pertinenti alla struttura del museo, alla tipologia delle conferenze e alla figura di Baracca, chiedendo ai partecipanti di barrare le medesime voci due volte: all’inizio e alla fine del ciclo d’incontri.

Opportune sono anche le interviste, individuando interlocutori conosciuti e giudicati significativi: per esempio, privilegiare quanti possano nutrire pregiudizi su “revisioni” o cambiamenti rispetto al modo di presentare la figura di Baracca e l’immagine del Museo.

Quanto alle risorse umane, oltre al personale del Museo e all’addetto stampa del Comune, è bene prevedere una consulenza professionale a costo zero, possibilmente da parte dell’IBC, per una corretta formulazione dei questionari.

Una giornata al Museo

Marta Zocchi

CONTESTO

Il Museo si trova a San Pancrazio, a 10 km da Ravenna, e ha sede in tre aule delle Scuole Elementari, dove sono allestiti 208 oggetti di varie dimensioni, mentre la parte più vasta della collezione (1042 oggetti) è conservata in un deposito, in attesa di poter usufruire di spazi e risorse maggiori.

Il primo nucleo del Museo nacque come *Raccolta Etnografica Romagnola* nel 1967, da un'idea dell'allora direttrice del Circolo Didattico di Russi Rossana Missiroli Berardi e di alcuni insegnanti della Scuola Elementare di San Pancrazio, che invitarono i loro allievi e le loro famiglie a portare a scuola oggetti relativi ai mestieri scomparsi (gli strumenti di lavoro dei contadini e degli artigiani).

Nel 1993 venne istituita l'Associazione Culturale *La Grâma*, associazione di volontari che da allora, attraverso una Convenzione con il Comune di Russi e la Provincia di Ravenna, gestisce il Museo con il preciso compito statutario di conservare, incrementare e valorizzare la Raccolta Etnografica. Nel 1997, con la nascita del Sistema Museale della Provincia di Ravenna, l'Associazione *La Grâma* ed il Comune di Russi decisero di trasformare la Raccolta in Museo, che divenne così *Museo della Vita Contadina in Romagna*.

L'Associazione, fin dalla sua istituzione, vuole rendere incessantemente "vivo" il Museo realizzando con continuità mostre itineranti, giornate a tema, incontri di studio, momenti di svago con cucina tradizionale, concerti di musica popolare. Inoltre prepara annualmente audiovisivi, pubblicazioni tematiche e mostre fotografiche.

Natura del Museo

L'attività museale si rivolge prevalentemente alle scuole come supporto alle attività didattiche.

Il Museo propone, principalmente alle scuole elementari e medie inferiori, quattro percorsi didattici legati ai cicli produttivi della canapa, del grano, del latte e del baco da seta. Ogni percorso si compone di tre momenti: la visione commentata di diapositive sul tema in oggetto, la visita alla specifica sezione all'interno del Museo, il coinvolgimento dei bambini in attività manuali inerenti a ciò che hanno visto in museo: fare il pane, fare il formaggio, allevare il baco da seta, gramolare la canapa, filarla e tesserla.

Sono anche previsti, su richiesta delle insegnanti, percorsi particolari modellati sulle esigenze della classe.

Il Museo è inoltre punto di riferimento per l'organizzazione di iniziative di studio e di valorizzazione delle tradizioni contadine e artigianali locali; oltre ai laboratori per le scuole, si sono organizzati corsi di conservazione e restauro indirizzati ai soci, finalizzati allo svolgimento di interventi di pulitura e manutenzione degli oggetti. Inoltre, annualmente, dal 1996 vengono organizzati corsi di orditura e tessitura per adulti, articolati su vari livelli.

Missione

Svolgere a pieno ritmo il ruolo educativo e didattico di un museo etnografico.

Il Museo vuole far conoscere ai bambini di oggi il "sapere contadino" e aiutarli ad instaurare un rapporto dialettico tra la quotidianità del passato e la quotidianità del presente. Per questo motivo è fondamentale che al momento informativo segua un momento di partecipazione attiva in cui sperimentino e si appropriino della cultura di una volta.

È chiaro che altrettanto fondamentali sono l'attività di conservazione e valorizzazione di aspetti importanti della cultura materiale romagnola. Il Museo vuole essere lo specchio in cui la comunità può riconoscersi, leggendovi le proprie origini, la propria identità, la propria cultura.

Annualmente, durante i mesi estivi, oltre a stilare un bilancio sulle attività ed iniziative che il Museo ha svolto durante l'anno con le scuole e con gli adulti, viene fatta la programmazione per l'anno successivo. Vengono perciò analizzate nuove opportunità di sviluppo e pianificate le varie attività tenendo ben presenti i punti di forza e le debolezze incontrate nel lavoro degli anni precedenti.

È ovvio che una piccola associazione di volontari che beneficia di un esiguo contributo pubblico conosce alla perfezione i propri punti deboli e cerca, quindi, di lavorare proprio su di essi per cercare di migliorare le cose il più possibile.

Nella maggior parte dei casi, infatti, non mancano le idee, (anzi molto spesso è necessario metterle a freno) ma si incontrano problemi di tipo logistico. Ad esempio, il Museo non è dotato di una propria aula per la didattica (cuore delle attività del museo); l'Associazione è perciò costretta a fare annualmente una serie di richieste e di conseguenza una serie di compromessi con le varie "istituzioni" e con gli abitanti del paese. Le attività devono essere comunque e sempre ripianificate sulla base degli accordi raggiunti per l'ottenimento degli spazi necessari.

Comunque, le attività stanno riscontrando con le scuole un esito positivo, tanto che il Museo ha deciso di "investire" in nuove tipologie di pubblici, provando a coinvolgere le scuole superiori (utenza particolarmente difficile da attrarre), gruppi e associazioni culturali.

Ma prima di tutto il Museo vuole *avvicinarsi* e *avvicinare* l'utenza dei disabili.

Riteniamo, infatti, che i laboratori del museo, coinvolgendo tutti e cinque i sensi, si prestino benissimo ad un approccio continuo con soggetti affetti da varie patologie.

Con il progetto *Una giornata al Museo* si è pensato quindi di proporre i tre percorsi didattici (Il grano e il pane, Il latte e il formaggio, La canapa e la tessitura) già attivati per le scuole presso il Museo a questa fascia di pubblico, spesso trascurata dai musei italiani.

Il nostro intento primario è quello di contribuire ad offrire ai soggetti affetti da disabilità di età e patologie diverse e alle loro famiglie la possibilità di usufruire di *attività ludiche* ma allo stesso tempo *riabilitative* presso il Museo. Ulteriori obiettivi sono:

- fornire a scuole e centri di recupero del disagio l'opportunità di alcune uscite per visitare il Museo e conoscere il territorio romagnolo e le tradizioni della civiltà contadina;
- offrire alle famiglie con disabili la possibilità di passare allegre domeniche al Museo;
- assicurare che l'attività ludica per i ragazzi, allo stesso tempo, sia riabilitativa attraverso una stretta collaborazione con gli educatori dei vari centri;
- accentuare e sviluppare nei ragazzi con disagio gli apparati sensoriali e la manualità;
- promuovere iniziative che integrino i servizi forniti dal Consorzio per i Servizi Sociali;
- allargare e sviluppare la fruizione degli spazi espositivi e dei laboratori al pubblico dei disabili.

DESTINATARI

Il progetto si rivolge al vasto e articolato mondo dei disabili, persone che, a causa di una o più menomazioni, sono svantaggiate nelle loro relazioni con l'ambiente circostante. Ed è proprio per questo motivo che riteniamo fondamentale avvicinarli al Museo e alla civiltà contadina che esso rappresenta.

Inizialmente sono state contattate alcune delle cooperative sociali e dei centri più importanti di Ravenna, dove i responsabili ed alcuni educatori mi hanno illustrato la situazione attuale e indirizzato nelle mie ricerche. Di qui la decisione di contattare personalmente tutti i centri e di recarmi direttamente sul posto per conoscere i ragazzi e i luoghi dove trascorrono gran parte del loro tempo.

Generalmente si tratta di ragazzi di un'età compresa tra i quattordici e i trent'anni.

Finito il periodo di obbligo scolastico, in cui frequentano le scuole assieme agli altri ragazzi sostenuti da un insegnante di sostegno, i casi più gravi si concentrano in piccoli centri che li assistono durante la mattinata. Ci sono inoltre strutture del tempo libero che sostengono le famiglie con attività pomeridiane, ma esistono anche delle vere e proprie strutture residenziali.

Questi ragazzi soffrono di handicap fisici ma soprattutto psichico-intellettivi, frequentano corsi di musicoterapia (per migliorare le capacità di ascolto, identificazione e riproduzione dei suoni), di fisioterapia e sono abituati ad uscire per recarsi in piscina e al maneggio dove fanno ippoterapia.

Per i casi medio-lievi, invece, vi è un centro di formazione professionale che fornisce loro un percorso di orientamento e formazione al lavoro della durata di tre anni, con un'attenzione particolare all'educazione al territorio e alle strutture della loro città.

Infine esistono numerose cooperative sociali e consorzi di cooperative che operano nel settore del disagio per assicurare loro un inserimento “protetto” di tipo lavorativo. Molti di loro gestiscono parcheggi, fanno attività agricole, operano in laboratori del cuoio mentre le ragazze lavorano in laboratori di maglieria.

ATTIVITÀ

Una giornata al Museo

I ragazzi, con i pulmini messi a loro disposizione per le attività ricreative, vengono a San Pancrazio suddivisi in gruppi composti da un numero variabile di persone che va da un minimo di 3 ad un massimo di 20 persone (l'Associazione si è resa disponibile anche per recarsi con i propri materiali presso quei centri che per svariati motivi, non possono venire al Museo).

A seconda del percorso richiesto e sulla base di precisi accordi con gli educatori dei vari gruppi, i ragazzi fanno una visita al museo, dove prendono confidenza con gli oggetti e con l'ambiente (su richiesta è possibile anche la visita ad una fattoria).

Ma la vera attività si concentra nel laboratorio, dove i ragazzi possono sporcasi mani e naso manipolando e annusando latte e farina, divertendosi a preparare pane e formaggio. I ragazzi poi hanno la possibilità di assaggiare e gustare questi ed altri prodotti genuini della campagna romagnola.

Nel caso del laboratorio sulla canapa e tessitura, richiesto soprattutto dalle cooperative che gestiscono laboratori di maglieria, le ragazze, dopo la visita al museo (che espone un'ampia sezione sull'argomento), possono provare a filare e tessere la canapa.

TEMPI

Il progetto si svolge durante l'anno 2003 nelle giornate e nei tempi più congeniali ai vari gruppi, con l'eventualità di organizzare anche laboratori domenicali con i ragazzi e le loro famiglie.

I tre percorsi si sviluppano teoricamente in tre mezze giornate. Nel caso un gruppo desideri partecipare ai tre percorsi dovrebbe, quindi, venire per tre volte al Museo: questa sarebbe la definizione ideale per poter svolgere le attività con calma e precisione, lasciando ai ragazzi tutto il tempo necessario per prendere confidenza con le attività, l'ambiente e con gli operatori del museo. È chiaro che tutto sarà formulato di volta in volta in accordo con i responsabili dei centri in base alle esigenze dei vari gruppi, perciò ci potranno essere continue variazioni ai programmi.

Non si può, infatti, dimenticare che si tratta di un progetto in via sperimentale che soltanto con la pratica potrà essere modificato e migliorato.

Il 2003 è l'anno europeo per le persone disabili: ci sembrava assolutamente inopportuno chiedere ai vari centri un contributo economico. È stato perciò necessario attivarsi per la ricerca di uno sponsor. Si è preparata quindi una formale lettera di richiesta che è stata inviata alle due banche locali. Si erano anche individuati altri possibili enti da contattare, ma ciò non si è reso necessario in quanto le banche hanno subito dato la loro disponibilità.

È difficile stabilire con precisione come avverrà la distribuzione dei finanziamenti in quanto non abbiamo ancora finito di contattare tutti i centri interessati; volendo comunque provare a fare una previsione, in percentuale potremmo dire che:

- il 50% sarà utilizzato per il coordinamento e il pagamento degli operatori dei vari percorsi;
- il 25% per gli affitti dei locali;
- il 25% per il materiale didattico e pubblicitario.

RISORSE UMANE

Oltre alle due operatrici didattiche del museo, saranno coinvolti tutti i soci dell'Associazione che si adopereranno soprattutto per garantire un'atmosfera gioiosa e familiare. Ci saranno i "nonni" depositari del sapere contadino e i vari coordinatori dei cicli (il fornaio ed il responsabile del percorso pane, la "signora del formaggio", i responsabili canapa e tessitura, la filatrice e la tessitrice) che collaboreranno con gli educatori di ogni singolo gruppo.

SPAZI

I laboratori si svolgeranno all'interno del ricreatorio parrocchiale, ambiente organizzato ed adibito a laboratorio per quest'anno scolastico.

Si tratta di una grande sala situata al piano terra, dotata di grandi tavoli e sedie. In ogni angolo vi è tutto lo strumentario necessario per i vari percorsi. Nell'angolo del pane vi sono tutti gli oggetti necessari per la sua realizzazione (ad esempio la grama, la madia, i setacci, ecc.), e lo stesso vale per l'angolo del formaggio (con tutte le varie pentole, i recipienti in legno o terracotta per la preparazione del formaggio, il fornello e il frigo per la conservazione degli alimenti) e per quello della canapa e della tessitura (il gramoletto, la naspa, la rocca, il fuso ed il telaio). La sala ben si presta per svolgere attività di gruppo e per organizzare anche dei piccoli rinfreschi di benvenuto per i ragazzi e le loro famiglie.

STRUMENTI DIDATTICI

I ragazzi hanno in dotazione la materia prima e tutti gli strumenti necessari per la realizzazione di pane, formaggio e tela. Gli insegnanti e gli educatori possono disporre di depliant informativi e sussidi didattici per le attività.

Inizialmente, non conoscendo il mondo a cui ci volevamo avvicinare, ci si è mossi con molta cautela, studiando la fattibilità del progetto mediante colloqui con alcuni dei responsabili dei centri interessati.

Verificato il grande interesse suscitato nei vari centri, e vista la possibilità di interessanti collaborazioni per la concretizzazione del progetto, si è deciso di portare avanti l'iniziativa, cercando degli sponsor per i finanziamenti (vedi sopra).

La promozione di *Una giornata al Museo* continua quindi ad avvenire "porta a porta" mediante appuntamenti nei restanti centri di Ravenna e dintorni. Il progetto viene illustrato e definito volta per volta con responsabili ed educatori, i quali, entusiasti dell'iniziativa, danno suggerimenti e indirizzano ad altri centri simili.

Si è deciso, trattandosi di un progetto in via sperimentale, di non azzardare troppo come primo anno, evitando di coinvolgere realtà localizzate fuori provincia. Desideriamo, infatti, aspettare e valutare gli esiti delle prime esperienze, anche perché auspichiamo che, in caso di successo, l'iniziativa si autopromuoverà da sola, con il passaparola positivo tra i vari centri. Il progetto è stato reso noto attraverso la stampa locale, bollettini e riviste specializzate del Comune di Russi e della Provincia di Ravenna, i siti internet del Museo e dei vari centri e attraverso la pubblicazione di un manifesto pubblicitario dell'iniziativa.

ESITI

Il nostro obiettivo principale è quello di coinvolgere i ragazzi in attività nuove e piacevoli, senza la pretesa di insegnare loro a fare qualcosa, ma con il proposito di farli sentire bene e a loro agio in un ambiente nuovo. L'importante è garantire loro un'atmosfera familiare che li lasci trasportare dagli odori, dai gusti e dalle sensazioni tattili.

Auspichiamo di poter vedere i ragazzi andar via contenti e desiderosi di ritornare a passare dei momenti diversi ed originali lontani dalla loro realtà quotidiana, ma più vicini al loro territorio e al loro passato.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL'INIZIATIVA

I principali strumenti di valutazione dell'iniziativa saranno l'osservazione diretta dei visitatori, e il dialogo costante con genitori ed educatori, coloro che vivendo a costante contatto con i ragazzi sanno interpretare e capire le loro reazioni.

Dopo la visita sarà organizzato un *focus group* con gli educatori ed i responsabili dei centri, per valutare il post-attività e verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Conoscere il pubblico.

Alcuni strumenti e alcune pratiche

Vincenzo Simone

Negli ultimi decenni si è andata ridefinendo l'idea stessa di offerta di cultura, presupponendo la collocazione delle istituzioni culturali dentro logiche di mercato; sono conseguentemente cambiate le strategie di gestione anche per i musei. Uno dei cambiamenti più rilevanti consiste nel progressivo orientamento verso il pubblico che, a lungo, aveva interessato solo marginalmente i programmatori dell'offerta culturale. Nel mondo anglosassone un'impennata nella considerazione del ruolo educativo del museo, in un'accezione particolarmente vasta, si è avuta con l'attuazione dei programmi del primo governo Blair e dello slogan "education, education, education". Anche nel nostro Paese, nello stesso periodo, la Pubblica Amministrazione è stata attraversata da un vasto processo di riforma che, partendo dal corpus legislativo "Bassanini" e degli interventi legislativi a costituzione invariata attuati nel corso della XIII legislatura, ha portato alla piccola rivoluzione costituzionale con il nuovo Titolo V, mentre scriviamo peraltro già in parziale revisione.

Per quel che qui ci riguarda, si è registrato un forte mutamento nei rapporti tra i cittadini e le amministrazioni, quelle locali in primo luogo. Dal 1995 il legislatore ha aperto alle Carte dei Servizi e il cittadino ha ottenuto – in linea teorica – un potere di orientamento alla qualità del servizio che prima gli era negato. I servizi al pubblico sono dunque da tempo oggetto di una crescente attenzione volta a migliorarne e incrementare l'accessibilità, rimuovendo gli ostacoli, di diversa natura, che ne limitano la fruizione da parte dei cittadini-utenti.

Alcune Amministrazioni si sono dotate di Carte di Servizi generali, altre di carte di settore. Nel mondo dei musei italiani, dal Veneto provengono due esempi di carte. Una *Carta dei Diritti* dell'utente è stata elaborata dalla Regione-Direzione Cultura¹. Ispirata al principio che «il museo è un'Istituzione al servizio della società e del suo pubblico»², gli otto diritti di cui la Carta si compone, «hanno un valore eminentemente etico [...] lo scopo principale di dare rinnovata consapevolezza all'attenzione che l'intero staff museale normalmente rivolge a chi utilizza il museo».³ Più recentemente, il Museo Civico di Montebelluna (TV) ha elaborato e resa pubblica una propria Carta dei servizi⁴. Complessivamente, di rado le singole istituzioni culturali hanno adottato un documento formale, tuttavia quasi tutte sono state coinvolte nel processo di ridefinizione e di semplificazione del rapporto con il pubblico.

In questo quadro, al museo contemporaneo viene chiesto di svolgere un ruolo di primo piano nella società dell'apprendimento continuo.

Una tradizione ormai consolidata di studi ha fatto emergere la differenziazione all'interno dei gruppi dei visitatori anche in relazione alle modalità di visita. Il modello contestualizzato di apprendimento, teorizzato da Falk e Dierking⁵, richiamandosi a Vygotksy⁶ e Bru-

ner⁷, sottolinea l'importanza della libera scelta nell'apprendimento in museo evidenziando l'importanza strategica di tre dimensioni: personale, fisica e socioculturale, che si intrecciano, in continuo divenire. Viene meno l'apprendimento lineare e di stampo comportamentista ed assume sempre più valore il significato dell'esperienza di visita di ciascuno e delle condizioni in cui essa si verifica. La nozione di visitatore transita così dal semplice al complesso, dal singolare al plurale. Non dovremmo parlare più di pubblico ma di pubblici.

Se ragioniamo, dunque, in una logica in cui la comunicazione in museo passa attraverso dimensioni non lineari, diventa fondamentale la conoscenza del visitatore prima di definire strumenti di mediazione appropriati. Non a caso, tra le competenze che la professionalità dell'operatore museale richiede oggi, un fattore non irrilevante consiste nella capacità di conoscere e leggere le esigenze di mediazione espresse da ciascun gruppo di visitatori.

CONTARE I VISITATORI

Con motivazioni e obiettivi diversi, diversi soggetti possono promuovere o realizzare una ricerca sui visitatori di un museo. A livello quantitativo, ciascuna direzione è interessata, se non altro per motivi economico-gestionali, a conoscere il numero dei propri visitatori. Gli stessi dati rivestono interesse per misurare la capacità del museo di attrarre il pubblico e possono dunque rivelarsi utili per gli Enti proprietari in quanto danno la misura, soprattutto se sviluppati diacronicamente, della reale capacità del museo di posizionarsi all'interno del complesso sistema formativo integrato. Anche semplici dati numerici, se ben raccolti e organizzati, possono interessare numerosi soggetti: gli Enti Locali, sia che gestiscano in economia sia che esercitino funzioni di vigilanza e controllo su un soggetto terzo, gli istituti di ricerca, le associazioni culturali, gli studenti.

Sin dalle prime fasi di definizione di un'indagine sul nostro pubblico, occorre porre attenzione alla fattibilità dell'operazione, alla definizione di obiettivi raggiungibili e alla valutazione del rapporto costi-benefici per il museo stesso. In relazione alle finalità e alle risorse disponibili, il museo valuterà l'opportunità di impegnarsi in prima persona e la possibilità di convogliare intorno al progetto altre forze (altri istituzioni culturali, Enti Locali, organismi di ricerca, volontariato culturale e altri potenziali *stakeholder*).

Pur essendo soltanto uno dei molti indicatori di rendimento di un museo, il numero dei visitatori rappresenta comunque un dato molto significativo, in quanto dà una misura oggettiva del successo delle attività rivolte al pubblico e del consenso accordatovi. Per il singolo museo, in definitiva, contare i visitatori è un'attività fondamentale per valutare le scelte di allestimento e le politiche di promozione, oltre che un elemento di "forza contrattuale".

Durante il periodo in cui la Città di Torino ha gestito in economia e in via diretta i Musei Civici⁸, la registrazione degli ingressi è stata effettuata mediante un semplice sistema di raccolta informatizzato. Dalle casse delle sedi museali (GAM - Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea, Borgo Medioevale, Museo Civico Pietro Micca e dell'Assedio di Torino del 1706, Museo di Numismatica, Etnografia e Arti Orientali, Palazzo Madama) i dati sulle presenze suddivisi per turni (mattino e pomeriggio) sono stati inviati mensilmente ad un ufficio centrale e raccolti in un prospetto simile a quello qui riprodotto:

MUSEO:		MESE:				ANNO:			
giorno		interi	ridotti	gratuiti	scuole	Abbonamento Musei	Carta	Ingressi straordinari	totali
Domenica	1	M/P ⁹	M/P	M/P	M/P	M/P	M/P	M/P	M/P
Martedì	3								
Mercoledì	4								
Giovedì	5								
Venerdì	6								
Sabato	7								
...	..								

Come è evidente i dati raccolti sono i più elementari. Nel definire lo schema, che conserva caratteristiche di semplicità e di funzionalità, si è cercato di disaggregare i dati in relazione alle tipologie di biglietto, dando evidenza agli ingressi mediante tessere di libero accesso, fenomeno numericamente rilevante. Gli ingressi straordinari si riferiscono invece alle aperture serali del Museo Pietro Micca e del Borgo Medioevale, effettuate a pagamento e per gruppi organizzati a partire dal 1998. Laddove, nel corso del tempo, sono stati utilizzate altre tipologie di biglietto (ingresso ridotto differenziato in GAM - Galleria d'Arte Moderna) si è provveduto ad inserire una nuova colonna.

A distanza di un anno, questo tipo di monitoraggio, gestito con un semplice programma *Access*, oltre a dirci il numero di visitatori complessivo, dietro il quale spesso tende a fermarsi l'analisi della prestazione annua di ciascun museo, ci potrà dare indicazioni riguardo:

- la composizione del pubblico (interi/ridotti/gratuiti);
- l'incidenza del pubblico scolastico;
- l'utilizzo delle tessere di libero accesso o di altri titoli in vendita;
- la risposta del pubblico alle giornate di "porte aperte", alle iniziative promozionali, alle aperture straordinarie;
- l'andamento stagionale, mensile e settimanale del pubblico;
- la preferenza accordata alla visita sulla base della fascia oraria o del giorno della settimana confrontabile con altre situazioni simili;
- l'efficacia delle strategie comunicative del museo.

Questi dati diventano significativi se raccolti in maniera organizzata, con costanza, per diversi anni: potranno dare indicazioni sulla risposta del pubblico alle politiche dell'offerta museale e orientare le strategie e le scelte di indirizzo.

Nel nostro caso, la registrazione degli ingressi ha consentito di evidenziare alcuni fattori premianti e diversi nodi critici nell'offerta museale del sistema civico torinese¹⁰. Al di là del dato numerico complessivo che, in modo parecchio confortante, testimonia un aumento del pubblico pari al 372% dal 1990 al 1999, una lettura più approfondita ha permesso di rintracciare alcuni fenomeni che hanno contribuito in modo rilevante a dar conto del dato positivo. In primo luogo le attività espositive, i cui effetti sono facilmente

rilevabili nelle fluttuazioni di pubblico della GAM. Ed ancora: la riapertura o il riallestimento di un museo, il potenziamento delle attività educative e didattiche, l'efficacia di alcune manovre di comunicazione. A titolo esemplificativo, il forte incremento del pubblico scolastico, cresciuto dal 10,5% del 1995 al 32,5% del 1999, va posto in relazione alla predisposizione di materiali e percorsi didattici, all'offerta di attività di laboratorio, alla realizzazione di corsi di aggiornamento per docenti, alla promozione specifica dell'offerta. Ancora dalla nostra semplice tabella, riusciamo a leggere l'efficacia di un'attività promozionale sul Museo Pietro Micca realizzata nell'autunno del 1997, in risposta ad una relativa flessione della domanda, che ha portato all'aumento di circa 5.000 visitatori nell'anno successivo.

Tra i dati critici, l'analisi dell'andamento stagionale ha permesso di evidenziare una scarsa frequentazione nei mesi estivi e l'utilità di una campagna promozionale, rivolta ai residenti, che ha determinato un diverso articolarsi delle presenze del pubblico nei musei torinesi durante la settimana di Ferragosto.

Un'ultima esemplificazione¹¹ riguarda l'analisi sul pubblico dell'iniziativa "Musei Aperti", consistente nell'ingresso gratuito in tutti i Musei Civici il primo venerdì di ogni mese, in orario pomeridiano, dalle 13.00 alle 19.00. Oltre ad evidenziare la buona riuscita complessiva dell'iniziativa nell'arco dell'intero periodo considerato (dai 2.637 visitatori del 1995 ai 12.433 del 2002), i risultati ci hanno consentito di avere utili informazioni sull'abitudine alla frequentazione e sulla congruità dell'iniziativa con le diverse sedi. In questo caso, confrontando il numero di visitatori dei venerdì pomeriggio gratuiti con la media delle presenze nei restanti venerdì a pagamento, viene fuori un quadro differenziato: mentre molto premianti sono i risultati della GAM, del Museo Pietro Micca e del Museo di Numismatica, nel caso della Rocca del Borgo medioevale, l'andamento delle visite sembra più legato a fenomeni stagionali piuttosto che ad offerte promozionali costanti nell'anno.

Dal punto di vista statistico, anche relativamente ai consumi culturali e alle visite a musei e mostre, il riferimento principale è l'Istat e, in particolare, le indagini multiscopo sui comportamenti delle famiglie. Possiamo venire a sapere quanti italiani hanno visitato un museo o una mostra, suddivisi per età, per regione, per sesso. Evidentemente è un dato generale, ma che è utile conoscere. La sistematica raccolta dei dati ad opera del Ministero per i Beni e le Attività Culturali dà conto unicamente dei musei statali, vale dunque limitatamente a questi. In alcuni casi funzionano degli Osservatori culturali su base regionale (Piemonte, Veneto, Lombardia) che possono consentire una lettura di dati significativa su scala diversa, e permettono ai musei di affidarsi a servizi di sistema di collaudata esperienza, condividendone scopi e finalità.

Da un Protocollo d'Intesa promosso dai principali Enti pubblici, le Fondazioni bancarie e alcuni soggetti privati, siglato nel 1996, e rivisto nel 2001, è nato l'Osservatorio culturale del Piemonte. Le motivazioni di fondo stanno nell'esigenza di creare una base di informazioni sul settore culturale dell'intero territorio regionale e di poter disporre di un quadro sistematico di conoscenze per un miglior coordinamento delle politiche culturali. Le funzioni dell'Osservatorio, affidate alla Fondazione Fitzcarraldo, riguardano studi e ricerche nel settore dei beni e delle attività culturali, del-

lo spettacolo dal vivo, dell'industria culturale, del tempo libero, del turismo con particolare attenzione agli aspetti economici e gestionali. L'Osservatorio promuove e organizza: raccolta dati e informazioni, progetti mirati di studio e ricerca su specifici argomenti, seminari, incontri e convegni, attività formative. I dati sulla quasi totalità dei visitatori dei musei piemontesi vengono costantemente raccolti dall'Osservatorio e pubblicati annualmente.

OLTRE IL NUMERO

Se vogliamo conoscere il nostro pubblico e, non limitandoci alla registrazione degli ingressi, decidiamo di andare oltre, sono numerosi gli strumenti offerti dalla metodologia della ricerca sociale. Accanto a metodologie prevalentemente statistico-quantitative, indicate per la rilevazione e l'analisi delle caratteristiche demografiche e sociali del pubblico (età, livello di istruzione, appartenenze sociali, residenza) possono venirci incontro strumenti di tipo qualitativo, come interviste in profondità e *focus group*; se oggetto della nostra indagine saranno le modalità concrete di fruizione e i flussi di pubblico all'interno delle sale, il principale riferimento risiede nelle tecniche di tipo etnografico.

Le principali informazioni che le inchieste sui visitatori ci possono fornire sono relative a: caratteristiche demografiche e sociali (distribuzione per classi di età, genere, condizione professionale, livello di istruzione); distribuzione per origine geografiche (residenti, turisti italiani, stranieri); tipologie di consumi culturali (n. visite ai musei, n. quotidiani o libri letti, ecc.). Aumentando le pratiche e raffinandosi le tecniche, un numero sempre maggiore di informazioni viene richiesto. Diviene allora utile definire con chiarezza le poche informazioni che in quel momento sono davvero importanti e limitare il numero delle domande.

Nei casi in cui abbiamo a disposizione maggiori risorse, possiamo saperne di più sull'efficacia della comunicazione del museo, sulle motivazioni o sulle aspettative di visita, sulle modalità concrete di fruizione, raccogliere suggerimenti e richieste per il miglioramento dell'offerta, in riferimento alla singola sede o in generale, sull'impatto cognitivo e sull'atteggiamento sviluppato verso i musei.

Contrariamente a quanto accade per la registrazione numerica delle presenze rilevata dai prospetti di cassa, e di alcune informazioni che possono essere raccolte all'insaputa del visitatore, la maggioranza delle indagini richiedono una qualche forma di interazione. La scelta dello strumento – o degli strumenti – da impiegare va effettuata considerando le condizioni logistiche, il budget disponibile, la durata e, soprattutto, la natura delle informazioni. Lo strumento decisamente più utilizzato è il questionario strutturato, che presenta il vantaggio di consentire una raccolta delle informazioni dettagliata, sintetica, a volte standardizzabile e facilmente valutabile con tecniche statistiche.

A titolo esemplificativo, proviamo a esaminare in maniera più approfondita due questionari utilizzati in indagini sul pubblico da noi promosse e gestite in questi anni. Alle pagine 99-100 viene riportato il questionario tipo elaborato dalla Fondazione Fitzcar-

raldo per l'Osservatorio Culturale del Piemonte e utilizzato su scala regionale che ha costituito per noi un importante modello di riferimento e garanzia nella raccolta e dei dati. Si è realizzata in pieno, in questo caso, l'importante funzione dell'Osservatorio così come in Piemonte si è dato forma.

Il primo esempio su cui ci soffermiamo concerne un'indagine sul pubblico del Museo Nazionale del Cinema durante i primi mesi di apertura¹².

L'evento rivestiva particolare importanza. Si trattava di inaugurare il Museo Nazionale del Cinema nella Mole Antonelliana, il grandioso edificio simbolo della città, alto 167 metri e completamente restaurato. Inoltre, la Mole ospita l'Ascensore Panoramico, meta turistica di un certo rilievo. La curiosità e le attese erano forti.

L'indagine, dal punto di vista della gestione museale, aveva lo scopo specifico di conoscere l'incidenza relativa di ciascuno dei tre fattori di richiamo (Museo, Ascensore, Mole), sulle modalità concrete di visita (visita solo al Museo, ad entrambi, salita sull'Ascensore), sulla congruenza dei prezzi dei biglietti da proporre; parallelamente si voleva conoscere la provenienza del pubblico: eravamo nei mesi estivi e la Città aveva puntato sulla questa inaugurazione di prestigio per incrementare i flussi turistici.

Il questionario utilizzato era diviso in quattro sezioni. Le caratteristiche socio-demografiche, i consumi culturali e la provenienza geografica del pubblico sono stati indagati attraverso le domande definite nel questionario standard dell'Osservatorio regionale.

Un settore originale, costituito da 10 domande, è stato invece inserito con l'obiettivo di ottenere precise informazioni da correlare alla predisposizione dei servizi al pubblico e alle modalità di gestione. Le uniche due domande aperte erano relative al gradimento della visita. Le altre indagavano in particolare: le fonti di informazione, le motivazioni, il gradimento dei servizi, la proposta di prezzo del biglietto e le modalità di fruizione (con chi, utilizzando quali servizi).

In alcuni casi la somministrazione di un questionario-intervista può richiedere l'adozione di particolare accorgimenti di metodo. Ad esempio, nell'inchiesta da noi condotta sul pubblico dei visitatori anziani, di cui si dice più diffusamente in altre pagine di questo volume, la terminologia utilizzata, il luogo dell'intervista e l'appartenenza socio-culturale degli intervistatori hanno giocato un ruolo importante.

Un'indagine di dimensioni più ridotte è stata condotta per verificare le attività didattiche proposte nel corso della Festa della Liberazione nel 2001.

Dal 1999, nell'ambito delle attività del progetto *Museo Diffuso della Resistenza e della Deportazione*, la Città di Torino promuove un programma di attività educative in occasione della Festa della Liberazione. Nelle edizioni 2000 e 2001, accanto alle celebrazioni civili, alle visite guidate, agli incontri con i testimoni e alle forme di comunicazione più "tradizionali", sono state affiancate in via sperimentale alcune rappresentazioni e drammatizzazioni con l'obiettivo di valorizzare i luoghi della memoria civica attraverso il dirompente linguaggio teatrale.

Lo strumento utilizzato è stato un questionario postale inviato alle 39 scuole che hanno partecipato a due delle attività proposte¹³. Interessava, per un verso, verificare l'efficacia della metodologia narrativa prescelta sull'apprendimento di specifici concetti e contenuti storici; contemporaneamente si volevano conoscere alcune concrete moda-

lità di integrazione tra la fruizione a fini didattici del patrimonio storico-culturale con il curriculum scolastico, in un unico percorso di crescita e di conoscenza.

Le domande erano otto. Proprio perché si è voluta dar voce agli insegnanti coinvolti in quanto testimoni privilegiati, il numero delle domande a risposta aperta è di gran lunga prevalente.

In alcuni casi esse si articolano in diversi quesiti che aiutano a focalizzare le risposte sugli obiettivi dell'indagine. Ad esempio, la richiesta di esprimere un giudizio complessivo sull'attività è stata così formulata: "Cosa ne pensa dell'iniziativa?", "Quali impressioni ne hanno ricavato i suoi allievi?", "Quali riflessioni comuni l'esperienza ha stimolato?". La domanda sul legame tra la partecipazione all'attività e il curriculum scolastico conteneva i sottopunti: "Quale tipo di lavoro ha svolto con la classe prima della partecipazione? E dopo?", "Quale modalità di verifica/valutazione ha adottato?".

Tre domande, raggruppate sotto la dicitura "suggerimenti utili", hanno avuto lo scopo di coinvolgere i docenti, un gruppo di quaranta insegnanti particolarmente motivati e interessati, chiedendo consigli sui tempi della programmazione dell'iniziativa e della comunicazione sulle attività, su altri luoghi della memoria da integrare con il reticolo del museo diffuso, sulle pratiche didattiche per l'apprendimento di contenuti storici.

La conoscenza dei visitatori sembra comportare, in definitiva, l'adozione da parte del museo di pratiche quotidiane e abituali, semplici e comunque in relazione con le dimensioni e la missione istituzionale propria. L'utilità di creare sistema, abbiamo visto, trova una forte conferma nella pratiche in atto nel settore e relative alla conoscenza del pubblico. Gli strumenti e le tecniche a disposizione sono sempre più raffinati e approfonditi. Il momento critico rimane nel passaggio dalla lettura dei dati alla progettazione di correttivi. È in questo cruciale momento che la competenza e la creatività dell'operatore museale vengono sollecitate.

¹ Regione Veneto (Direzione regionale Cultura), *Una proposta per la carta dei diritti dell'utente dei musei*, IV Conferenza regionale dei musei del Veneto, Treviso 2000.

² Cfr. lo Statuto dell'International Council of Museums (art.2 comma 1).

³ Regione Veneto, *Una proposta...* cit.

⁴ Comune di Montebelluna (TV), *Carta dei Servizi del Museo Civico*, Montebelluna 2002.

⁵ J.H. Falk, L.D. Dierking, *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek 2000. I due autori vedono l'apprendimento in museo al centro di un processo che si articola intorno a tre dimensioni: contesto personale, contesto fisico e contesto so-

cio-culturale; otto sono i fattori cruciali per l'apprendimento: motivazione e aspettative, conoscenza pregressa interessi e credenze, scelta e controllo, mediazione attraverso il gruppo e comunicazione del museo, segnaletica, allestimento ed esperienze successive di rinforzo.

⁶ L.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Bari 1990.

⁷ J.S. Bruner, *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. Pontecorvo (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano 1994.

⁸ Nel luglio del 2002 la Giunta Comunale, accogliendo una proposta del Consiglio, ha istituito la Fondazione Torino Musei con il com-

posito precipuo di gestire e valorizzare il patrimonio museale civico, a decorrere dal 1° gennaio 2003.

⁹ Mattina/Pomeriggio.

¹⁰ Città di Torino, *Quaderni dei Musei Civici. 1. I visitatori 1990-1999*, Torino 2000.

¹¹ Città di Torino, *Quaderni dei Musei Civici. 9. I visitatori 1990-2002*, Torino 2003.

¹² L'indagine sul pubblico della Mole Antonelliana è stata realizzata dal luglio al settembre 2000 da un gruppo di lavoro, coordinato dal Settore Musei della Città e dal dottor Felice Romano. I questionari sono stati somministrati dai volontari del gruppo "Giovani per Torino". Sono stati raccolti ed elabora-

ti 1400 questionari con campionamento statistico casuale.

¹³ L'indagine si riferisce alle attività: 1) *Vittime e caduti di guerra a Torino*: percorso guidato dal rifugio antiaereo di piazza Risorgimento al Sacratio del Martinetto, tra le conseguenze della seconda guerra mondiale in città, a cura di Gianni

Bissaca con la collaborazione di Marco Alotto. A questa attività hanno partecipato 42 classi, per un totale di 854 allievi. 2) *Deportazione: viaggio nella perdita dei diritti umani*: su più carri merci un percorso narrato ha rievocato la vicenda dei deportati. La stazione, luogo simbolo della partenza dei prigio-

nieri, in questo caso l'ex stazione ferroviaria Torino-Cerse, è diventato teatro di un viaggio nella memoria. A questa attività hanno preso parte 946 alunni appartenenti a 49 classi. L'organizzazione e la messa in scena sono state a cura dell'Associazione Culturale Teatri Indipendenti.

Riferimenti bibliografici

La bibliografia relativa alle indagini sui visitatori è molto vasta e ricca. Elenchiamo di seguito solamente i riferimenti bibliografici che più direttamente hanno alimentato le nostre riflessioni e le nostre pratiche.

K. Bailey, *Metodi di ricerca sociale*, Bologna 1994.

L. Bernardi, *I Musei del Veneto: un'indagine statistica*, in «Osservatorio regionale musei del Veneto», suppl. al n.3, 1999.

B. Bettelheim, *La curiosità: il suo posto in un museo in Stanze della meraviglia*, Bologna 1997.

S. Bodo (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Torino 2000.

P. Bourdieu, A. Darbel, *L'Amore dell'arte. Le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte europei e il loro pubblico*, Firenze 1972.

J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Saggio sulla psicologia culturale*, Torino 1992.

Id., *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. Pontecorvo (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano 1994.

Città di Torino, *Quaderni dei Musei Civici. 1. I visitatori 1990-1999*, Torino 2000.

Id., *Quaderni dei Musei Civici. 8. Un museo, tanti pubblici. Condi-*

zioni di accessibilità per il pubblico anziano, Torino 2002.

Id., *Quaderni dei Musei Civici. 9. I visitatori 1990-2002*, Torino 2003.

L. Crini, *Mercurio e le muse. Indagine sul comportamento dei visitatori nei punti vendita dei Musei in Italia*, in «Fizz», giugno 2001.

P.J. Di Maggio, *Quando il profitto è qualità*, in «Museum News», 1985.

L. Dal Pozzolo, *Indagine sui visitatori della mostre a Torino 1996/1999*, in Città di Torino, *Quaderni dei Musei Civici. 6*, Torino 2001.

J.H. Falk, L.D. Dierking, *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek 2000.

H. Gardner, *Formae Mentis*, Milano 1987.

E. Hooper Greenhill, *The educational role of the museum*, London 1999.

P. Kotler, N. Kotler, *Marketing dei musei*, Torino 1999.

I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in *Il museo come laboratorio per la scuola*, Padova 2000.

R. Mazzolini (a cura di), *Andare al museo. Motivazioni, comportamenti e impatto cognitivo*, Trento 2002.

V. Middleton, *Le aspettative dei visitatori dei musei*, in *Museums are for people*, Edinburgh 1985.

C. Pontecorvo (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano 1994.

L. Solima, *I musei e i loro visitatori*, intervento alla IV Conferenza Regionale dei Musei del Veneto, Treviso 2000.

Id., *Il museo si interroga. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Roma 2000.

L. Solima, A. Bollo, *I musei e le imprese. Indagine sui servizi di accoglienza nei musei statali italiani*, Napoli 2003.

J.M. Tobelem, *De l'approche marketing dans les musées*, in «Public & Musées», dicembre 1992.

M. Trimarchi, *Dentro lo specchio: economia e politica della domanda di cultura*, in *Economia della Cultura*, Roma 2002.

L.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Bari 1990.

Siti Internet

www.beniculturali.it

www.regione.veneto.it/cultura

www.regione.lombardia.it

www.istat.it

www.ires.piemonte.it.OCP

www.fizz.it

www.culture.gov.uk

MODELLO DI QUESTIONARIO

Riportiamo di seguito uno stralcio del Questionario sulla conoscenza del pubblico elaborato dalla Fondazione Fitzcarraldo per l'Osservatorio Culturale del Piemonte ed utilizzato come modello di riferimento per numerose ricerche sul pubblico di musei, beni culturali e mostre sul territorio regionale.

I campi qui riprodotti si riferiscono alle informazioni di carattere generale, relative alle caratteristiche socio-demografiche, ai consumi culturali e alla provenienza geografica del pubblico.

Le visite a musei e mostre

Aveva già visitato la nostra sede espositiva/museo?

Sì No

Se sì, quando?

Quali altre residenze sabaude/musei/istituti culturali ha già visitato a Torino e provincia?

Segue elenco di ventinove beni e musei di Torino e dell'area metropolitana

Che cosa intende fare dopo la visita alla mostra?

visitare i dintorni visitare altri istituti culturali visitare il centro storico di Torino
 shopping/passeggiata in centro tornare a casa/in ufficio/in albergo/altro (specificare)

Pensa di tornare a visitare la nostra sede espositiva/museo?

Sì No Forse

Per quale motivo?

Consumi culturali

Negli ultimi 12 mesi quanti musei ha visitato e dove?

Torino (città) n° _____ Piemonte (escluso Torino città) n° _____

Italia (escluso Piemonte) n° _____ Estero n° _____

nessuno

Di solito visita musei:

in tutto l'arco dell'anno solo durante le vacanze

Negli ultimi 12 mesi quante mostre ha visitato?

(città) n° _____ Piemonte (escluso Torino città) n° _____

Italia (escluso Piemonte) n° _____ Estero n° _____

nessuno

Quante volte va al cinema in un anno? N° volte _____

Quanti libri legge in un anno? N° libri _____

Legge qualcuno dei seguenti quotidiani?

	ogni giorno	4/5 volte a settimana	2/3 volte a settimana	2/3 volte al mese	mai
La Stampa	<input type="checkbox"/>				
La Repubblica	<input type="checkbox"/>				
Il Corriere della Sera	<input type="checkbox"/>				
Il Sole 24 Ore	<input type="checkbox"/>				
Altro quotidiano _____	<input type="checkbox"/>				

Profilo del visitatore

Sesso: M F

Età: anni _____

Residenza:

Torino Provincia di Torino Piemonte Italia (spec. Regione) Estero (spec. Stato)

Titolo di studio:

Laurea Diploma Medie Superiori Diploma Scuola Professionale Licenza Media
 Licenza elementare nessuno



Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola

Maria Xanthoudaki

La scuola fornisce una delle tipologie di pubblico più presenti nei musei. Far visitare il museo agli scolari viene considerato uno strumento educativo fondamentale per almeno due ragioni: da un lato perché attraverso la visita viene sviluppata la consapevolezza verso il patrimonio culturale e la costruzione di conoscenze disciplinari, competenze cognitive e storiche, di pensiero visivo, estetico e scientifico (Mattozzi 2000); dall'altro, per indurre lo sviluppo di un rapporto regolare e di confidenza con il museo, essendo gli scolari i visitatori adulti del futuro. Tuttavia, il raggiungimento di tali obiettivi non può certamente aver luogo attraverso una visita in cui insegnante e allievi si limitino a svolgere un "censimento visivo" delle collezioni del museo o prendano parte in modo episodico alle attività di un laboratorio, uscendo infine dal museo senza aver costruito riflessioni ed elaborazioni a partire dagli stimoli ricevuti. Imparare dal (e con) il museo significa piuttosto lavorare all'interno di un *progetto educativo*.

Si definisce progetto educativo:

Il sistema complesso in cui entrano in relazione tutti gli elementi che partecipano ai processi di formazione [...] e in cui avvengono anche fenomeni di interscambio. [...] In questo sistema si combinano in modo consequenziale gli studi preventivi di fattibilità e i processi esecutivi, al fine di raggiungere uno scopo condiviso, di realizzare un prodotto concordato (Quartapelle 1999, p. 31).

Nel caso specifico del progetto educativo con il museo, il processo di apprendimento viene vissuto in un contesto che mette insieme in modo organico il lavoro svolto a scuola, i bisogni dei destinatari (allievi e insegnanti), l'esperienza nel museo e la nuova conoscenza da acquisire. In altre parole, il progetto può essere analizzato da due punti di vista: quello dell'apprendimento e quello pedagogico. Quanto al primo, sono rilevanti quei fattori che determinano la costruzione di significato e di comprensione da parte degli allievi: questi sono la conoscenza posseduta, le esperienze personali, gli interessi, la motivazione, l'interazione sociale e lo spazio del museo; quanto al secondo assumono rilievo gli elementi relativi alla pedagogia (intenzioni, obiettivi e metodo). Queste considerazioni si applicano tanto all'insegnante, che crea il progetto sulla base del lavoro a scuola e dei bisogni dei suoi allievi, che all'operatore didattico, il quale lavora in collaborazione con l'insegnante contribuendo al progetto come esperto del museo. A entrambe queste figure si chiede una consapevolezza di «ciò che facciamo (le competenze), di ciò che diciamo di fare (le intenzioni) e di ciò che vorremmo fare (gli obiettivi)» (Morello 2001).

Il primo dei fattori che determinano le caratteristiche dell'apprendimento nel museo è la conoscenza posseduta, cioè quella conoscenza sviluppata fino al momento in cui le persone ricevono nuove informazioni. La conoscenza posseduta ha un ruolo fondamentale nel modo in cui gli allievi costruiscono la nuova conoscenza, cioè il modo in cui ricevono, percepiscono e comprendono la nuova informazione e il modo in cui la analizzano e la trattano per trasformarla in conoscenza (Hein 1998). In nessun processo educativo la conoscenza di nuova acquisizione sostituisce quella acquisita precedentemente, ma piuttosto viene elaborata, ristrutturata e integrata in quest'ultima in un insieme conoscitivo più ricco (Roschelle 1995).

Accanto alla conoscenza posseduta, alla base del processo di apprendimento museale si trova anche il patrimonio di esperienze personali, interessi, emozioni e motivazioni posseduto dal discente (Falk e Dierking 2000). Su questa base, le strutture cognitive interagiscono con gli aspetti emotivi della persona (emozioni, immaginazione, idiosincrasie) per formulare il pensiero, gli interessi e le scelte relative all'esperienza museale. Questi processi vanno pensati all'interno di un percorso evolutivo, che implica una correlazione fra diverse fasi di maturità e lo sviluppo della capacità di apprendere e di operare. A sua volta, ciò richiede anche che esista una corrispondenza fra capacità di apprendimento possedute e livello di complessità del materiale da imparare (Wood 1988).

Tuttavia, quello dell'apprendimento non è un processo isolato che ha luogo soltanto nell'interazione fra il discente e il materiale; anzi, molto spesso esso ha luogo anche attraverso conversazioni, domande e risposte, dialogo (Hein 1998). Nel caso del museo questo tipo di interazione sociale prende corpo fra i membri di un gruppo scolastico attraverso lo scambio di esperienze e di informazioni, il rafforzamento di conoscenze ed opinioni, la scoperta e la condivisione di significati, la collaborazione nella soluzione dei problemi. Parallelamente prendono corpo anche interazione fra insegnante e allievi, e fra operatore didattico e allievi. In questo caso, l'insegnante e l'operatore didattico assumono il ruolo di esperto che offre agli scolari il proprio supporto al loro processo di comprensione attraverso interazione reciproca mirata sia alla trasmissione della nuova conoscenza che ad una comprensione metacognitiva (Roschelle 1995).

Infine, un ruolo importante nel processo di apprendimento lo hanno anche le caratteristiche dell'ambiente fisico in cui esso si sviluppa, cioè l'edificio, l'illuminazione, la temperatura, il modo in cui l'informazione viene presentata e l'allestimento organizzativo (Evans 1995). Ugualmente decisivi nel processo di apprendimento sono gli elementi relativi al museo come spazio unico, uno spazio particolare in cui vengono riflesse le sue funzioni in quanto conservatore del patrimonio, ricercatore di conoscenza, espositore di testimonianze culturali, storiche, sociali, personali e materiali. Nel museo l'allievo costruisce un'esperienza con gli oggetti ma anche con lo spazio del museo stesso, attraverso una consapevolezza e una visione globale del suo insieme, della sua storia, dei materiali (Gabrielli 2001).

Tutto questo ha implicazioni sulla metodologia educativa e sulla costruzione di significato da parte degli allievi. 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. In termini di insegnamento, questo implica la necessità di sostituire dei metodi didascalici attraverso cui «diciamo alle persone che cosa vedono o [...] che cosa non vedono» (Burnham 1994, p. 520), con una metodologia di insegnamento che rispetti e accetti «le loro risposte – sia come gruppo che come individui – ed [afferma] che qualunque esperienza o riferimento ognuno di loro porti è importante per la comprensione collettiva dell'opera d'arte» (Id., p. 522).

È poi necessario ricordare che:

Una qualche forma di reazione è importante in ogni tipo di situazione didattica perché essa implica coinvolgimento e reazioni personali ad idee ed oggetti. Incoraggiare il bambino ad avere confidenza verso la propria immagine o opinione personale è il primo passo per formarlo a guardare, a discutere, a sviluppare collegamenti e a comprendere (Batcock 1987, p.156).

Offrire opportunità per reazioni personali a oggetti originali 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. È questo il terreno su cui costruire confidenza nei propri giudizi (Batcock 1987).

In questo processo, l'insegnante e l'operatore didattico diventano lo strumento per l'apprendimento, le persone cioè che faciliteranno la scoperta dell'oggetto attraverso gli occhi, i sensi e le menti degli allievi, aiutandoli anche a sviluppare le capacità e i linguaggi da utilizzare sia immediatamente che a lungo termine (Morello 2001). La comunicazione con gli oggetti e l'apprendimento saranno sì costruiti sulla base della conoscenza degli oggetti, ma anche sulla conoscenza posseduta dai bambini e del loro modo di apprendere, sulla base del contesto del loro lavoro a scuola, sulla conoscenza della loro vita in generale.

APPRENDERE NEL MUSEO: IL RUOLO DEL PROGETTO EDUCATIVO

Dal punto di vista operativo, il progetto educativo può essere creato secondo una “unità in tre parti”: il lavoro di preparazione a scuola, la visita al museo, e l'attività di riflessione/elaborazione dopo la visita (Hooper-Greenhill 1991). Contrariamente a ciò che avviene nel caso di un'esperienza episodica del museo, tale rapporto permette di sfruttare al meglio le potenzialità pedagogiche della visita in quanto attiva il rapporto fra esperienza diretta di oggetti originali nel museo e processi educativi a scuola (Hargreaves 1983). A questo proposito, la ricerca indica che il rapporto organico fra l'esperienza degli allievi al museo e l'insegnamento a scuola contribuisce in modo positivo all'uso del museo per il sostegno sia dell'insegnamento che dell'apprendimento, mentre tale probabilità è minore nel caso di visite al museo non inserite all'interno di un progetto, o

comunque di attività museali prive di connessioni con conoscenze ed esperienze già possedute dagli allievi (Xanthoudaki 1998; Sekules e Xanthoudaki 2000).

La costruzione di un rapporto organico fra processi educativi nel museo e a scuola richiede lo sviluppo di *partenariato* fra le due istituzioni, cioè di situazioni di “negoziamento” in cui entrambe le parti mettono a confronto «le diversità pertinenti a culture professionali, sistemi di valori, processi di elaborazione dei saperi» (Mascheroni 2002, p. 52). Lavorare sulla base di un progetto educativo, concepito come unità in tre parti, consente da un lato lo sviluppo del partenariato fra museo e scuola all’interno di un contesto specifico di contenuti, obiettivi e competenze da sviluppare (cioè le intenzioni pedagogiche); e, dall’altro, di costruire il processo di apprendimento a partire dai destinatari (cioè le necessità pedagogiche).

La visita al museo offre le condizioni per motivare, avere un’esperienza attraverso i sensi, acquisire nuove conoscenze e consolidare quelle possedute. Gli stimoli ottenuti dalla visita debbono, poi, essere richiamati, discussi, valutati e utilizzati come punto di partenza per riflessioni all’interno di un lavoro di elaborazione, che miri ad affinare conoscenze e competenze e a connetterli ulteriormente ad altri contesti e usi (Hooper-Greenhill 1991, 120).

Quale che sia l’approccio, il progetto educativo deve essere costruito, oltre che sulle intenzioni, sulla base delle necessità dei destinatari. Il ruolo dell’allievo nel processo di comunicazione con l’oggetto è un ruolo attivo e interattivo che consiste nel trattare e costruire ogni nuova conoscenza a partire dalle proprietà che egli possiede (conoscenza, esperienza, ecc.). In modo simile, l’apprendimento museale è costruito non sulla base di una trasmissione lineare, su memorizzazione o ripetizione dell’informazione, bensì sulla base di un approccio costruttivista caratterizzato da coinvolgimento attivo, interazione sociale e utilizzo del contesto personale del discente (Hein 1998).

In questo caso, la collaborazione fra scuola e museo consente all’operatore didattico di entrare in possesso delle informazioni necessarie a predisporre situazioni che attivino il coinvolgimento delle conoscenze ed esperienze degli allievi all’interno dei progetti educativi del museo (percorso, laboratorio, ecc.), mentre l’insegnante entra in possesso delle informazioni che gli sono necessarie per lavoro ulteriore a scuola. Il modo in cui viene costruito il rapporto fra visita e lavoro a scuola si basa sia sulle intenzioni dell’insegnante, sia sulle intenzioni, risorse e possibilità del museo sia, infine, sulla qualità della collaborazione fra insegnante e operatore didattico museale.

Le intenzioni e le necessità pedagogiche operano come base per la progettazione di ognuna delle diverse fasi del progetto educativo relative al contenuto specifico delle attività nel museo e a scuola; alle metodologie di insegnamento e di apprendimento; alle competenze, conoscenze ed esperienze degli allievi da utilizzare e consolidare; alle nuove conoscenze e capacità da sviluppare; alle discipline con cui collegare la visita al museo; alla scelta delle risorse e dei materiali di lavoro; agli strumenti per la valutazione in itinere; e ad una struttura che consenta interazione fra diversi elementi. La collaborazione fra insegnante e operatore didattico offre perciò ad entrambi la possibilità di conoscere esigenze, obiettivi, approcci metodologici, risorse, e aspetti da negoziare, tutti elementi la cui conoscenza è necessaria tanto per la progettazione che per la realizzazione del progetto. In altre parole, il rapporto museo-scuola non implica soltanto un ac-

cordo sugli aspetti pratici della visita, ma implica necessariamente cooperazione reciproca e scambio di competenze e conoscenze fra professionisti, cooperazione che mira alla massimizzazione delle potenzialità dei risultati sia del lavoro nel museo che di quello a scuola, e alla percezione della visita al museo come un processo pedagogicamente complesso e, di conseguenza, con grandi potenzialità educative.

APPRENDERE NEL MUSEO: IL RUOLO DELLA MERAVIGLIA

Apprendere all'interno di un progetto educativo in cui «l'analisi del contesto, l'individuazione dei destinatari e delle risorse, la descrizione degli obiettivi, la definizione dei tempi e delle strategie didattiche, la scelta dei contenuti, la valutazione del prodotto» (Gabrielli 2001, p. 106) siano state ben organizzate, non deve far dimenticare quell'aspetto "magico" del museo che può venire solo dall'incontro con un oggetto originale. Dal punto di vista educativo, l'incontro con l'oggetto originale costituisce la ragione per cui l'apprendimento museale viene considerato così altrettanto importante e, spesso, più efficace dell'apprendere attraverso, per esempio, «un libro sulla cultura in questione» (Barboni Brizza 2001, p. 20). L'oggetto viene considerato come "documento" che contiene significati e informazioni (relativi ai suoi particolari, storia, creatore, funzione, appartenenza culturale e sociale, posizione museologica, ecc.), che vengono "rilasciati" secondo gli interessi o livelli di competenza del visitatore (Hooper-Greenhill 2000). Allo stesso tempo l'oggetto è stimolo di meraviglia, cioè quella reazione al fascino dell'originale – « lo stato d'animo provocato dall'ammirazione» – uno degli elementi che rendono la visita museale un'esperienza speciale (Bettleheim 1997, p. 6). Parafrasando Bettleheim, il compito del museo «[dovrebbe] essere quello di abituare la gente a meravigliarsi, a lasciarsi incantare, sicché in seguito questa capacità possa estendersi anche ad altri oggetti, anche ad altre occasioni» (Bettleheim 1997, p. 7).

A questo punto è importante chiarire che né soltanto un'ispirante "scoperta casuale" porta sempre all'apprendimento, né una lezione attentamente preparata finisce per essere necessariamente in un'esperienza memorabile (Di Mauro 2000, p. 58). Il "successo" di un processo didattico si basa sull'equilibrio fra la meraviglia – l'opportunità di stupirsi in silenzio, come sostiene Dallari (2001) – e obiettivi educativi chiari e ben progettati. Dal punto di vista dell'educazione museale è importante cercare tale equilibrio all'interno dell'offerta didattica. L'insegnante e l'operatore didattico, che lavorano in collaborazione sul progetto educativo, debbono considerare tutti gli aspetti di questa esperienza complessa: incoraggiare l'utilizzo delle conoscenze ed esperienze dell'allievo, senza però dimenticare l'oggetto e il suo ruolo come documento e fonte di conoscenza; offrire nuova informazione, senza però dimenticare che non tutti imparano allo stesso modo, né che lo stesso messaggio non viene recepito allo stesso modo da tutti i discenti; offrire le condizioni appropriate per aiutare lo sviluppo di esperienze educative, senza però dimenticare l'importanza fondamentale della meraviglia; e lasciar spazio all'inatteso – il cui effetto può durare per tutta la vita – senza però rilassarsi nella speranza che la meraviglia funzioni come strumento educativo in tutti i casi, per tutti gli allievi, in tutte le visite.

- M.T. Balboni Brizza, *Acchiappasorci o Pifferaio Magico*, in «Nuova Museologia», 5, 2001, pp. 19-20.
- M. Batcock, *Critical Studies in the Art Curriculum: the Place of Verbal Response to Artwork*, in L. Tickle (a cura di), *Learning Teaching. Teaching Teaching*, Lewes 1987.
- B. Bettleheim, *La Curiosità: Il Suo Posto in un Museo*, in L. Basso Peressut (a cura di), *Stanze di Meraviglia*, Bologna 1997.
- R. Burnham, *If You Don't Stop, You don't See Anything*, in «Teachers College Record», 95 (4), 1994, pp. 520-525.
- M. Dallari, *Arte e Stupore Infantile*, in M.A. Donna (a cura di), *Tra scuola e museo: Lo spazio dell'arte*, Torino 2001.
- A. Di Mauro, *L'Education nei Musei: Esempi Europei e Applicazioni Locali*, in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il Museo come Laboratorio per la Scuola: Per una Didattica dell'Arte*, Padova 2000.
- G.M. Evans, *Learning and the Physical Environment*, in J.H. Falk, L.D. Dierking (1995) (a cura di), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, Washington D.C. 1995.
- J.H. Falk, L.D. Dierking, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Maryland 2000.
- C. Gabrielli, *Apprendere con il Museo*, in Id.(a cura di), *Apprendere con il Museo*, Milano 2001.
- D.H. Hargreaves, *The Teaching of Art and the Art of Teaching: Towards an Alternative View of Aesthetic Learning*, in M. Hammerley, A. Hargreaves (a cura di), *Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies*, London 1983.
- G.E. Hein, *Learning in the Museum*, London 1998.
- E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, Leicester 1991.
- Id., *Nuovi Valori, Nuove Voci, Nuove Narrative: L'Evoluzione dei Modelli Comunicativi nei Musei d'Arte*, in S. Bodo (a cura di), *Il Museo Relazionale*, Torino 2000.
- S. Mascheroni, *L'Educazione e il Patrimonio Culturale*, in Id. (a cura di), *Il Partenariato Scuola-Museo-Territorio: Riflessioni, Aggiornamenti, Progetti*, in «Scuola e Didattica», 15, 2002, pp. 50-64.
- I. Mattozzi, *La Didattica dei Beni Culturali: Alla Ricerca di Una Prospettiva*, in Cisotto Nalon (a cura di), *Il Museo come Laboratorio... cit.*
- E. Morello, *Il Museo Come Spazio Non Previsto*, in M.A. Donna (a cura di), *Tra scuola e museo... cit.*
- F. Quartapelle, *Progettare Insieme l'Europa: Kit di Valutazione di Progettare Educativi Europei*, Milano 1999.
- J. Roschell, *Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience*, in J.H. Falk, L.D. Dierking (a cura di), *Public Institutions... cit.*
- V. Sekules, M. Xanthoudaki (a cura di), *Arti Visive, Scuola e Musei: Formazione in Servizio per l'Insegnante non Specialista*, San Donato Milanese 2000.
- D. Wood, *How Children Think and Learn*, Oxford 1988.
- M. Xanthoudaki, *Is It Really Worth the Trip? The Contribution of Museum and Gallery Educational Programmes to Classroom Art Education*, in «Cambridge Journal of Education», 28 (2), June 1998, pp. 181-195.

La scuola come interlocutore

Educazione al patrimonio nei musei statali

Paola Desantis

Se nella comunicazione sembra risiedere la natura stessa del nuovo museo, il rapporto del tutto privilegiato che si va sempre più articolando con il mondo della scuola è scandito negli ultimi anni da una serie di tappe istituzionali (leggi, circolari e decreti) che segnano un avvicinamento sempre più stretto e regolamentato fra queste due diverse componenti operative.

Sembra perciò utile ripercorre nelle linee essenziali il percorso di avvicinamento che, iniziato poco più di 30 anni fa, giunge ora a vedere esplicitata dalla legge dello stato la valenza educativa del museo e riconosce l'essenzialità di un servizio educativo all'interno del museo come naturale interlocutore del mondo della scuola.

Risale al 1970 la *Circolare 128* (appendice normativa, 1), che *istituzionalizzava l'attività didattica nei musei*. Con essa l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Ferrari Aggradi invitava i Provveditorati agli Studi, i Soprintendenti alle Antichità e Belle Arti e i Direttori dei musei a istituire una sezione didattica presso i principali musei e, presso ciascun Provveditorato agli Studi, un Centro preposto al coordinamento di tali attività. Di fatto però, in assenza di specifici finanziamenti, le sezioni dei musei poterono contare solo su insegnanti opportunamente "distaccati" all'uopo e la difficoltà sempre maggiore di ottenere tale mobilità (oggi non sono più di 500 all'anno i Ministeriali che sull'intero territorio nazionale ottengono distacchi di vario tipo e in massima parte si tratta di assorbimento da parte dei sindacati) ha di fatto pressoché annullato la ricaduta di tale circolare.

Bisognerà attendere quasi trent'anni perché si realizzi un nuovo pronunciamento fra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, concretizzatosi nell'*Accordo Quadro del 20 marzo 1998* (appendice normativa, 2), con il quale il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali si impegna a potenziare le sezioni didattiche *istituendo servizi educativi del Museo e del territorio in ogni Ufficio periferico*, finalizzati a privilegiare il rapporto con le Istituzioni scolastiche con le quali debbono elaborare progetti annuali o pluriennali. D'altro canto, il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà affinché le singole istituzioni scolastiche si orientino per concepire e collaborare a progetti incentrati sul patrimonio culturale.

A tappe ravvicinate, la creazione di questi nuovi strumenti operativi si concretizza nello stesso anno con due atti fondamentali. La *Circolare 312 del 16 luglio 1998*, avente per oggetto *l'Accordo quadro sull'educazione al patrimonio culturale* (appendice normativa, 3), chiaramente identificato quale fattore di crescita del paese, e soprattutto la *Circolare Ministeriale del 30 settembre 1998* che sancisce l'*Istituzione*, all'interno del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, *del Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio* (appendice normativa, 4). Alle due circolari, che definiscono ambiti e compe-

tenze del nuovo organismo ministeriale, fanno da corollario anche gli schemi di quelli che saranno i codificati strumenti del nuovo rapporto scuola-museo-territorio, vale a dire gli schemi delle convenzioni (appendice normativa, 5) e la proposta per la formulazione delle schede di progetto (appendice normativa, 6).

Il riassetto del Ministero, scandito anche dal cambiamento del nome, divenuto Ministero per i Beni e le Attività Culturali, sarà sancito nell'ottobre del 1999 dal Dlgs. 490, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di Beni culturali e ambientali*, legge di riforma tanto attesa che viene a sostituire *in toto* la Legge. 1089 del 1939 e che, nel Capo VI, dedicato alla «valorizzazione e godimento pubblico» dei Beni Culturali, dedica, per la prima volta in una legge dello Stato, un articolo alla fruizione scolastica dei beni culturali:

Art. 111 - Fruizione da parte delle scuole

1. Il Ministero, le regioni e gli altri enti territoriali favoriscono la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, stipulando con le scuole di ogni ordine e grado apposite convenzioni nelle quali sono fissate, tra l'altro, le modalità per la predisposizione di materiali, sussidi e percorsi didattici.
2. Gli oneri derivanti dalle convenzioni sono ripartiti tra la scuola richiedente ed il Ministero o l'ente interessato.

Da parte sua la scuola, con il decreto 234 del 26 giugno 2000, esplicita il *Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche*.

Tale legge, nel sancire l'autonomia di ciascuna istituzione scolastica per quanto attiene la riorganizzazione dei propri percorsi didattici (art.2,1) – che costituiscono il cosiddetto “piano dell'offerta formativa” (POF) – fissa la quota oraria obbligatoria da riservare a tali curricoli al 15% del monte ore annuali (art.3,2). Ciò significa, tradotto nella pratica, che almeno 36 ore dell'orario di lezione in aula possono essere dedicate a progetti transcurricolari, nei quali siano impegnati insegnanti di diverse materie su uno stesso tema. Considerato il rapporto del tutto privilegiato che lega il Ministero della Pubblica Istruzione, ora Ministero dell'Istruzione, a quello dei Beni e delle Attività Culturali, ciò ha consentito un grande proliferare di Piani dell'Offerta Formativa incentrati sui temi afferenti alla sfera dell'educazione al patrimonio.

Queste, in ambito ministeriale, le novità legislative, cui si sono venute aggiungendo, più recentemente, le problematiche inerenti agli standard museali. Se l'argomento degli standard è trattato ampiamente in altra parte di questo volume, si vorrebbe qui solo sottolineare come, dal punto di vista della didattica, il documento ministeriale, approvato nel maggio dello scorso anno, abbia di fatto realizzato una sorta di rivoluzione copernicana, inserendo fra le figure professionali ritenute fondamentali per la qualità di un museo quella del Responsabile della Didattica.

Per quanto riguarda l'attività del Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio, tale ufficio può essere considerato uno dei punti di eccellenza della riforma del 1998. Al momento del suo nascere era comune per tutte le Direzioni Generali del Ministero, ora è afferente alla Direzione generale per il Patrimonio Storico, Artistico e Demotnoantropo-

logico. Tale Servizio svolge attività di documentazione relativamente alla didattica museale italiana ed europea attraverso mostre periodiche, convegni e corsi di aggiornamento per docenti e funzionari. È di prossima consultazione la documentazione concernente l'attività delle sezioni didattiche dei musei italiani. Il centro è online con «S'ed», il giornale dei Servizi educativi, consultabile sul sito www.beniculturali.it/sed.

Nel 2002, alla ricerca di una sempre maggiore specializzazione e specificità, anche all'interno della Direzione Generale per i Beni Archeologici, è stato istituito un Servizio Educativo afferente al Servizio II, quello che si occupa della Documentazione dei Beni e che si è fatto promotore di un'esperienza di "mostra diffusa" a tutto il territorio nazionale e rivolta ad un pubblico il più ampio possibile. L'esperienza, che intende avere cadenza annuale, è stata incentrata lo scorso anno sul tema "Lo sport nell'antichità" mentre quest'anno il tema proposto per l'autunno a tutte le Soprintendenze è "Moda, bellezza e costume dell'antichità". Recentissimo il convegno organizzato a Roma (8 maggio 2003) da questo Servizio Educativo che, al fine di indagare le basi deontologiche della disciplina ha interrogato i relatori – funzionari interni, direttori di musei non statali e docenti universitari – sul tema "Pratica della didattica per il patrimonio archeologico: esiste una specificità?". Dal conclamato e unanime riconoscimento dell'esistenza di una tale specificità, basata essenzialmente sulla sostanziale interdisciplinarietà dei temi archeologici e sulla specifica problematica spazio-temporale che essi propongono, la dichiarazione di intenti è consistita nella creazione di una commissione che punterà all'elaborazione di codici comuni e di standard metodologici. Il vessillo di questa ricerca avanzata è anche in questo caso una rivista online sulla didattica archeologica battezzata Edu@archéo, presentata a Roma il 9 maggio 2003 in occasione del Forum della Pubblica Amministrazione unitamente al sito Web della Direzione Generale per i Beni Archeologici: www.archeologia.beniculturali.it.

Riferimenti bibliografici

- L. Baldin (a cura di), *Il museo dalla parte del visitatore*, Atti della IV Conferenza regionale dei Musei del Veneto, Treviso 2001.
- M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Atti della Terza Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale, Padova 2000.
- P. Desantis, *Percorsi Museali*, dispensa del corso di Perfezionamento a Distanza in Didattica dell'antico, Centro di Ateneo per la Ricerca e l'Innovazione didattica, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Ferrara, Ferrara 1999.
- A. Maresca Compagna (a cura di), *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il Museo e il territorio. Materiali del lavoro della commissione ministeriale*, Roma 1999.
- Regione Lombardia, *Il servizio educativo del Museo e del Territorio: profili professionali e percorsi formativi*, 11 ottobre 2000; *I servizi educativi dei musei milanesi*, 22 novembre 2001, Associazione Didattica museale, Milano 2002.
- Ministero per i Beni e le Attività culturali, Decreto 10 maggio 2001, *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei (art. 150, comma 6, D.lgs. n. 112/1998)*, Gazzetta Ufficiale n. 244 del 19 ottobre 2001, Serie Generale.
- E se l'immaginazione fosse un tappeto volante? Aule e laboratori didattici nei Musei archeologici emiliano-romagnoli: esperienze a confronto*, Atti del Convegno (Monterenzio 22 novembre 2002), in corso di pubblicazione.

Allegato 1**Circolare n. 128 del 27 marzo 1970. Istituzione di una sezione didattica presso i principali musei**

Con questa Circolare, che istituzionalizza l'attività didattica nei musei, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione invitava i Provveditorati agli Studi, i Soprintendenti alle Antichità e Belle Arti, i Direttori dei musei a istituire una sezione didattica presso i principali musei e, presso ciascun Provveditorato agli Studi, un Centro preposto al coordinamento di tali attività:

«Alla fine dello scorso anno, a seguito del voto espresso dall'Associazione Nazionale dei Musei Italiani, è stata istituita presso questo Ministero-Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti, una Commissione di studio con l'incarico di promuovere e coordinare le iniziative intese a valorizzare convenientemente la funzione didattica dei Musei. Della Commissione, che è presieduta dal prof. Pietro Romanelli, presidente della prima Sezione del Consiglio Superiore delle Antichità e Belle Arti, fanno parte pedagogisti, il Provveditore agli Studi di Roma, funzionari tecnici e Amministrativi delle Antichità e Belle Arti ed esperti in materia. Nel corso delle riunioni finora tenute, la Commissione, sulla base delle esperienze realizzate con successo dalla Galleria Borghese di Roma, la quale già si è avvalsa dell'attiva ed efficace partecipazione della Scuola, ha riconosciuto che, per una sempre maggiore conoscenza del nostro patrimonio artistico e per l'approfondimento dei valori di cultura, di tradizione e di umanità che l'opera racchiude, non possa prescindere da una stretta collaborazione tra il Museo e la Scuola.

In considerazione di quanto sopra, questo Ministero ritiene opportuna l'istituzione presso ciascuno dei principali Musei, di una sezione didattica e, presso ciascuno dei Provveditorati agli Studi, di un centro per il coordinamento delle varie attività a livello provinciale e per la ricerca delle soluzioni da adottarsi con il contributo delle singole esperienze.

Gli istituendi Centri dovrebbero essere in particolare collegati con i più importanti Musei della regione o della provincia per la opportuna utilizzazione e valorizzazione del materiale artistico di cui la regione o la provincia dispongono.

Ciò premesso, confidando nell'interessamento che le SS.VV. vorranno svolgere per l'attuazione di questo nuovo e significativo settore di studio, si prega di voler inviare alla predetta Commissione (Direzione Generale Antichità e Belle Arti) una cortese assicurazione di adempimento in merito alla istituzione delle Sezioni e dei centri di cui si è detto e di voler altresì fornire alla Commissione medesima qualsiasi notizia relativa alle esperienze che verranno attuate e ai risultati che saranno conseguiti».

Allegato 2**Accordo Quadro del 20 marzo 1998. Accordo quadro fra Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e Ministero della Pubblica Istruzione**

Ministeri Beni Culturali e Ambientali - Pubblica Istruzione

Visto il D.M. 16.3.1996 istitutivo presso il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali – ufficio Centrale Beni AA.AA.AA.SS – della Commissione di studio per la didattica del museo e del territorio e successive integrazioni;

Visto il Documento prodotto dalla Commissione stessa in data 20.3.1997 in cui si evidenzia l'opportunità di avviare un Sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale attraverso l'attivazione di Servizi educativi territoriali per i Beni Culturali presso i Musei e le Soprintendenze statali e presso musei ed Enti locali eventualmente collegati in rete; inoltre attraverso l'istituzione di un Centro nazionale di promozione, coordinamento e documentazione;

Visto l'art. 7 della legge 8.10.1997 n. 352, "Disposizioni sui beni culturali";

Visti l'art. 21 della legge 15.3.1997 n. 59, "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" e il decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 27.11.1997 n. 765 "Norme sulla sperimentazione della autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche";

Art. 1

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale, si impegnano a mettere a disposizione strutture, risorse ed attività per il conseguimento degli obiettivi soprarichiamati.

Art. 2

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali potenzierà le sezioni didattiche istituendo servizi educativi del Museo e del territorio in ogni Ufficio periferico. Tali servizi educativi, nell'ambito delle proprie funzioni, privilegeranno il rapporto con le istituzioni scolastiche elaborando congiuntamente progetti annuali o pluriennali, per cui si avvarranno delle rispettive competenze. Il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà affinché le singole Istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia didattica e organizzativa e in relazione alle iniziative di sperimentazione dell'autonomia medesima di cui al D.M. n. 765 citato nella premessa, collaborino con le Soprintendenze per i Beni Archeologici, Ambientali, Architettonici, Artistici e Storici a tali fini. Di norma i progetti con la definizione di finalità, obiettivi, contenuti, strategie e strumenti dovranno essere concordati tra le Scuole e le Soprintendenze interessate entro la fine dell'anno scolastico precedente l'anno in cui sarà attivato il progetto stesso. Nell'attuazione dei progetti potranno essere sperimentati modelli metodologici e valutativi e prodotti materiali didattici a stampa, multimediali ed elettronici.

L'istituendo Centro Nazionale per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio fornirà il supporto necessario di informazione, consulenza, assistenza e monitoraggio.

Art. 3

Nel quadro del comune progetto educativo le Soprintendenze e le Istituzioni scolastiche, con l'eventuale collaborazione degli IRRSAE e delle locali Università, potranno elaborare proposte di aggiornamento specifico dei docenti. Il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà per la diffusione e per il riconoscimento giuridico di tali iniziative.

Art. 4

Il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali ed il Ministero della Pubblica Istruzione si accordano affinché il personale docente possa operare all'interno dei Servizi educativi nell'ambito dei progetti congiuntamente elaborati.

Art. 5

Gli oneri relativi al funzionamento dei Servizi educativi presso le Soprintendenze e alla produzione dei materiali didattici di ampia diffusione graveranno su specifici capitoli di bilancio del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.

L'assunzione di eventuali oneri finanziari da parte delle Istituzioni scolastiche per la produzione di materiale didattico specifico destinato alle singole Istituzioni sarà definita nell'ambito del progetto di Istituto secondo gli strumenti dell'autonomia scolastica.

Art. 6

Le convenzioni relative all'applicazione dell'art. 7 della legge 352/97 saranno stipulate direttamente dal Soprintendente competente e dal Capo dell'Istituto scolastico interessati al progetto educativo nel rispetto del presente accordo quadro.

Allegato 3**Circolare Ministeriale n. 312 del 16 luglio 1998: Accordo quadro sull'educazione al patrimonio culturale**

Considerata l'importanza che rivestono nell'ottica del presente lavoro le problematiche inerenti a questo accordo si riporta nella sua interezza il testo della circolare completo dei suoi allegati.

Nell'ambito dei rapporti di collaborazione fra il Ministero per i Beni Culturali e ambientali e il Ministero della pubblica istruzione, finalizzati alla valorizzazione del bene culturale quale fattore di crescita del paese, è stato sottoscritto in data 20 marzo 1998 un Accordo quadro, con il quale 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.

Detti Servizi educativi privilegeranno, infatti, il rapporto con le Istituzioni scolastiche, le quali, in attuazione di quanto previsto dal D.M. n. 251 del 29 maggio 1998 sulla sperimentazione della autonomia didattica ed organizzativa, elaboreranno congiuntamente progetti annuali o pluriennali sperimentali finalizzati alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale.

I progetti articolati in finalità, obiettivi, contenuti, strategie e strumenti, dovranno essere concordati tra le scuole e le Soprintendenze entro la fine dell'anno scolastico precedente l'anno in cui sarà attivato il progetto stesso. Nel trasmettere copia del citato Accordo quadro si raccomanda la più ampia e puntuale diffusione della presente Circolare a tutte le istituzioni scolastiche.

Allegato 4

Circolare Ministeriale del 30 settembre 1998. Istituzione del Centro per i Servizi educativi del Museo e del Territorio. Attivazione o potenziamento dei Servizi educativi per i Beni Culturali

Al fine di favorire una maggiore diffusione della conoscenza delle testimonianze storiche e del patrimonio artistico nazionale, sviluppando nei cittadini – soprattutto i più giovani – il sentimento di appartenenza ad una tradizione culturale comune e di corresponsabilità nella tutela, questo Ministero, accogliendo le indicazioni conclusive della Commissione per la didattica del Museo e del territorio (istituita con D.M. 16 marzo 1996) intende promuovere ed incrementare le attività didattiche attraverso:

- la creazione di un Centro per i Servizi educativi del Museo e Territorio presso l'Ufficio per i Beni AA.AA.AA.SS. (Decreto in corso di registrazione);
- l'attivazione o il potenziamento di Servizi educativi per i Beni Culturali presso le Soprintendenze e i maggiori musei statali.

I Soprintendenti in indirizzo sono dunque invitati a voler formalmente designare un funzionario responsabile del servizio educativo dell'Ufficio da loro diretto, investendolo delle responsabilità procedurali relative alla programmazione, al coordinamento ed alla documentazione delle attività educative.

Le attività dei Servizi educativi saranno svolte su progetto, articolato in uno o più anni, e preferibilmente in convenzione con la Scuola e l'Università. Tra esse si citano, a titolo esemplificativo: i laboratori didattici, i corsi di formazione per insegnanti, i seminari scuola/museo, la "adozione" di monumenti e i percorsi territoriali per le scuole, nonché la costituzione di biblioteche, diapoteche e videoteche a disposizione della scuola e degli utenti del servizio.

Per l'attività dei Servizi Educativi si ricorda che, anche in relazione a quanto disposto dall'art. 7 della legge 8 ottobre 1997, n. 3562, questo Ministero ha siglato un accordo di programma con il Ministero della Pubblica Istruzione al fine di promuovere e agevolare la stipula di Convenzioni tra le Soprintendenze e gli Istituti scolastici in regime di autonomia.

La Commissione per la Didattica del Museo e del Territorio ha elaborato uno schema di convenzione, indicativo e non vincolante, che le SS.LL. potranno utilizzare, tenendo conto che in esso appaiono ripartite le spese delle relative istituzioni. I progetti elaborati per i Servizi Educativi potranno essere finanziati con i fondi non ancora utilizzati nell'ambito dell'assegnazione effettuata sul cap. 2035 "Spese per attività didattica - esercizio 1998" mentre i progetti relativi all'attività dei prossimi anni saranno inseriti nelle richieste da formulare nell'ambito della programmazione 1999-2001 "Spese per attività didattica".

Questo Ufficio ritiene inoltre di dover sottolineare la necessità che le SS.LL. coordinino gli interventi di volta in volta direttamente condotti o portati avanti in collaborazione con altri enti istituzionali, con quelli affidati a concessionari ai sensi del D.M. 24.3.1997, n. 139, lett. E, relativo a "Servizi di accoglienza, di informazione, di guida e di assistenza didattica". In quest'ultimo settore potranno essere proficuamente compresi anche sot-

to l'aspetto gestionale o logistico, gli interventi divulgativi per il pubblico, gestiti anche per il tramite di materiale informativo, audioguide o visite assistite da operatori; l'intervento dei concessionari dei Servizi aggiuntivi potrà risultare altresì di grande utilità anche nella realizzazione di tutti i sussidi strumentali necessari alla divulgazione e alla didattica (editoria a stampa digitale, giochi, Kit per utenza con caratteristiche specifiche, ecc.) Si allegano alla presente circolare:

- Accordo-quadro del 20 marzo 1998 fra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e della Pubblica Istruzione (cfr. sopra)
- Bozza di convenzione predisposta dalla Commissione per la didattica del Museo e del territorio
- Proposta per la formulazione delle schede di progetto.

Allegato 5

Schema di Convenzione tra la Soprintendenza e l'istituzione scolastica per la realizzazione di un progetto (programma didattico comune, predisposizione di materiale, sperimentazione di nuove metodologie)

VISTO

- l'art. 7 della legge 8 ottobre 1997, n. 352, recante "disposizioni sui Beni Culturali";
- l'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59 e il D.M. Pubblica Istruzione 21 novembre 1997, n.765, recante "norme sulla sperimentazione dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche";
- l'Accordo-quadro fra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica istruzione del 20 marzo 1998;

SI CONVIENE QUANTO SEGUE

Art. 1 - Le premesse e gli allegati costituiscono parte essenziale e integrante del presente atto.

Art. 2 - *Oggetto della convenzione*

La Soprintendenza e si impegnano a collaborare per la realizzazione del/dei progetto/i

Art. 3 - *Contenuto del progetto*

Il progetto si propone di Nel corso dello svolgimento delle attività previste, ove se ne ravvisasse la necessità, potranno essere concordati tra i responsabili scientifici del progetto aggiornamenti e modifiche, nel rispetto dell'impianto progettuale complessivo.

Art. 4 - *Durata della convenzione*

Per la definizione delle fasi delle attività, e della durata si fa riferimento al progetto allegato.

Art. 5 - *Responsabili del progetto*

Il progetto sarà coordinato: per la Soprintendenza da....., per la scuola da

Art. 6 - *Collaborazioni e professionalità impiegate*

Per la realizzazione del progetto le parti si potranno avvalere della consulenza di, della collaborazione di esperti, operatori, docenti, esterni alle due amministrazioni. L'équipe di progetto è composta da

Art. 7 - *Ripartizione delle spese*

Il costo del progetto ammonta a Euro.... Le spese saranno così ripartite.....

Art. 8 - *Responsabilità e rischi*

I partecipanti al progetto dovranno essere coperti da assicurazione, nel caso che già non lo siano.

Art. 9 - *Risultati del progetto*

I risultati del progetto saranno documentati e pubblicizzati a cura della Soprintendenza e della scuola attraverso i

115 rispettivi canali informativi nei modi concordati ai fini di una sempre maggiore sensibilizzazione delle istituzioni scolastiche e museali e della diffusione di iniziative analoghe. Copia della documentazione del progetto sarà inviata alla Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze e al costituendo Centro per i Servizi Educativi del museo e del territorio. I materiali prodotti saranno utilizzati esclusivamente per scopi didattici e divulgativi, senza finalità di lucro. I diritti d'autore, per eventuali ulteriori cessioni, restano riservati ad entrambe le parti.

Art. 10 - Recesso

Le parti potranno recedere dagli impegni assunti con la presente Convenzione con un preavviso di 60 giorni: in tal caso sono fatte salve le spese già sostenute e gli impegni assunti alla data di comunicazione del recesso.

Art. 11 - Commissione arbitrale

In caso di controversia nell'interpretazione o esecuzione della presente convenzione, la questione verrà definita in via amichevole. Qualora non fosse possibile si farà ricorso ad una Commissione arbitrale, composta dal Presidente, nominato dal Foro competente e da un rappresentante del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione.

Allegato 6

Proposta per la formulazione delle schede di progetto

Titolo ed illustrazione sintetica del progetto

Denominazione Istituzione scolastica

(Indicare anche i dati "anagrafici" della Scuola partner del progetto)

Capo d'Istituto

Insegnanti

Formazione

(Indicare se è prevista la formazione iniziale degli insegnanti che partecipano al progetto; in caso affermativo, allegare la scheda relativa inoltrata al Provveditorato agli Studi competente per il riconoscimento del Corso di aggiornamento)

Classi

Équipe di progetto

(indicare se è operativo un gruppo di lavoro e da chi è composto, precisando i ruoli e le funzioni)

Eventuali collaborazioni

(Università - IRRSAE - Enti locali)

Altre istituzioni culturali coinvolte

(Biblioteche, archivi, ecc.)

Durata del progetto

(Indicare, oltre alla durata del progetto per l'anno scolastico di riferimento, anche la possibile continuità in altri anni scolastici)

Fasi di lavoro

Obiettivi

(Indicare quali sono le conoscenze e le competenze che si intendono far acquistare)

Ambiti e aree disciplinari

(Indicare quali ambiti, le aree disciplinari coinvolte; ad esempio: educazione all'immagine, storia, storia dell'arte)

Strategie e strumenti

(Indicare le strategie e le metodologie che si intendono impiegare; ad esempio: utilizzo di laboratori, presenza dell'operatore didattico in classe; esperienza di scavo)

Produzioni

(Indicare i prodotti e/o i servizi che verranno realizzati)

Documentazione

(Indicare da chi e con quali modalità verrà condotta la documentazione di tutto il progetto: dalla fase iniziale, al processo attivato, alle difficoltà incontrate)

Verifica e valutazione

(Indicare da chi, quando, con quali modalità – procedure, metodologie e strumenti – sarà condotto il controllo delle esperienze; ad esempio: incontri periodici tra insegnanti e operatori museali per la verifica degli apprendimenti e dello stato dei lavori, questionari predisposti, stesura di rapporti periodici)

Eventuale presentazione e pubblicazione del progetto

(Indicare se è prevista, alla conclusione del progetto, un'occasione di presentazione dell'esperienza, del percorso compiuto, degli esiti e dei prodotti)

Istituzioni culturali

(Se eventualmente coinvolte; ad esempio, biblioteche e archivi)

Adolescenti e musei: un incontro possibile?

Alba Trombini

UNA SFIDA STIMOLANTE

C'è un aspetto che accomuna i musei di tutto il mondo, indipendentemente dalle politiche educative attuate e dalle risorse disponibili: la difficoltà nel raggiungere e coinvolgere con continuità il *target* degli adolescenti¹. Impegnarsi al museo nella progettazione e nella conduzione di attività educative per i giovani richiede molta più attenzione e flessibilità, competenza specifica e disponibilità, di quanta ne serva per qualsiasi altro tipo di utenza. Rappresenta, a diversi livelli, una vera e propria sfida.

Si pensi ai liceali in visita a musei e monumenti a fine anno scolastico: è un pubblico, a dir poco sfuggente, che può reagire alla frequentazione forzata con atteggiamenti provocatori di indifferenza e noia, se non addirittura di disturbo. Se l'idea della pesantezza dell'obbligo scolastico non viene in qualche modo trasformata, se il ragazzo continua ad avere la sensazione di partecipare ad un rito collettivo ormai vuoto, il cui unico pregio sta nella possibilità di perdere qualche ora di lezione, possiamo facilmente intuire come anche il progetto più interessante o elaborato possa rischiare di fallire.

Perché fino a poco prima nello stesso ragazzo l'attenzione era viva, la partecipazione intensa e poi da un anno all'altro compaiono atteggiamenti di superiorità e disaffezione? Che cosa succede nell'animo di un adolescente nei confronti dei contesti museali nel passaggio dall'infanzia all'età adulta? Potrebbe quell'atteggiamento di noia essere il semplice riflesso di una creatività tutta proiettata al futuro che vede nel passato, e quindi nel museo, solo un ostacolo da superare, un limite da infrangere?

O potrebbe essere che, nonostante i tanti sforzi compiuti nel presentarsi all'esterno in modo innovativo, il museo ancora coaguli in sé sopra ogni altra cosa un'idea di vecchio, di perduto per sempre, di fossilizzato nel passato?

In ogni caso, prima di elaborare qualsiasi tipo di proposta per gli adolescenti, il primo suggerimento è di compiere i seguenti passi:

1. cercare gli strumenti per comprendere il più possibile la natura di questo target ed esaminarne le specificità da un punto di vista sociale, psicologico, culturale ed economico;
2. individuare all'interno della macrocategoria "adolescenza" eventuali sottogruppi per i quali è consigliabile progettare interventi formativi *ad hoc*.

In fase di pianificazione, dal punto di vista metodologico, quest'ultimo punto risulta particolarmente delicato: molti stereotipi investono l'adolescenza creando attorno ad essa generalizzazioni e credenze che possono limitarci nella definizione degli obiettivi e nell'organizzazione dei processi formativi. John Coleman e Leo Hendry, nell'edizione aggiornata del manuale *La natura dell'adolescenza*², evidenziano in modo chiaro come non si possa mettere a forza sotto un'unica insegna tutti i ragazzi che condividono la stessa età anagrafica. Sono così tante le variabili che condizionano il processo di transizione dall'infanzia all'età adulta – pressioni sociali e familiari, miti e personaggi di riferimento, capacità di adattamento alla crescita fisica e alle pulsioni istintive ed emotive, per citarne alcune – che non possiamo pensare di trattare il pubblico degli adolescenti come un tutt'uno omologabile per esigenze e caratteristiche e di destinare loro proposte indifferenziate.

L'adolescenza non è un fase della vita che si può definire stadio – sostengono i due studiosi – ma un processo di evoluzione i cui termini sono impossibili da predeterminare e che si realizza a causa di un determinato numero di spinte interne (fisiologiche ed emotive) ed esterne (familiari, sociali e scolastiche). Quindi, 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.

Un *bomber* (così si chiamano i ragazzi che scrivono le proprie sigle in maniera ossessiva sui muri delle città) può avere la stessa spinta emotiva a confrontarsi con il passato, a frequentare un museo, di uno *scout*? Un adolescente che pratica sport a livello agonistico, e quindi vive questa fase di transizione tutto concentrato sulla propria dimensione fisica, di fronte ad un'opera d'arte non avrà risposte emotive e cognitive diverse da quelle di un altro ragazzo che magari, avendo già scoperto dentro di sé una forte predisposizione all'arte, cerca nel confronto uno stimolo per la propria capacità creativa?

Al corso *La qualità nella pratica educativa al museo* abbiamo visto, e sentito più volte, quanto sia importante creare le condizioni migliori perché tutti possano sentirsi liberi di "appropriarsi" del patrimonio museale, secondo le proprie caratteristiche individuali. Cosa succede quando abbiamo a che fare con un gruppo/classe che condivide soltanto l'età anagrafica? Quali strumenti possiamo adottare perché ad ognuno sia data la possibilità di vivere, anche in modo del tutto personale, un'esperienza utile e gratificante? Proveremo a formulare in questa sede alcune linee di lavoro.

NATURA DELL'ADOLESCENZA VS. NATURA DEL MUSEO?

Per sua natura il museo raccoglie, conserva e tramanda il passato. Per sua natura l'adolescente vive proiettandosi costantemente nel futuro e cercando di distaccarsi il più possibile dal passato, dai suoi vincoli e canoni, per costruire il proprio progetto esistenziale. Dove possono allora due realtà così distanti per obiettivi e attese trovare un punto di incontro?

Nel presente, forse. Ma un presente assai aperto e flessibile, nel quale passato e futuro giocano a rincorrersi, a confrontarsi nel riconoscimento del loro reciproco valore. Un presente “tempo” che diviene “spazio” – fisico e mentale – nel quale il ragazzo può essere libero di esprimere anche la propria contraddizione e instabilità. Il passato, e il museo come suo custode privilegiato, può allora divenire una cornice di riferimento, un’ancora, una base abbastanza solida e sicura da cui partire e a cui ritornare per esplorare e manifestare la propria visione del (e nel) mondo.

La società adulta a volte si trova a considerare l’adolescenza alla stregua di una malattia infantile, una fase inevitabile e difficile della vita che tocca a tutti ma poi passa. C’è anche però chi lo descrive come un momento magico in cui nella visione quotidiana l’ideale diviene reale, anche se solo per pochi istanti. Cosa significa essere adolescente oggi? È poi così diverso esserlo ora rispetto ad altri tempi passati? Insofferenti, volubili, distratti, appassionati, ribelli o meno, sempre in bilico fra distacco e fusione, fra emancipazione e dipendenza. Con il mondo in mano un momento, e l’attimo dopo nella frustrazione più assoluta: inflazione dell’io, la chiamano gli psicoanalisti. Un atteggiamento che provoca veloci e forti sbalzi di umore, instabilità, passaggi repentini da entusiasmo a noia, e del quale è necessario tener conto qualora si voglia elaborare al museo un progetto che si sviluppa in più fasi nel tempo.

Dal *Terzo Rapporto sulla Condizione dell’Infanzia e dell’Adolescenza*³ elaborato da Eurispes in collaborazione con Telefono Azzurro nel 2002, risulta che i bambini e gli adolescenti nel nostro paese stanno bene fisicamente, ma si sentono male; che il 17% degli adolescenti del nord-est italiano fanno uso di psicofarmaci; che sono migliorate le condizioni igieniche e sanitarie, così come l’alimentazione e la pratica sportiva, ma sono peggiorate quelle sociali.

Fra i vari imputati (la disgregazione familiare e la predominanza della famiglia nucleare rispetto a quella allargata, la solitudine e la sovrabbondanza di stimoli e attività data ai ragazzi), un aspetto che condiziona fortemente l’adolescente in rapporto alla costruzione della propria identità e cultura è il soddisfacimento tempestivo che opera il genitore a fronte di un suo bisogno immediato. Non essendo soddisfatto il benessere a lungo termine, ma solo il desiderio provocato da stimoli esterni finalizzati a produrre consumo, e non avendo figure guida che insegnino a riconoscere i propri desideri e bisogni interni e a gestire l’impegno della conquista, i ragazzi non arrivano a confrontarsi con i sentimenti di frustrazione e insicurezza connessi al tentativo di raggiungere un traguardo, qualunque esso sia. Allo stesso modo perdono la possibilità di gustare anche tutto il piacere collegato al perseguimento di un obiettivo.

Per tornare al contesto museale, un atteggiamento come quello sopra descritto può avere conseguenze anche nel rapporto fra il giovane e la creazione del suo bagaglio culturale. Una cultura che non si crea con personale e paziente ricerca, con il gusto della scoperta delle proprie inclinazioni più profonde, rischia di rimanere in superficie, in balia delle mode e dei condizionamenti sociali.

Qualsiasi tipo di ricerca – e non dimentichiamo che il museo può essere un efficace

strumento/luogo di ricerca – richiede tempo, attenzione, ascolto, capacità di attivare altrui competenze e conoscenze, abilità nel trovare soluzioni. Soltanto fino a dieci o quindici anni fa le ricerche scolastiche impegnavano tutta la cerchia familiare, in un coinvolgimento generale che metteva in movimento diverse energie creative a scuola, a casa, in biblioteca. Oggi con i nuovi motori di ricerca in rete, sempre più potenti e sempre più veloci, l'indagine molte volte si esaurisce individualmente nell'arco di pochi minuti o si frammenta in mille rivoli facendo disperdere l'attenzione dall'obiettivo primario. Senza voler per questo svalutare Internet, uno strumento che sta cambiando anche nel bene tutto il nostro modo di gestire l'informazione, possiamo però pensare di reintegrare al museo quell'antica prassi di analisi paziente e approfondita. E di farlo cercando di sciogliere creativamente quello stereotipo dannoso che associa indagine e studio a noia e fatica.

DALL'OBBLIGO SCOLASTICO ALLA PARTECIPAZIONE SPONTANEA

Analizzando i dati che emergono dalle diverse indagini sui visitatori compiute in Italia negli ultimi anni, per quanto riguarda la presenza degli adolescenti al museo l'orizzonte che si profila non è certo uno dei più rosei: si registra infatti una fruizione individuale "spontanea" assai scarsa e una partecipazione delle scuole superiori alquanto ridotta rispetto a quella di altri ordini di scuola. In realtà, però, sfogliando riviste specializzate, guardando con attenzione i siti dei musei, parlando a corsi e convegni con colleghi provenienti da ogni parte d'Italia, si scoprono esperienze significative ma isolate e poco o per nulla pubblicizzate. La mancanza di condivisione nella riflessione e nella ricerca, pratica e teorica, ha limitato enormemente nel nostro paese una definizione concettuale della didattica museale per adolescenti. E di conseguenza ne ha condizionato anche la diffusione.

Se pensiamo a come si è evoluta negli ultimi trent'anni la didattica per l'infanzia, troviamo una situazione completamente differente: la pratica costante e diffusa in modo capillare, così come la condivisione delle riflessioni teoriche in sedi diverse, ha prodotto una grande varietà di metodologie didattiche oramai codificate, ha dato il via a scuole di pensiero e strategie di comunicazione riconosciute in tutta Italia ed esportate all'estero. Basti pensare ai laboratori di Bruno Munari⁴ "Giocare con l'arte" allestiti in diversi musei e pinacoteche italiane, alle metodologie didattiche elaborate dalle Scuole per l'Infanzia del Comune di Reggio Emilia ed esportate negli Stati Uniti⁵, alle nuove strategie educative e comunicative messe in campo dai responsabili di Art'è Ragazzi (sezione didattica della Società Art'è) e alla creatività intelligente sui cui punta l'Associazione Attività Educative di Boario Terme che pubblica la rivista Dada⁶.

Allora, perché questo *gap* anche nella sperimentazione didattica con i ragazzi? Perché è così difficile coinvolgere gli adolescenti al museo, magari anche quelli che pochi anni prima ci hanno giocato, sperimentato e vissuto esperienze piacevoli? Di nuovo viene da chiederci: cosa è cambiato, cosa succede, dov'è l'errore, se di errore si tratta? È soltanto un problema di comunicazione o di seduzione? Oggi sono moda e tecnologia, oltre alla musica, a sedurre gli adolescenti. La cultura, quella museale in particolare, sembra

non riuscirci. Come se non avesse potere di coinvolgimento e scorresse loro accanto senza essere capace di suscitare emozioni o interesse.

In effetti, al di là di pochi casi di successo in termini di partecipazione, il panorama delle proposte offerte dai musei agli adolescenti in genere non è molto attraente o eccitante: a parte il fatto che sono quasi esclusivamente dedicate all'utenza scolastica – come se la partecipazione spontanea non fosse neanche pensabile e dunque non si dovesse fare nulla per incentivarla – tali proposte sono concepite secondo una strana mescolanza di metodi e registri comunicativi, forse a volte tra loro incongruenti.

La visita tradizionale, così come la conferenza o la lezione frontale, non ha un gran potere di attrazione. È vero che oggi si parla ai ragazzi con un linguaggio più adatto alle loro mutate capacità di comprensione, ma se i contenuti rimangono gli stessi di prima, il risultato non cambia molto; quando si cerca di coinvolgerli in attività creative senza tener conto della loro suscettibilità nel dedicarsi a esperienze che nell'immaginario collettivo sono state classificate come “roba da bambini”, le loro resistenze aumentano. Al contrario poi, capita di trattarli come adulti pretendendo da loro una capacità di autogestione del tempo e dello spazio che in realtà non sono ancora in grado di attivare.

Oggi la fruizione museale degli adolescenti si realizza principalmente attraverso le seguenti quattro modalità:

1. in gita scolastica;
2. con insegnanti che utilizzano il museo come laboratorio durante tutto l'anno scolastico;
3. in visita con la famiglia;
4. in visita spontanea (individuale o in compagnia di amici).

Cerchiamo ora di analizzarle una ad una per comprenderne limiti e punti di forza.

1. La *gita scolastica* è in realtà un rito di iniziazione che comporta, soprattutto nella prima adolescenza, il totale investimento delle energie disponibili nella frenesia del vivere appieno la prima esperienza di autonomia rispetto alla famiglia. La dispersione inevitabile dovuta al viaggio, all'assorbimento di molti stimoli concentrati in poco tempo, alla normale stanchezza che si accompagna alle gite che si svolgono a fine anno scolastico, fa sì che l'attenzione e la capacità di concentrazione dei ragazzi in questo contesto siano ridotte al minimo. Consapevoli di ciò, dovremmo cercare di proporre percorsi vivaci e veloci, laboratori particolarmente stimolanti che in un tempo ridotto riescano a catturare quel minimo di partecipazione sufficiente a creare una “traccia” positiva.

In un'atmosfera particolare come quella della gita, in cui è il livello emotivo a essere sollecitato più degli altri, forse è proprio su questa dimensione che si dovrebbe agire nel proporre attività museali: l'approccio emotivo all'arte, alla storia o anche alle scienze, attraverso il *sentire*⁷ e grazie all'uso di strumenti didattici quali la simulazione, la drammatizzazione o la visualizzazione, può essere il veicolo giusto per gettare un seme e creare un input favorevole che nell'immediato può dare l'impressione di un intervento debole dal punto di vista intellettuale, ma nel medio e lungo periodo darà sicuramente buoni frutti in termini di *imprinting* e disponibilità a tornare al museo.

Ovviamente è necessario prima di tutto far comprendere agli insegnanti il senso di queste scelte, abbastanza lontane dall'impostazione di una visita tradizionale. In una logica di educazione museale, intendendo con tale definizione il compito di rendere i bambini e poi i ragazzi dei *fruitori consapevoli*⁸ dei patrimoni museali, si deve ancora lavorare molto sulla formazione degli insegnanti. Se educatori e docenti per primi non capiscono l'importanza dei fenomeni della psicologia della percezione⁹ in ambito museale e non si rendono conto della necessità di costruire nuovi modi di vivere l'esperienza al museo, con l'approccio usuale si rischia di raggiungere soltanto quegli individui – assai pochi in verità – che hanno già maturato una personale predilezione per l'arte (o la storia e le scienze) e che approfittano della gita per approfondire i propri temi d'interesse.

2. Ci sono insegnanti, invece, che hanno intuito anche altre potenzialità formative del museo e lo utilizzano regolarmente durante tutto l'anno scolastico come *laboratorio delle idee, come luogo di progettazione e sperimentazione*. Le esperienze in questo senso sono più frequenti di quanto si creda, anche se purtroppo – come si diceva sopra – non vengono condivise, e mostrano quanto siano importanti sia la motivazione e disponibilità degli insegnanti, sia la flessibilità degli operatori a consentire un uso “personalizzato” dello spazio museale.

L'educatore, in questo specifico caso, deve attivare più che mai il proprio ruolo e capacità di *facilitatore*¹⁰, fornendo a insegnanti e studenti supporti logistici, materiali e intellettuali, che permettano all'esperienza (di ricerca, progettazione o sperimentazione) di svolgersi nelle migliori condizioni possibili. Naturalmente, situazioni formative di questo tipo presuppongono la presenza di spazi adeguati, nonché un'organizzazione precisa per quanto riguarda tempi di permanenza al museo e predisposizione di materiali di supporto. Non è necessario comunque avere a disposizione grandi aule didattiche o speciali attrezzature, multimediali e non, per poter utilizzare il museo come laboratorio.

Con il termine “laboratorio” in realtà si intende più un'attitudine a “demuseificare il museo”¹¹, a destrutturare il concetto stesso di opera, reperto o documento, per riutilizzare il tutto come pretesti per compiere ricerche e analisi, per elaborare progetti. Al museo si può fare un laboratorio di scrittura o poesia creativa, prendendo spunto dalla libera associazione che nasce spontaneamente alla vista di una o più opere di uno stesso autore o di più autori. Si può progettare con i ragazzi uno studio sistematico e approfondito sulla percezione e i meccanismi consci e inconsci che si attivano durante le visite ai musei. Si può operare “laboratorialmente” sul concetto stesso di conservazione, intellettuale e materiale, per arrivare a costruire delle Capsule del Tempo¹² imitando l'artista Andy Warhol¹³.

Grazie all'ampio margine di libertà e movimento garantite da sperimentazioni così strutturate, le esigenze individuali di apprendimento e di fruizione possono trovare maggiori e migliori risposte e non venire penalizzate dalla presenza del “gruppo-classe”.

3. La qualità della partecipazione degli adolescenti a visite museali in occasione di *gite familiari* dipende in buona misura dal grado di spontaneità e piacere con cui essa si manifesta e dal tipo di rapporto esistente fra il giovane e la famiglia. Molto è stato fatto ne-

gli ultimi anni in termini di proposte educative per questo pubblico specifico, ma da un'analisi dei materiali informativi e didattici creati appositamente, risulta chiara la loro destinazione a nuclei familiari composti da figli piccoli piuttosto che da ragazzi.

Nei confronti dei giovani "obbligati" dalla famiglia non abbiamo molte leve disponibili per creare condizioni di particolare *feeling*, se non continuare nella strada già intrapresa del cercare nuovi modi di comunicazione sia nell'allestimento che nell'interpretazione del patrimonio. Modi che siano in sintonia anche con le mutate condizioni del linguaggio, giovanile e non, e con le modalità di apprendimento di diverse fasce di pubblico.

4. Si diceva prima che la *partecipazione spontanea*, individuale o in compagnia di amici e coetanei, è piuttosto scarsa nel nostro paese. Neppure una mostra dedicata espressamente agli adolescenti, come quella realizzata da Francesco Bonami e Raf Simon alla Stazione Leopolda di Firenze nel febbraio del 2003, è riuscita ad invertire il trend usuale di partecipazione dei giovani¹⁴. Nonostante il tema scelto, il titolo accattivante (*Il quarto sesso. Il territorio estremo dell'adolescenza*), lo spessore dei contenuti e la cura nell'allestimento – in sintonia con il linguaggio espressivo delle nuove generazioni – i responsabili dell'organizzazione hanno registrato una discreta presenza di studenti di scuola superiore, ma una limitata affluenza individuale o spontanea dei soggetti a cui l'evento era dedicato.

Gettando uno sguardo oltre confine si scopre che le realtà museali di ultima generazione – come discovery center, musei ipertecnologici e multisensoriali – hanno maggiore capacità di attrazione verso gli adolescenti rispetto alle istituzioni più tradizionali. Di sicuro in quel caso aiuta l'aver scelto dei registri di comunicazione più vicini a quelli della cultura giovanile; ma forse non si tratta solo di questo.

In una recente visita al Deutches Museum di Monaco di Baviera – un museo che gestisce la sua *mission* cercando il giusto equilibrio fra tradizione e innovazione – con grande sorpresa ho notato non solo un gran numero di ragazzi impegnati nella visita (alcuni da soli, altri in famiglia, diversi con la scuola e tanti in compagnia di amici), ma ho poi visto che gli stessi, durante l'intervallo del pranzo, utilizzavano sia i cortili che il bar e il ristorante per incontrare amici, per giocare a carte, mangiare insieme o semplicemente chiacchierare.

Da anni, per le mie ricerche sulla didattica museale, osservo e registro nei musei i comportamenti del pubblico, intervisto addetti ai lavori, visitatori ed educatori; quello che ho notato di diverso al Deutches Museum è stato il *senso di appartenenza e spontaneità* con cui i ragazzi – molto probabilmente residenti in città – utilizzavano gli spazi del museo. Esprimevano quel particolare tipo di confidenza che non mette in discussione il rispetto per l'ambiente che ospita e che può crearsi soltanto con la disponibilità del museo a offrirsi "anche" come luogo di incontro, come spazio di interazione sociale, indipendentemente dai contenuti che custodisce. Per motivi più che legittimi (mancanza di risorse, personale o spazi), nonostante gli intenti e i buoni propositi, non sono ancora molti da noi i musei che riescono ad aprirsi al pubblico in questo modo. E i ragazzi la percepiscono immediatamente come barriera fisica, se non anche psicologica, di fronte alla quale arretrano; in assenza di apertura e disponibilità neanche prendono in considerazione l'idea di pensare al museo come possibile luogo di incontro.

I pochi dati che abbiamo sui giovani visitatori derivano per lo più da indagini fatte al museo, da questionari e test somministrati in occasione di mostre o eventi particolari e riguardano la partecipazione numerica, la periodicità nella frequentazione, le modalità di fruizione¹⁵. Ma come facciamo a sapere qualcosa di più sui motivi dell'assenza del grande e complesso mondo giovanile? Dove e come lo raggiungiamo per comprendere le cause di questo disinteresse?

Una ricerca compiuta a Ravenna nel 1998 con gli studenti del Diploma universitario per Operatori dei Beni Culturali su un campione di 600 giovani (di età compresa fra i 18 e i 30 anni) ha messo in luce alcuni aspetti singolari del modo in cui essi "percepiscono" la funzione stessa di museo¹⁶. Dopo aver suddiviso idealmente il campione in 5 categorie (studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori, studenti universitari della Facoltà di Conservazione, studenti universitari di altri indirizzi, visitatori adolescenti presenti nei musei e giovani lavoratori), con l'ausilio di un questionario sono cominciate le interviste nelle scuole, in facoltà, ai musei della città, sui posti di lavoro e nei luoghi di ritrovo come bar, pub, ecc.

Com'era prevedibile, i maggiori frequentatori sono risultati gli studenti universitari di indirizzo umanistico, mentre le obiezioni più frequenti dell'intero campione sono state quelle mosse verso gli orari di apertura poco flessibili, i biglietti d'ingresso troppo costosi, gli apparati didascalici poco stimolanti e comprensibili. Meno prevedibile, invece, è stata la reazione al suggerimento di utilizzare il museo come luogo di ritrovo con i coetanei. Dall'incredulità del "ma si può davvero andare al museo anche solo per stare con gli amici?" all'indignazione di chi ha scritto nel questionario che "il museo è una cosa seria e come tale va trattata". Il museo è considerato ancora, nonostante tutto, come un'istituzione elitaria per un pubblico altrettanto elitario. Nel complesso sono stati pochi, ma entusiasti, i ragazzi che hanno dimostrato vivo interesse a sperimentare nuove forme di partecipazione agli eventi e alle attività museali.

Suzanne Rider, ricercatrice, studiosa e consulente artistica inglese, è impegnata da anni in questo preciso ambito di lavoro¹⁷. Come coordinatrice di progetti specifici promossi dall'Arts Council of England, ha maturato grande esperienza nell'arte di coinvolgere i giovani in esperienze formative presso le istituzioni museali inglesi (vedi pp. 124-125).

Avendo potenziato in modo particolare la propria funzione sociale, i musei anglosassoni hanno investito moltissimo in programmi di coinvolgimento di giovani appartenenti alle fasce sociali e culturali più disparate. Per stimolare i ragazzi a "vivere" in modo diverso il rapporto con i musei, sono state utilizzate formule e strategie progettuali che si distolgono in parte da quelle tradizionali, ma che in realtà raggiungono più velocemente e più facilmente quegli stessi obiettivi formativi che persegue la didattica vera e propria. In particolare sono tre i modi in cui i musei inglesi avvicinano gli adolescenti:

1. con esposizioni su temi e aspetti legati alla cultura giovanile;
2. con supporti alle esposizioni tradizionali (attività collaterali, materiali e comunicazione mirate);

I Ragazzi del 2006 e il progetto AmbasciaTorino

Alba Trombini

I Ragazzi del 2006 e il progetto AmbasciaTorino: un chiaro esempio di come sia possibile coinvolgere gli adolescenti in politiche di valorizzazione del patrimonio museale, con notevole soddisfazione di tutte le parti coinvolte nell'esperimento. Chi sono i *Ragazzi del 2006*? Sono alcune centinaia di giovani che nel 2006 avranno un'età compresa fra i 18 e i 25 anni e che, in occasione delle Olimpiadi invernali che in quell'anno si svolgeranno a Torino, avranno un ruolo importante – come operatori volontari – nelle varie manifestazioni culturali che accompagneranno l'evento. Dal 2000 i ragazzi sono coinvolti in un intenso programma di formazione che li vede impegnati in diversi campi della cultura e dell'arte, come dello sport, in iniziative che si svolgeranno nell'ambito della comunicazione sociale e dell'interculturalità.

Un progetto ambizioso e molto ben strutturato del quale analizziamo alcuni aspetti per noi importanti in questa sede: innanzitutto è evidente che l'intento preciso di coinvolgere gli adolescenti in un programma di valorizzazione ed educazione al patrimonio museale locale, ha prodotto in questi anni ottimi risultati per la nascita e lo sviluppo di senso civico, responsabilità e cittadinanza attiva. Cresce nei giovani il sentimento di appartenenza grazie a queste azioni di approfondimento culturale che vanno ad inserirsi in uno spazio libero collocato fra ambiente scolastico e ambiente familiare.

Come detto più sopra le iniziative intraprese riguardano vari aspetti della vita sociale della città, ma è nel campo della formazione storico-artistica e museale che i giovani hanno mostrato in questo primo triennio di operatività grande passione ed entusiasmo. Entriamo ora nello specifico dell'iniziativa *AmbasciaTorino* per comprendere l'impianto di questo progetto, che nasce dalla consapevolezza della necessità di adottare al museo nuovi strumenti di dialogo con i ragazzi. Per andare oltre la fruizione forzata dagli obblighi scolastici, oltre i limiti dell'approccio tradizionale e per coinvolgere il pubblico dei giovani in attività che siano più in sintonia con le loro esigenze ed aspettative.

Storia di un progetto riuscito

Dopo un accurata preparazione, iniziata nel 2000, alcuni dei *Ragazzi del 2006* sono diventati "Ambasciatori dei musei della città". In quell'anno si è svolta la prima fase del progetto nella quale i ragazzi – sotto la guida attenta del personale del Settore Musei del Comune di Torino – hanno studiato la storia dei musei civici e delle collezioni locali per comprenderne l'evoluzione, il ruolo e l'importanza nel contesto cittadino. Terminata l'analisi generale, si è poi passati allo studio delle singole realtà museali della città. A conclusione del percorso formativo è stata predisposta una sperimentazione pratica di conduzione di visite guidate nei musei coinvolti nell'iniziativa a cura dei ragazzi stessi.

I partecipanti al corso di formazione sono stati sud-

3. con attività di informazione, formazione e intrattenimento elaborate appositamente per questo pubblico.

Se si entra nel merito di quest'ultima categoria si trovano alcune strategie alquanto interessanti. Le proposte offerte dai musei coprono i seguenti campi:

- attività di consulenza (*advisory group*), dove gruppi di ragazzi opportunamente guidati forniscono suggerimenti su allestimenti, strategie di comunicazione, materiali promozionali, ecc;
- attività di formazione per educatori alla pari (*peer-led education*), dove i giovani vengono preparati per divenire guide ed educatori dei propri coetanei;
- attività di allestimento, dove i ragazzi si formano per divenire curatori di mostre ed eventi;
- laboratori con gli artisti, dove i ragazzi sperimentano tecniche e attività creative con professionisti;

divisi in 4 gruppi, ognuno dei quali si è impegnato in uno specifico campo d'azione scelto fra "accoglienza, promozione, comunicazione dell'evento e visita guidata". Il 2 giugno 2000 – in occasione della manifestazione *Felicità* (prima edizione di una festa dedicata al pubblico delle città d'arte) – i ragazzi si sono messi alla prova accogliendo il pubblico, fornendo informazioni, presentando opere e collezioni.

Come riconoscimento all'impegno dimostrato in quella prima occasione, nell'autunno dello stesso anno è stato offerto ai ragazzi un breve viaggio-studio ai musei di Grenoble, scelti per la loro attenzione e cura al rapporto museo-pubblico-comunicazione.

Il 2001 ha visto crescere il progetto che si è distinto in due percorsi diversificati e destinati, il primo ai nuovi iscritti, il secondo ad approfondire la formazione di chi già si era impegnato sul campo nell'anno precedente. L'attività di approfondimento, suddivisa in simulazioni, esercitazioni e condivisione, ha scelto come temi di analisi la comunicazione e l'accoglienza. Anche per il 2001 è stato scelto il 2 giugno come giornata di "prova sul campo" e da allora la data è rimasta come appuntamento fisso dei giovani ambasciatori con la "loro" città.

La serietà e la professionalità mostrata dai ragazzi ha fatto sì che altre istituzioni museali della città si siano interessate al progetto, creando nuove occasioni di coinvolgimento e di azioni concrete che hanno portato arricchimento a tutti i soggetti impegnati nell'iniziativa.

Nel 2002, all'appuntamento annuale di giugno, gli *Ambasciatori* si sono presentati con rinnovato entusiasmo e un bagaglio aggiornato di nuove conoscenze e competenze. L'organizzazione dell'evento è stata interamente coordinata dai ragazzi. In particolare nel campo dell'accoglienza e della promozione hanno saputo esprimere grande creatività: il materiale promozionale è stato da loro curato, sia nei contenuti che negli aspetti grafici, ed è stato un chiaro esempio di quanto sia efficace – in termini di comunicazione – lasciare che siano i diretti interessati a rivolgersi al *target* che rappresentano.

Da evento occasionale a percorso permanente

Un progetto nato come sperimentazione pilota diventa, nel 2003, percorso di formazione permanente: per quest'anno sono previsti nuovamente corsi base e corsi di approfondimento, ma anche la costruzione di un sito Internet (la cui redazione è interamente affidata ai ragazzi) e il coinvolgimento degli stessi in altre iniziative culturali della città.

I coordinatori di progetto confermano quanto già avevamo potuto intuire attraverso la semplice lettura della cronaca di questi eventi: e cioè che l'idea di essere protagonisti attivi, di essere, a un qualche livello "veicoli di cultura", ha generato nei ragazzi una partecipazione emotiva e intellettuale di gran lunga maggiore di quanto si potesse pensare di ottenere con interventi di tipo più tradizionale.

- gruppi di discussione (*focus group*) su temi specifici, non necessariamente legati a contenuti di esposizioni o mostre;
- brevi sessioni di approfondimento su temi legati alle esposizioni (*drop-in sessions*).

I ragazzi intervistati nei gruppi di consulenza si sono dimostrati alquanto concreti e realistici: comprendono quante e quali difficoltà incontrano i musei nella loro evoluzione verso forme più attuali di comunicazione. E quindi non si aspettano per forza *effetti speciali* negli allestimenti come nelle proposte: chiedono solo di essere rappresentati e riconosciuti. Come? Vogliono sentirsi ben accolti, trattati con rispetto e da adulti, vogliono spazi – non solo fisici – per esprimersi e condividere. Non accettano di subire la cultura, cercano dialoghi, non monologhi. Iniziative *una tantum* dedicate a loro per contenuti o linguaggio non sono sufficienti a creare le basi per un coinvolgimento ripetuto e costante nel tempo.

Forse è nelle pieghe nascoste dei loro ideali o dei loro bisogni, a volte neppure consapevoli, che possiamo trovare lo spunto per creare attività significative per i ragazzi. Se

diamo credito alle teorie psicoanalitiche e psicosociali elaborate su questo tema vediamo che il bisogno di appartenenza, la *fame di oggetto e di affetto* come la definisce Peter Blos¹⁸, o la necessità di trovare al di fuori del contesto familiare nuovi parametri di relazione e nuovi ideali, sono tutte esigenze che potrebbero – in qualche modo e in parte – essere soddisfatte attraverso lavori di gruppo, momenti di condivisione, *workshop* e laboratori creativi.

Facciamo un esempio: se è *l'impulso a rompere i canoni* il *leit motiv* dell'adolescenza, allora in un museo d'arte – antica o contemporanea, non fa differenza – si può pensare di approfondire con i ragazzi (attraverso lavori di gruppo o officine-laboratorio) proprio questo aspetto che accomuna tutte le opere che hanno dato il via nel tempo a nuovi stili e nuove forme espressive. Se mostriamo loro che rompere i canoni non significa distruggere, ma creare le basi per costruire qualcosa di nuovo, li portiamo a fare e a capire – e soprattutto a sentire – che non sono soli e che questa è la strada percorsa da tanti e da sempre nell'arte, come nella storia e nelle scienze. E questo può toccarli più da vicino di quanto possa fare un approccio tradizionale alle collezioni e alle opere.

Alcuni anni fa, alla Cartwright Hall di Bradford, una Galleria d'Arte in puro stile barocco nel cuore dell'Inghilterra, è stata allestita con grande successo *Sound & Fury*¹⁹: una mostra sulle manifestazioni artistiche del fenomeno *Heavy Metal*, una tipica espressione della cultura giovanile contemporanea. La parte *dura* del Rock. Evidentemente già la scelta del tema dà indicazioni precise sulla volontà del Museo di rappresentare e avvicinare un segmento della popolazione giovanile lontano dai circuiti tradizionali dell'arte e della cultura cosiddetta normale. È anche indice di un desiderio autentico di conoscere e di far conoscere un movimento (e il suo approccio alla vita) che non è di immediata leggibilità o comprensione.

Quello che salta subito agli occhi analizzando il progetto è lo spessore culturale e la ricerca di profondità nell'operazione. Non solo una strategia ben congegnata di marketing e comunicazione, dunque, ma soprattutto uno studio accurato per offrire un evento culturale di qualità. L'allestimento e tutta la grafica relativa alle pubblicazioni è stata scelta in sintonia con l'estetica del movimento e grande spazio è stato dedicato a tutto ciò che poteva permettere una migliore comprensione di questa filosofia estrema. Oltre a mostrare tutte le influenze antiche e recenti confluite nell'arte dell'*Heavy Metal*, partendo dall'arte celtica ed egizia per arrivare al surrealismo e passando persino per il gotico – strategia didattica che ha permesso tra l'altro di mettere a confronto e studiare forme artistiche passate – sono state offerte una serie di attività collaterali davvero interessanti.

Proiezioni di film e *workshop* sul tema, dimostrazioni di artisti con uso dell'aerografo e corsi di introduzione alla tecnica, incontri con artisti sull'arte del tatuaggio. Alla fine si sono rivelate tutte buone occasioni per parlare di temi come la discriminazione sessuale e la violenza, per comprendere la motivazione dei rapporti conflittuali con i valori religiosi comunemente condivisi. I vantaggi di una scelta culturale di questo genere sono molteplici ed evidenti: prima di tutto sono stati av-

vicinati giovani che mai prima di allora avevano pensato al museo come luogo di condivisione e apprendimento. Una mostra così strutturata si pone come presupposto la creazione di un clima di condivisione informale e di confronto nel rispetto reciproco e quindi pone le basi per scambi culturali arricchenti per diversi soggetti. La ricerca di qualità nell'intera operazione, con il coinvolgimento di professionisti del settore, artisti ed esperti riconosciuti del campo, ha fatto sì che anche dopo l'evento i ragazzi mantenessero un atteggiamento di attenzione verso le successive attività proposte dal museo.

In conclusione, attraverso un'analisi attenta dei meccanismi psicologici e delle dinamiche di relazione tipiche di questa fascia di età, possiamo elaborare strategie di progettazione e di comunicazione in grado di sostenere anche comportamenti e reazioni non sempre facili da gestire. Ma è solo attivando una mentalità flessibile, veramente aperta e disponibile, che come educatori possiamo permettere ai ragazzi di fare il salto – non solo mentale – dalla sgradevole sensazione di subire una fruizione forzata alla percezione di essere protagonisti attivi di un dialogo.

¹ V. Bouvet-Lanselle, *L'attività didattica del Musée du Louvre*, in E. Nardi (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Napoli 1996, p.53.

² J.C. Coleman, L. Hendry, *La natura dell'adolescenza*, Bologna 1995, p.16.

³ Eurispes è un istituto di studi sociali senza fini di lucro che dal 1982 opera nel campo della ricerca politica, economica, sociale e della formazione. L'Istituto realizza studi e ricerche per conto di imprese, enti pubblici e privati, istituzioni nazionali ed internazionali. In collaborazione con Telefono Azzurro (Ente morale che si occupa di tutela e assistenza di minori oggetto di maltrattamenti e violenza), Eurispes ha creato un Osservatorio Permanente sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza che dal 2000 redige annualmente rapporti consultabili presso il sito www.eurispes.it.

⁴ Per uno sguardo d'insieme sulla metodologia didattica munariana si veda l'intera collana diretta da Bruno Munari: *Giocare con l'arte*, Zanichelli (dal 1981).

⁵ Il Capital Children's Museum di

Washington ha allestito una sezione dedicata ai bambini di età prescolare sulla base delle indicazioni pedagogiche e delle teorie didattiche formulate dalle Scuole per l'Infanzia di Reggio Emilia.

⁶ Per suggerimenti e spunti su attività e percorsi "creativi" con l'arte e nell'arte si veda: «Dada, Rivista trimestrale d'arte per bambini da 6 a 106 anni», a cura dell'Associazione Attività Educative, Boario Terme; Collana Art'è Ragazzi, diretta da Marco Dallari e Collana I Sensibili, diretta da Cristina Francucci; «Zac, Rivista laboratorio d'arte per ragazzi», a cura di Art'è Ragazzi.

⁷ Molto efficace in questo senso si è rivelato il metodo *Sentire l'arte* elaborato da Silvia Gramigna (vedi pp. 56-57).

⁸ Sulla necessità di creare le basi per un accesso consapevole al patrimonio culturale attraverso la didattica museale si veda: B. Vertecchi, *Prospettive dello sperimentalismo nella didattica museale*, in E. Nardi (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Napoli 1996.

⁹ Un testo fondamentale per la com-

preensione dei meccanismi percettivi che si attivano al museo è: G. Bartoli, A.M. Giannini, P. Bonaiuto, *Funzioni della percezione nell'ambito del museo*, Firenze 1996. Per una riflessione sulle modalità di fruizione del pubblico e sulla qualità dell'apprendimento nel breve, medio e lungo periodo si veda anche: R.G. Mazzolini (a cura di), *Andare al museo. Motivazioni, comportamenti e impatto cognitivo*, Trento 2002.

¹⁰ Sulla definizione del ruolo di *facilitatore* si rimanda a pagina 14 di questo volume.

¹¹ Scrive il pedagogista Marco Dallari: «Si può fare laboratorio con qualsiasi cosa: con le parole, con la scrittura creativa, con l'interpretazione e il dialogo creativo. La conoscenza storica e filologica che l'insegnante ha dell'opera è irrinunciabile e strategicamente serve a orientare il percorso ermeneutico, il gioco delle associazioni, delle invenzioni e delle scoperte. Il primo modo per demuseificare il museo è partire dall'osservazione dell'opera e dire quello che stiamo guardando. E il museo scompare...», cfr. A. Trombini (a cura di), *Musei e*

creatività, Appunti dal 4° corso di aggiornamento e di educazione ai beni culturali, Modena 2002.

¹² Nel 2001 lo Smithsonian Center for Material Research and Education (il Centro Ricerche ed Educazione che da quarant'anni affianca i musei di Washington nel campo della ricerca, della conservazione e dell'attività formativa) ha proposto ad adulti, adolescenti e bambini, un laboratorio didattico denominato *Teaching with Time Capsules* (Insegnare con le Capsule del Tempo). Partendo da uno studio accurato del grado di deperibilità dei materiali che voleva consegnare al futuro, ciascun partecipante ha costruito la propria capsula impegnandosi in un laboratorio di sperimentazione e ricerca che riuniva sotto lo stesso tetto l'acquisizione di competenze specifiche (analisi di deperibilità dei materiali e tecniche di conservazione) ad una riflessione fi-

losofica sulla conservazione e il valore della memoria.

Per approfondimenti sulle attività educative proposte dallo Smithsonian Institution si veda *Explore & Learn - Online resources from Smithsonian Institution* al sito: www.si.edu.

¹³ Andy Warhol era un appassionato costruttore di Capsule del Tempo: ne ha raccolte più di 600 e, per gli studiosi e i curatori del Museo omonimo che le hanno in custodia, rappresentano una fonte di inestimabile valore per comprendere l'universo dell'artista e le espressioni materiali ed intellettuali del suo tempo. Si veda il sito del museo: www.warhol.org.

¹⁴ L'antologia di testi che accompagna nel catalogo le immagini più suggestive ed eloquenti della mostra è estremamente interessante per la comprensione dei nuovi miti dell'adolescenza in campo cinematografico, musicale o letterario. F. Bonami,

R. Simons, *Il quarto sesso. Il territorio estremo dell'adolescenza*, catalogo della mostra, Milano 2003.

¹⁵ T. Lemerise, *Les adolescents au musées*, in «Publics et Musées. Revue Internationale de Muséologie», 15, Lyon 2000.

¹⁶ La ricerca è stata compiuta nell'anno accademico 1997-98 durante il Laboratorio "I giovani e i musei" svolto nell'ambito del Corso di diritto e legislazione dei beni culturali (Facoltà di Conservazione Beni Culturali di Ravenna).

¹⁷ S. Rider, S. Illingworth, *Museums & young people*, London 1997. Il testo raccoglie alcune esperienze significative compiute dagli adolescenti in musei e gallerie dell'Inghilterra e degli Stati Uniti.

¹⁸ Coleman, Hendry, *La natura...* cit., p. 21.

¹⁹ Rider, Illingworth, *Museums...* cit., pp. 6-7.

Linee guida per lavorare con successo con gli adolescenti al museo*

Suzanne Rider

IL PROGETTO

Preparazione

Se possibile, fate in modo di incontrare i ragazzi nel loro ambiente – club, associazioni giovanili e consueti punti di incontro – prima che essi visitino i musei. La preparazione di un gruppo per una visita al museo può essere facilitata dall'allestimento di una piccola mostra o dal portare con sé supporti visivi.

Se volete consultarvi con il gruppo sui contenuti del progetto occorre preparare una certa varietà di proposte. Il gruppo non dovrà necessariamente sapere quali possibilità ci sono. Spiegate però cosa comporta ciascuna scelta e siate ricettivi ai suoi suggerimenti.

Se state lavorando con singoli individui, su programmi di volontariato o formazione, organizzate una visita al museo per un incontro informale prima che il progetto inizi. Mostrate loro il museo e presentate i vari membri del personale. Se la barriera iniziale del muoversi in un edificio estraneo e del trovarsi di fronte ad un'esperienza nuova è superata, è molto più probabile che il ragazzo torni per il progetto.

Pianificate le sessioni con cura, specialmente le prime due. Il gruppo o la persona dovrà essere rassicurata sul fatto che voi sapete cosa state facendo.

Stabilite in fase di pianificazione delle parole-chiave che sappiano esprimere il tema principale o il senso del progetto; può aiutare i conduttori a mantenere una continuità nell'approccio e ad attivare l'immaginazione del gruppo. Aiuta anche a focalizzare la discussione. Ad esempio, un progetto sul tema delle relazioni dovrebbe usare parole come famiglia, identità, amore...

Preparate tutti i membri del personale, specialmente quelli preposti all'accoglienza e alla sorveglianza, su ciò che state facendo, specificando quando e come saranno coinvolti e quale risultato sperate di ottenere.

Visita al museo

Offrite un caloroso benvenuto al gruppo quando arriva in visita al museo. Cercate di essere all'ingresso ad aspettarli. Uno sguardo assente del personale all'ingresso, seguito da una lunga attesa sotto l'occhio sospettoso della sorveglianza, non produce lo stato d'animo giusto nel gruppo.

Assicuratevi che tutti si siano presentati, voi compresi.

Delineate con chiarezza il programma e lo scopo della visita, includendo il tempo per la sosta e il ristoro. Programmate soste regolari.

Le strutture devono essere indicate, compresi gli spazi del guardaroba e i servizi igienici. Se si prevede una sessione lunga, assicurarsi che ci sia il posto per sedersi, possibilmente in circolo.

Non vi scoraggiate se il gruppo (o il singolo) ha un'iniziale risposta negativa. Molti adolescenti si sentono timidi, distaccati e/o demotivati e non mostrano entusiasmo facilmente.

Un ambiente strutturato ma informale è essenziale perché il gruppo si senta al sicuro e rilassato.

Ogni sessione di lavoro dovrebbe avere un buon equilibrio fra processo e prodotto. Se non c'è un prodotto il gruppo si disperderà. Se non c'è un processo, i partecipanti non avranno l'occasione di sviluppare le loro idee.

Cercate di incoraggiare la discussione. È importante che questo sia un processo a due vie. I ragazzi hanno bisogno di sapere che siete interessati a quello che hanno da dire. Assicuratevi che nessun contributo alla discussione vada perso. Ricordate che la maggior parte dei giovani sono ancora molto influenzati dalla scuola. Specificate che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

I gruppi di discussione non dovrebbero essere troppo lunghi. Potete abituarvi a facilitare la discussione con l'aiuto di supporti visivi o di oggetti. Dividete il gruppo in parti più piccole di due o tre persone che lavoreranno insieme e presentatele poi all'intero gruppo. Questo permetterà ai partecipanti di aiutarsi l'un l'altro.

La persona responsabile del gruppo dovrebbe scegliere i sottogruppi o aiutare i ragazzi a scegliere i partner. Cercate di non assumere atteggiamenti supponenti servendovi di un linguaggio eccessivamente semplificato, confrontando i gruppi fra loro o usando un approccio nozionistico. Assicuratevi che esigenze specifiche, sia per quanto riguarda il linguaggio che per eventuali disabilità, siano previste e soddisfatte in anticipo.

Assicuratevi che sia chiaro chi sta conducendo il gruppo in ogni momento. Se un capogruppo lascia la stanza, i restanti devono contare su un altro conduttore.

Siate consapevoli che la composizione del gruppo può fluttuare, con ragazzi che si disperdono e altri che si aggiungono al progetto strada facendo. Alcuni possono rimanere in disparte per un po' prima di aggregarsi, altri possono manifestare un grande entusiasmo prima e poi non farsi più vedere. Questo non deve necessariamente influire sul progetto. Gli adolescenti spesso incontrano instabilità e difficoltà in altre aree della loro vita. Una bassa autostima può generare un'abitudine a non completare corsi o attività organizzate.

Un breve *feedback* del gruppo al termine di ogni sessione darà preziose informazioni su come il progetto sta andando e darà ai ragazzi la sensazione che questo è il "loro" progetto. Cercate di costruire un contesto nel quale i ragazzi possano dirvi che cosa sentono nei confronti del progetto, che cosa vorrebbero fosse cambiato. A volte sono le piccole cose che possono "fare o disfare" un progetto: ad esempio, se la sessione di lavoro finisce 15 minuti prima del tempo qualcuno del gruppo può prendere un treno o un bus in anticipo evitando di gironzolare in stazione per un'ora.

Alla fine del progetto ringraziate il gruppo per la sua partecipazione. Ditegli cosa succederà nel futuro o cosa si farà al museo che può interessarlo. Chiedete ai ragazzi qualche suggerimento su cosa fare in seguito per loro e per i loro amici. Se potete, prendete gli indirizzi direttamente dai partecipanti. Non contate sul fatto che il capogruppo li fornisca successivamente.

Attività successive alla visita

Alla fine del progetto cercate di trovare un modo di mostrare apprezzamento per l'impegno del gruppo. Il fornire un certificato o una lettera di ringraziamento per il contributo di ciascun partecipante può avere un valore, dato che può essere usato dai ragazzi in colloqui di lavoro o di studio, e anche per riconoscere ufficialmente il lavoro fatto. Una mostra pubblica finale del lavoro prodotto può essere estremamente soddisfacente e una prova del valore che il museo dà al coinvolgimento degli adolescenti.

Se volete fare fotografie ai partecipanti, assicuratevi che a loro faccia piacere e fategli capire in quale contesto verranno usate. I ragazzi di solito non fanno obiezioni se sanno che sono stati interpellati, ma qualcuno può avere diverse ragioni per non voler essere fotografato. Assicuratevi che tutti i partner, i partecipanti, gli artisti, gli sponsor siano nominati nella pubblicità e che siano contenti di come vengono inseriti in ogni presentazione.

Finito il progetto, organizzate un incontro con il personale coinvolto nel progetto: guardie di sicurezza, addetti alla biglietteria, alle informazioni e alla pulizia. I progetti possono provocare lavoro extra per tutti e questo comportamento aiuta a mantenere buone relazioni con il personale. Discutete onestamente e senza stare sulla difensiva l'evoluzione del progetto giorno dopo giorno. Riconoscete i problemi e cercate le soluzioni. Avrete bisogno del loro supporto la prossima volta. L'esperienza dimostra che i progetti che hanno più successo sono quelli che godono del sostegno di tutto lo staff. Prendete appunti per vostro uso personale e ricordatevi di guardarli la prossima volta che comincerete un progetto. Sarete sorpresi di vedere quanto spesso si ripetono gli stessi errori. Se riuscite a individuarli man mano che emergono, potrete affrontarli in modo più efficace.

LAVORARE CON ORGANIZZAZIONI PARTNER

Molti musei trovano che uno degli aspetti più positivi del lavorare con gli adolescenti sia la possibilità di entrare in contatto con altre organizzazioni. Comunque, cercare di soddisfare le necessità e gli obiettivi di due o più organizzazioni richiede un'accurata pianificazione.

Chiarire scopi e obiettivi

Ogni partner che partecipa ad un progetto avrà un suo differente programma: un giovane lavoratore sarà interessato a sviluppare abilità sociali e ad aumentare la sua autostima, un artista vorrà sperimentare un'esperienza creativa di alta qualità; ciò non potrà avvenire se le aspettative non sono esplicitate.

Trovate il tempo per riunirvi con tutti i partner e stabilite una serie di scopi e obiettivi. Scriveteli e assicuratevi che tutti ricevano una copia e condividano il contenuto del documento. Inevitabilmente un progetto può cambiare strada facendo, ma è utile avere un parametro di riferimento come punto di partenza e nel momento finale della valutazione del progetto.

Ruoli e responsabilità

La persona responsabile del progetto all'interno di ogni organizzazione coinvolta è probabilmente indaffarata, piena di impegni e deve occuparsi anche di molti altri progetti. Se le ri-

orse a disposizione lo consentono, utilizzare una persona con la sola responsabilità di amministrare il progetto sarebbe di grande aiuto. Altrimenti definite chiaramente ruoli e responsabilità: che cosa è necessario che sia fatto, da chi e quando.

Ricordate le piccole cose. Molti progetti devono il loro successo o insuccesso a piccoli dettagli, come avere qualcuno che arriva un'ora prima per assicurarsi che il riscaldamento sia acceso nella stanza o che le tazze da tè siano pronte.

Le specifiche aspettative ed esigenze dei ragazzi dovranno essere discusse nel dettaglio, così come i requisiti del museo, del gruppo di lavoro che organizza il progetto e di tutte le organizzazioni coinvolte. A questo punto andranno individuate le esigenze formative e le competenze da mettere in comune. Questo potrebbe comportare delle visite dello staff in ognuna delle altre organizzazioni. In questo modo si potrà creare una buona relazione di lavoro fra tutto il personale, in modo che durante il progetto ciascuno possa essere di aiuto all'altro.

Risoluzione di problemi

Stabilite delle procedure chiare che vi permettano di identificare e di risolvere potenziali problemi in un clima di squadra, di professionalità e in modo non aggressivo.

Assicuratevi che negli incontri si crei un'atmosfera nella quale le singole persone possano esprimere dubbi e timori senza perdere la faccia o senza essere travolti da un membro del gruppo più forte e deciso.

Cercate di tenere aperte le linee di comunicazione. Siate certi di sapere come contattare tutti i partecipanti e prendete nota di dove saranno e quando.

Attività successive

Assicuratevi che dopo il progetto una rappresentanza di ciascuna organizzazione si incontri per parlare dell'iniziativa svolta. Probabilmente sarà più efficace farlo in modo informale e non ufficiale. Noi tutti siamo più o meno sotto pressione a produrre e a "realizzare".

Dovreste a questo punto aver imparato molto su come gli altri partner lavorano. Anche nel caso ci siano state difficoltà, spesso è più facile risolverle e approfondire la relazione già avviata che iniziare tutto da capo con una nuova organizzazione per il progetto successivo.

Ringraziate tutti per l'impegno e il sostegno. Dovreste essere partner alla pari, ma tutti amano che venga apprezzato e riconosciuto il loro lavoro. Di nuovo registrate tutto ciò che è stato detto. Molta esperienza e competenza va persa perché non è stata scritta.

PROGRAMMARE AZIONI A LUNGO TERMINE

L'adolescenza è forse il gruppo sociale più mobile. Aggiungete a questo risorse limitate, la pressione del tempo, la necessità di occuparsi di altre fasce di pubblico, cambiamenti nella sfera personale ed ecco che improvvisamente il vostro gruppo di giovani faticosamente conquistato e i contatti con la comunità sono persi.

Quando arriva il momento di pensare al progetto successivo per i giovani, tutto il lavoro preparatorio iniziale così come le buone relazioni instaurate con le organizzazioni partner, il clima di familiarità instaurato fra gruppi e museo, la ricerca di giovani nella comunità, tutto

deve essere rifatto da capo. È essenziale perciò assumere una prospettiva a lungo termine quando si coinvolgono nuovi pubblici.

I vantaggi di assicurarsi che i ragazzi abbiano una buona esperienza dei musei potrebbero essere dati dal fatto che i giovani diventano frequentatori abituali. Altri benefici potrebbero apparire più tardi quando i ragazzi di oggi torneranno con le loro famiglie e in futuro con i nipoti. Seguono ora alcuni suggerimenti che potete mettere in atto e che vi aiuteranno a costruire e a mantenere un pubblico di giovani destinato ad aumentare.

Costruire un database di giovani

Quando predisponete qualsiasi progetto o evento che coinvolga i giovani, assicuratevi di avere i loro nomi e i loro indirizzi. Sembra ovvio, ma troppe volte nel momento in cui il progetto è finito il gruppo si è disperso.

È meglio chiedere direttamente ai ragazzi i loro indirizzi invece di contare sul fatto di ricevere un elenco dal capogruppo. Per diverse ragioni essi sono a volte restii a passare queste informazioni.

Dopo aver contattato i ragazzi

Invitateli alle inaugurazioni.

Create eventi speciali ai quali essi possano invitare i loro amici.

Offrite loro sconti speciali sui biglietti di ingresso, sconti per le consumazioni ai bar, programmi di trasporto assistito.

Organizzate un'Associazione di Amici, ma non chiamatela "Giovani Amici", alla quale i ragazzi possano iscriversi gratuitamente. Facendolo possono ottenere un certo numero di privilegi (sconti, eventi speciali e inviti alle inaugurazioni). In Europa, dove ci sono molte Associazioni di Amici, i ragazzi hanno un loro ingresso al museo e una zona della *reception* a loro dedicata.

Se avete qualcosa da offrire gli adolescenti rimarranno in contatto con voi.

Aggiornate regolarmente il vostro database.

È di valore inestimabile costruire un database nel quale possiate facilmente accedere ai contatti precedenti e da usare velocemente come strumento di *mailing* per pubblicizzare eventi.

Un database può essere costruito in modo da contenere commenti, indicazioni sull'età del gruppo, sulle esigenze dei giovani coinvolti nelle iniziative, tipo di organizzazione e referenti dentro le organizzazioni.

Stabilire regolari contatti con le organizzazioni e i servizi giovanili

Mettetevi in contatto con organizzazioni che si occupano di adolescenza. Piuttosto che contattare individui è più facile inizialmente coinvolgere i ragazzi attraverso la collaborazione operativa con una o più organizzazioni. Questo fornisce anche una preziosa opportunità per condividere competenze e incoraggia le organizzazioni a coinvolgere gruppi di giovani regolarmente.

Spesso nel lungo periodo è più efficace programmare un certo numero di piccoli eventi o di visite dei vostri partner, piuttosto che utilizzare la maggior parte delle vostre risorse in uno

135 o due eventi di grossa portata. Una volta che il rapporto si è sviluppato su questa linea (loro conoscono il vostro modo di lavorare e voi il loro), avete una valida risorsa su cui contare quando sviluppate più ampi progetti a breve termine.

Marketing

Lavorate con il personale che si occupa di marketing con particolare attenzione al linguaggio usato nel materiale pubblicitario e assicuratevi che vada a finire dove vanno i giovani, non solo nelle scuole o nei centri giovanili, ma anche nei negozi di dischi, nei caffè, nei pub o nelle palestre.

Un metodo efficace per scoprire dove vanno i giovani o come devono essere presentate le informazioni è quello del *focus group* (gruppo di approfondimento). I casi studiati mostrano che è più importante migliorare il profilo del museo che dipendere dalla pubblicità trainata dagli eventi.

Sviluppare una serie di eventi

Una ricerca compiuta dalla Oldham Art Gallery ha scoperto che i ragazzi sono interessati a incontrare il personale che lavora al museo o su una specifica mostra. Definite incontri specifici nei quali i ragazzi possano visitare una mostra e incontrare l'artista, o parlare con il curatore sulle modalità con cui sono stati scelti gli oggetti o le opere. Le visite ai depositi e dietro le quinte sono molto popolari. Se queste visite possono essere gratuite è ancora meglio.

Una comprensione più ampia del museo e del modo in cui vi si lavora favorisce un sentimento di appartenenza e promuove visite indipendenti.

Formazione e aggiornamento del personale

Incontri come quello suddetto forniscono potenziali modelli di ruolo e mostrano ai giovani una più ampia gamma di possibili carriere nel settore museale. È importante essere consapevoli che avere un modello di ruolo produce processi di identificazione e così, se il personale del museo è prevalentemente bianco e di classe media, questo può rendere estranei alcuni membri del gruppo.

Ovviamente dovete lavorare con il personale esistente ed è importante utilizzare persone per i loro meriti, ma modelli di ruolo possono essere forniti attraverso l'assunzione di nuovi impiegati o la collaborazione di consulenti esterni. Dovrebbero essere reperiti fondi per finanziare la creazione di nuovi posti come "Addetto ai rapporti con la comunità", "Addetto ai rapporti con i giovani", o come curatori con mansioni specifiche.

Nel lungo periodo i musei possono fare molto per incoraggiare più persone di diversa estrazione sociale e culturale a considerare le carriere nel servizio museale. Con l'avvio di programmi di volontariato e di formazione per i giovani a fianco del personale impiegato possono andare in questa direzione. È importante strutturare i progetti in modo che il ragazzo non sia semplicemente usato come lavoratore non retribuito, ma che il tempo e l'energia spesi servano a sviluppare competenze, esperienza e fiducia in se stessi.

Non guardate solo alle scuole o alle università per avere iscritti a questi programmi, ma agli uffici di collocamento, a gruppi e organizzazioni che si occupano attivamente di formazione e di impiego dei giovani.

Newsletter e Libro dei commenti

I ragazzi sono interessati a quello che gli altri giovani pensano. Pensate ai modi attraverso i quali i ragazzi possano scrivere recensioni di mostre, commenti alla loro personale esperienza di visita, suggerimenti... Cercate di sviluppare un dialogo.

Gruppi di consulenza di giovani

I ragazzi possono contribuire significativamente allo sviluppo delle strategie di coinvolgimento del pubblico attraverso l'organizzazione di gruppi di consulenza. Il loro contributo può spaziare dai commenti sul materiale pubblicitario a suggerimenti per eventi e consigli sull'interazione personale con il pubblico. La Tate Gallery di Liverpool ha scoperto che il suo gruppo di consulenza di giovani ha dato molti validi contributi all'attività della Galleria.

Attività guidate da coetanei

Un gruppo di giovani consulenti può anche fornire persone che vogliono investire nella vostra organizzazione sulle attività guidate da coetanei. Questo potrebbe includere persone che affiancano lo svolgimento dei laboratori, che offrono conversazioni e visite guidate e ospitano eventi per altri adolescenti. Questo tipo di attività rappresenta un chiaro investimento sui giovani, un atteggiamento che incoraggia altri giovani a partecipare.

IL VOSTRO RUOLO

Anche se non sembra, rappresentate forse la parte più importante del progetto.

Cercate di trovare tempo per il vostro progetto. Quando gli impegni diventano pressanti si è tentati di lasciare il lavoro pratico al coordinatore delle attività. In realtà, vedere giovani entusiasti che producono lavoro di alta qualità e che aumentano la loro autostima vi ricorderà perché avete fatto prima tutto quel duro lavoro di preparazione.

Cercate di parlare con il coordinatore o l'artista subito dopo la fine della sessione di lavoro. Gli artisti e conduttori possono sembrare molto sicuri di sé, ma inevitabilmente a molti di loro potrebbe far piacere sentirsi dire che hanno fatto un buon lavoro. Se create un ambiente di lavoro dove tutti i soggetti coinvolti vi possano esporre le loro preoccupazioni, avrete risolto molti problemi in anticipo.

Ricordate l'importanza del contatto personale. Se vedete al museo, in galleria o in città un ragazzo che ha partecipato ad uno dei vostri eventi, fermatevi e salutatelo. Si ricorderà di voi con piacere per il fatto che vi siete ricordati di lui.

* Per gentile concessione dell'autrice il presente testo è tratto da: *Guidelines to successfully working with young people*, Linee guida redatte per il sito www.youngpeopleandmuseums.org.uk.

La formazione permanente degli adulti

Tecniche di comunicazione e strategie didattiche

Simonetta Pugnaghi

Il campo di lavoro della formazione permanente e della didattica per gli adulti è vastissimo. È frequentato da specialisti diversi, ad esempio psicologi, formatori, docenti, personale della scuola, manager, responsabili del personale, ecc., che forse solo nell'insieme rappresentano il complesso di competenze necessario per un approccio efficace. Questo capitolo accenna ad alcuni aspetti di questo vasto tema, una panoramica che non pretende di essere esaustiva visto il breve spazio a disposizione. I punti trattati sono sei:

- una distinzione iniziale;
- indirizzare l'intervento formativo;
- motivare i partecipanti adulti;
- un accenno sull'apprendimento degli adulti;
- fattori di successo dell'intervento formativo;
- strategie didattiche e comunicative.

UNA DISTINZIONE INIZIALE

Conviene distinguere l'intervento da un evento formativo. Un intervento si propone obiettivi di apprendimento, di conseguenza deve disporre di tempi, modalità ed esperti adeguati a far sì che i partecipanti imparino qualcosa. Generalmente, l'intervento formativo si definisce "corso", con tutte le varianti di *project work*, *stage*, *fad*¹.

L'evento formativo, che spesso si identifica con i termini seminario, conferenza, convegno, ha come obiettivo il coinvolgimento dei partecipanti in una situazione gradevole, il colpirli per livello del relatore, eleganza della collocazione e comunicazione, o persegue lo scopo di aggiornarli. Spesso l'evento è un'operazione a supporto dell'immagine degli organizzatori, e comunque non ha finalità formative vere e proprie, vista la breve durata.

INDIRIZZARE L'INTERVENTO FORMATIVO

Sia in fase di progettazione, che durante la realizzazione, è fondamentale mirare l'intervento formativo, calibrandolo sullo specifico *target* di persone a cui è diretto. Vi sono ovviamente tante "tipologie" di adulti: bisogna comprendere chi sono i destinatari valutando i loro bisogni, motivazione, percorso già svolto e livelli acquisiti.

Quando i partecipanti alla formazione pensano “Questo docente non sta parlando di cose che mi riguardano o che potrò applicare”, l’obiettivo di far apprendere non sarà raggiunto. Se possibile, conviene perciò acquisire alcune informazioni sui destinatari sin dalla fase di progettazione: età, scolarità, collocazione professionale, esigenze e attese verso il corso.

Se non è possibile avere dati in anticipo, si può utilizzare qualche categoria generale, che può essere d’aiuto sebbene non sia precisa o esaustiva.

Ad esempio, è utile sapere che oggi gli adulti vengono distinti in tre generazioni, diverse per storia e valori e perciò differenti per approccio alla formazione (ed un’altra generazione è in arrivo). Un intervento può quindi essere organizzato in modo mirato se si tiene conto della generazione dei partecipanti e dell’omogeneità o disomogeneità generazionale del gruppo. Il box che segue (tratto da uno spunto di Nicola Gurrado²) riporta alcuni flash sulle tre generazioni e propone, come interpretazione autonoma, sintetiche direttrici di applicazioni in termini formativi.

Generazione	Hanno vissuto:	Hanno appreso:	La formazione deve essere improntata a:
<i>Silenziosa</i> nati dal 1930 al 1945	Il periodo della guerra. Le difficoltà economiche. Il partire da zero in tutto.	Ideali di rispetto per l’autorità, fiducia nei superiori, stabilità e conservazione.	Qualità ed autorevolezza degli esperti, puntualità dell’organizzazione.
<i>Del Baby boom</i> nati dal 1946 al 1964	La ripresa economica Un forte benessere. Un alto ritmo di scolarizzazione. La contestazione, il femminismo, ecc.	La vulnerabilità dell’autorità. Valori di coinvolgimento e condivisione delle responsabilità.	Coinvolgimento attivo, sperimentazione ed applicazione sul campo.
X nati dal 1965 al 1981	Famiglie a due carriere, possibilità economiche e indipendenza. Separazioni e divorzi. Ristrutturazioni e <i>down-sizing</i> nelle aziende.	Cinismo e disincanto. Scarsa fedeltà verso l’organizzazione di appartenenza, propensione al lavoro in team, non penalizzando la vita privata.	Evidenziare costantemente utilità e spendibilità dell’azione formativa. Lavoro in team.

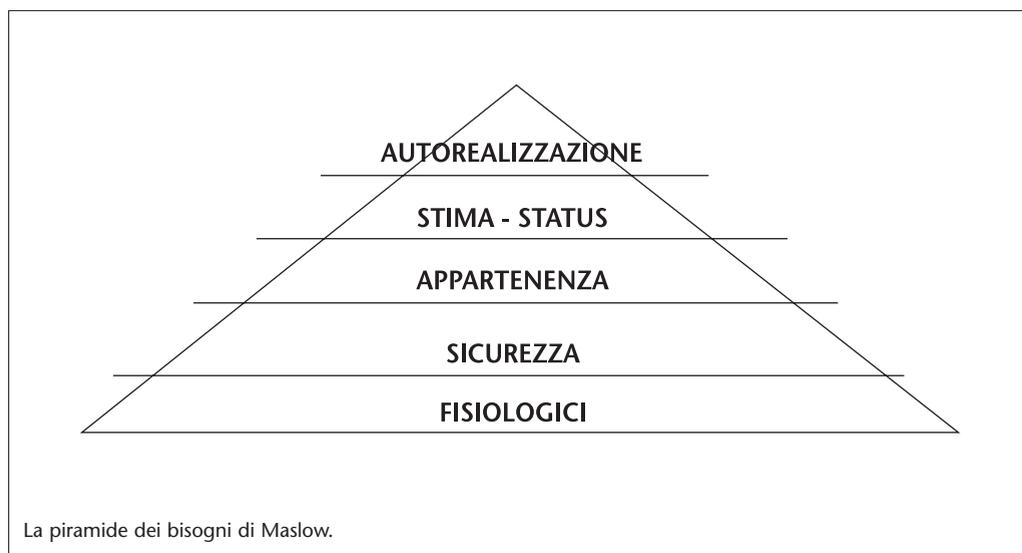
Un altro criterio utile per indirizzare l’intervento è distinguere tra partecipanti che hanno un interesse personale per i contenuti della formazione, e coloro che hanno un interesse professionale e specialistico. Del primo gruppo fanno parte ad esempio categorie come famiglie, casalinghe, pensionati, turisti, appassionati, ecc., del secondo gruppo possono far parte insegnanti, studenti, esperti, categorie professionali, ecc. A metà tra i due insiemi si situa il variegato mondo del volontariato, che mescola interesse o passione personale con interesse specialistico. La distinzione può essere utile se si considera che i professionisti cercano un apprendimento finalizzato all’acquisizione di competenza, i non professionisti cercano un apprendimento-godimento, una positiva esperienza. L’approccio è diverso, ma è importante ricordare che la formazione deve essere gradevole e l’esperienza positiva anche per chi ricerca competenza.

La capacità di motivare i partecipanti al percorso formativo è un secondo elemento importante, sia in fase di progettazione che di realizzazione.

Esistono numerosi studi e teorie sulla motivazione, alcune sono basate sulla dinamica bisogno-motivazione, ovvero sostengono che i bisogni spingono le persone all'azione, alla ricerca di mezzi e strumenti per soddisfarli³, e sono dunque motivanti.

Gli autori più noti in questo campo sono Maslow, Alderfer, McClelland ed Herzberg, e uno strumento utile per i formatori è la nota Piramide dei bisogni di Abraham Maslow.

Nel 1954 Maslow definisce la motivazione come «carenza di un “oggetto” desiderato, talché la persona orienta il suo comportamento per raggiungerlo o per soddisfare il relativo bisogno», ed articola i bisogni in 5 tipologie universali, disposte in gerarchia, o a piramide. La piramide rappresenta anche la numerosità di persone collocate sui gradini, molte alla base e sempre meno man mano che ci si avvicina al vertice.



Seguendo questo approccio, per motivare le persone ad un corso è necessario comprendere di cosa hanno bisogno ed offrire un insieme di proposte che vi corrisponda.

Se il *bisogno prevalente dei partecipanti è primario*, o fisiologico, si tratta di una necessità legata alla sopravvivenza, ad esempio un corso di lingua italiana per immigrati. Il corso avrà successo anche se è impostato in modo essenziale, sia per quanto attiene ai contenuti che per organizzazione, sedi, materiale didattico, ecc.

Il *bisogno di sicurezza* riguarda la necessità di sentirsi al riparo dall'incertezza materiale e psicologica per l'oggi e per il futuro. Una situazione di questo tipo può essere rappresentata da un corso di riconversione per una categoria professionale che rischia l'espulsione dal mercato del lavoro. L'intervento potrebbe essere seguito con assiduità di presenza, ma non in modo coinvolto o particolarmente attivo e chi lo realizza deve tenerne conto. Non potrà essere un intervento incentrato, ad esempio, su esercitazioni e

soluzione di casi, attività che presentano per questi gruppi un elevato rischio di fallimento, almeno nei primi tempi di formazione. In situazioni di questo tipo occorre comunque evitare di generare aspettative non soddisfacenti.

Il *bisogno di appartenenza* corrisponde alla necessità di far parte di un gruppo, di una comunità, e di sentirsi accettati, un esempio potrebbe essere un corso rivolto ad una famiglia professionale dai forti legami, come quella degli informatici. Spesso, in questi gruppi la formazione e l'aggiornamento sono necessari per l'appartenenza, per non essere esclusi dalla famiglia professionale. L'intervento formativo deve allora utilizzare o creare forme di riconoscimento e conferma del gruppo, rispettare il gergo proprio della comunità di riferimento e le regole che in essa esistono per la formazione e gli eventi collettivi. L'eventuale rottura di questi schemi e regole deve essere voluta e accuratamente valutata, ma a volte può essere apprezzata (ad esempio l'introduzione di una attività espressiva durante un corso rivolto ad informatici può essere un efficace elemento di arricchimento, in discontinuità con la logica e la razionalità che caratterizzano queste figure professionali).

Nel caso del *bisogno di stima-status*, ovvero il bisogno di riconoscimento da parte degli altri e di prestigio, la formazione può essere per i partecipanti un mezzo per distinguersi, per emergere. Deve essere realizzata con docenti di prestigio, in locali e località di alto livello, curata nella realizzazione ed elegante nei particolari. Esempi di questo genere possono essere corsi per il top management di grandi imprese o per funzionari di grado elevato nella pubblica amministrazione.

Infine, il *bisogno di autorealizzazione* corrisponde alla necessità di sviluppare le proprie potenzialità, di raggiungere l'eccellenza nel campo ritenuto prioritario. La formazione dovrà realmente potenziare le competenze e le abilità di questi partecipanti, che saranno soddisfatti solo in presenza di una offerta formativa che permette un reale e sostanziale apprendimento. Un esempio di questa tipologia potrebbe essere un gruppo di neolaureati che frequenta un master di specializzazione con possibilità di impiego in grandi aziende.



La piramide di Maslow applicata alla formazione per adulti.

È evidente, anche attraverso una illustrazione così sintetica dei bisogni, che solo ai due livelli estremi della piramide (sopravvivenza e autorealizzazione) il bisogno di imparare è veramente forte e a fuoco; negli altri livelli è un obiettivo quasi secondario o un mezzo per raggiungere altri scopi e sarà dunque più difficile per i formatori centrarlo.

Utilizzare le teorie della motivazione per impostare e realizzare un intervento formativo significa quindi cercare di comprendere il bisogno prevalente dei destinatari e di organizzare in base al bisogno tutti i fattori determinanti per la formazione.

UN ACCENNO SULL'APPRENDIMENTO DEGLI ADULTI

L'adulto affronta il momento formativo provvisto di un bagaglio di conoscenze ed esperienze precedenti, che sono una utile base di partenza ma anche, a volte, una "zavorra" di preconcetti e pregiudizi difficile da scaricare.

Quando l'*apprendimento è di tipo semplice*, per la persona si tratta di una somma di nuovi elementi ad un corpus di conoscenze di cui già dispone. Ad esempio, un dottore commercialista pienamente a conoscenza dell'insieme delle normative fiscali non ha difficoltà ad aggiungere al suo patrimonio conoscitivo un nuovo provvedimento appena varato dal Governo. Per una persona invece priva di analoghe conoscenze di base, decodificare e apprendere la nuova norma sarebbe pressoché impossibile.

Lo stesso dottore commercialista però potrebbe trovarsi in una situazione di *apprendimento complesso*, ad esempio se dovesse imparare a governare un gruppo di giovani professionisti alle sue dipendenze, quando in passato ha sempre lavorato da solo. In questo caso non si tratta di aggiungere alle sue conoscenze un altro tassello, ma di imparare un nuovo approccio al lavoro, di squadra, un nuovo ruolo, di superiore gerarchico, nuovi comportamenti, per ottenere da altri e non solo da se stesso. L'apprendimento più che una somma diventa una moltiplicazione, perché implica l'operazione di rimettere complessivamente in gioco idee, approcci, visioni di sé, degli altri e del mondo, valori e stili, che si ricombinano e arricchiscono in una nuova formulazione. All'opposto, per un manager che da anni gestisce team di lavoro o per un allenatore di una squadra di basket apprendere una nuova tecnica di gestione dei collaboratori risulterebbe un apprendimento semplice. È importante che il formatore non dimentichi mai che semplice o complesso non dipende dall'argomento, ma dalla persona in formazione.

Spesso l'apprendimento semplice viene indicato con i termini addestramento e aggiornamento, quello complesso con la parola formazione.

La formazione è dunque un processo complesso, un apprendimento che non si svolge in un unico passaggio, ma ha bisogno di almeno tre tappe. La prima è detta della *pensabilità*: in questa prima e fondamentale fase la persona rivede il proprio approccio e comincia ad immaginarsi nel nuovo ruolo, a vedersi nei nuovi panni. Fino a quando non accetta la nuova immagine di sé e non la riconosce positivamente non può partire un reale apprendimento. La formazione deve perciò essere organizzata in modo da favorire il più possibile il superamento degli ostacoli alla pensabilità, pregiudizi del tipo "io non sono adatto a far questo, non sono portato, non ho mai fatto ciò, ho sempre fatto a modo mio, ecc."

La seconda tappa, che si avvia una volta superata la prima, è quella della *sperimentabilità*. La persona adulta non inizierà ad applicare ciò che sta apprendendo nel percorso di formazione senza prima averne sperimentato la reale fattibilità ed utilità. Il rischio è quello che si fermi ad aver compreso un nuovo approccio, ma non se la senta di metterlo in pratica, e il percorso formativo diventerebbe così una via alla frustrazione e non all'apprendimento. La formazione deve perciò costruire occasioni di applicazione protetta, nella quale la persona prova ciò che ha appreso senza dover immediatamente affrontare le eventuali conseguenze. È questo lo scopo di esercitazioni, casi di studio, simulazioni, test e *role playing*, tutto "l'armamentario" progressivamente messo a punto da docenti e formatori, spesso indicato col termine *didattica attiva*.

A questo punto la persona può cominciare ad attuare nella propria realtà individuale e/o professionale quanto ha imparato, realizzando un *cambiamento*, la terza tappa. La formazione a volte sostiene la persona in questa fase, realizzando momenti di affiancamento o assistenza post corso.

In sintesi, è necessario conoscere i destinatari del lavoro formativo, sapere se per queste persone l'apprendimento sarà semplice o complesso e in questo caso progettare l'intervento valutando la durata e le modalità di realizzazione delle tre tappe.

FATTORI DI SUCCESSO DELL'INTERVENTO FORMATIVO

A questo punto prendiamo in esame gli altri elementi che concorrono al successo di un lavoro formativo, elementi da progettare e presidiare accuratamente.

1. *Obiettivi chiari e verificati*

L'obiettivo formativo deve essere ambizioso, ma non irraggiungibile rispetto ai tempi ed alle risorse disponibili. La sua validità per committenti e partecipanti deve essere verificata attraverso una indagine, anche breve, e non decisa "a priori" da docenti e formatori.

2. *Progettazione accurata di contenuti e modalità*

In relazione agli obiettivi, vanno definiti i contenuti, la durata, l'articolazione del percorso che dispone i contenuti in una sequenza efficace, le modalità didattiche che saranno seguite. Nel caso si impieghino diversi docenti o esperti, è importante evitare sovrapposizioni o incongruenze attraverso un buon coordinamento.

3. *Esperti*

Docenti, testimoni e *tutor* vanno scelti valutandone la competenza espressa, rispetto alle specificità dei destinatari della formazione. Oltre alla conoscenza delle tematiche da trattare, devono possedere capacità di impiego di metodologie didattiche rilevanti, capacità di conduzione del gruppo d'aula e spiccate abilità comunicative.

Tra gli esperti importanti figura anche il coordinatore dell'iniziativa, che in caso di presenza di più docenti svolge un ruolo fondamentale di coordinamento didattico.

4. *Promozione e prezzo*

Il progetto deve essere valorizzato da una comunicazione efficace. La campagna promozionale, anche se semplice, deve essere progettata in modo specifico, evidenziando i vantaggi che l'intervento offre. Il linguaggio adottato ed il supporto promozionale (brochure, lettera attenzionale, locandina, volantino, annuncio tv o radio, promozione su internet o via mail, ecc.) sono parte integrante del messaggio. Il prezzo del percorso formativo va previsto in funzione di chi si intende coinvolgere, oltre che, ovviamente, dei costi da sostenere.

5. *Programmazione ed organizzazione di incontri ed attività*

Le attività devono essere programmate in modo da facilitare la partecipazione, giornate ed orari devono essere scelti secondo questo criterio. È da valutare con cura la diluizione nel tempo delle ore o giornate di corso, dalla *full immersion* ad eventi molto distanti tra loro, in modo da raggiungere il miglior compromesso tra esigenze di continuità didattica ed esigenze dei partecipanti.

6. *Materiali didattici e di lavoro*

I materiali didattici devono essere coerenti con i partecipanti ed il corso. Devono essere funzionali e facilmente accessibili; viene apprezzata maggiormente una dispensa cartacea di un file faticoso da scaricare da un sito Internet. Tutto quanto è utilizzato in aula, dal block notes alle attrezzature professionali, deve essere previsto ed accuratamente preparato.

7. *Sedi e attrezzature*

La sede delle attività formative deve essere adeguata agli obiettivi ed ai partecipanti, funzionale alle attività da svolgere, completa delle attrezzature e delle strutture necessarie. Possono ostacolare notevolmente l'apprendimento sedi anguste, poco illuminate, troppo calde o fredde, rumorose o dall'acustica difficile. Sono da evitare sedute o tavoli di appoggio scomodi e collocazioni da cui il partecipante non veda bene lavagne e docenti.

8. *Stile*

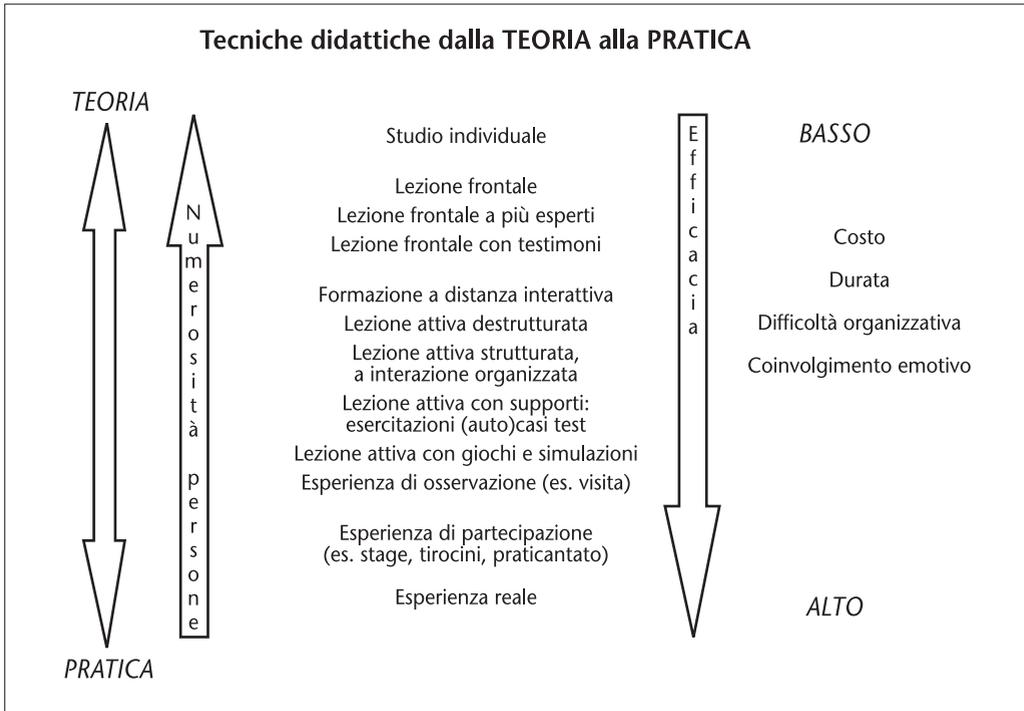
Lo stile è sostanziale nei confronti degli adulti. Il corso deve essere improntato ad alcuni valori fondamentali, rispettati prima di tutto da organizzatori e docenti. Tra i valori da rispettare indichiamo la puntualità negli orari di inizio e termine, il mantenimento delle promesse fatte (consegna di materiali, presenza di esperti, attrezzature, ecc.), ritmi che tengono in considerazione la fatica di chi apprende, disponibilità verso esigenze collettive e, se possibile, individuali.

9. *Feed-back e messa a punto*

I partecipanti forniscono le informazioni più preziose per riposizionare l'attività formativa, in corso d'opera ed al termine, per altre edizioni. Le loro opinioni vanno raccolte con mezzi adeguati e strutturati e tenute in considerazione. Anche i docenti e gli esperti sono fonti importanti in merito.

Realizzati tutti i punti dell'elenco precedente e riunito il gruppo, viene finalmente il momento di fare lezione: ora ci concentreremo sulle tecniche utilizzabili in aula.

È utile posizionare le attività che il docente propone lungo un continuum, che va dal massimo della astrattezza al massimo della concretezza, dal completamente teorico al completamente pratico. Ancora una volta, la scelta deve essere fatta in funzione dei partecipanti e dell'obiettivo da raggiungere e non in base alle abitudini o preferenze del docente.



La figura precedente riporta lungo il continuum teoria-pratica le principali tecniche utilizzate nei percorsi formativi. Più ci si allontana dalla teoria più sono elevate le possibilità di apprendimento, o efficacia. Fanno eccezione, è ovvio, i percorsi che intendono fornire solo conoscenze teoriche: in questo caso non vi è nulla di più efficace di una buona teoria, che permette alle persone di esplorare nuovi terreni.

Più ci si orienta verso tecniche didattiche attive o pratiche, maggiori sono i rischi ed i costi dell'intervento. Per fare un esempio, è facile e relativamente economico dotare tutti i partecipanti ad un corso sulla pittura rinascimentale di un buon libro di testo su cui studiare l'argomento. È il massimo della teoricità, le persone apprenderanno qualche nozione, che rischiano di dimenticare in fretta. È più difficile organizzare un programma di visite alle principali esposizioni sulla pittura in questione, trovare un esperto competente e coinvolgente che guidi le visite, realizzare successivamente un laboratorio didattico con tele, pennelli, riproduzioni fotografiche e supporti informatici, che

permetta ai partecipanti di “smontare e rimontare” le opere di cui si parla. Il metodo pratico è più costoso, può coinvolgere un numero più limitato di persone, richiede competenze e creatività maggiori, rischia di non essere sempre ben visto dai partecipanti, ma l'apprendimento che offre è senza dubbio più profondo e duraturo.

Anche quando, per varie ragioni, si resta in aula, è possibile coinvolgere ed animare. Si tratta di organizzare la lezione con casi, esercitazioni e simulazioni, supporti audiovisivi, Internet, ecc. E quando non è possibile utilizzare questi strumenti, il docente può ricorrere a semplici accorgimenti, quasi sempre attuabili, che interrompono il suo flusso di parole e coinvolgono le persone.

Di seguito vengono elencate alcune tecniche, che devono essere utilizzate chiarendo al gruppo precise regole (ad esempio chi interviene, in quale ordine, per quanto tempo, in quale modo), evitando così che degenerino in disorganizzazione o caos.

Per animare una lezione si può:

- fare scrivere, una parola o una frase;
- porre una specifica domanda, che risulta diverso dal chiedere “Ci sono domande?”;
- fare commentare uno slogan o un'immagine;
- raccogliere opinioni o quesiti su un cartellone;
- raccogliere informazioni o quesiti su *post it* di diverso colore, in modo da raggrupparli per categorie;
- richiedere un giro di tavolo;
- distribuire foglietti con affermazioni, immagini, quesiti, ecc., per innescare una reazione o un confronto;
- provocare una discussione con una affermazione eclatante;
- fare compilare test o questionari e presentare le risultanze al gruppo;
- assegnare compiti individuali, dai più semplici ai più complessi;
- assegnare compiti di gruppo;
- fare disegnare;
- fare mimare;
- richiedere piccole recite-simulazioni di situazioni;
- fare riflettere attraverso indovinelli, giochi, aneddoti;
- proporre un breve racconto dal finale aperto, che i partecipanti devono concludere;
- fare ascoltare un breve pezzo musicale.

Con un po' di creatività, ciascun docente può allungare l'elenco.

L'impiego di questi accorgimenti non può però essere spontaneo: a parte qualche improvvisazione, sempre concessa, il docente deve progettare la propria comunicazione inserendoli nei momenti appropriati. Ciò significa prepararsi non solo sui contenuti (cosa dire), ma anche sulle modalità di presentazione, sul ritmo della lezione e sul come far partecipare le persone presenti (come dirlo).

Se non sono fondamentali per comunicare i contenuti, sono tecniche necessarie per superare un momento di stanchezza del gruppo, catturare l'attenzione, agevolare la memorizzazione.

Terminiamo la ricognizione sul vasto tema della formazione permanente e della didattica per gli adulti con uno slogan diffuso tra i formatori, che ben sintetizza quale deve essere l'approccio agli adulti ed ai discenti in generale: *l'allievo non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere.*

¹ *Project work*: modulo didattico svolto individualmente, con l'impiego di materiali di esercitazione; *Stage*: periodo di addestramento sul campo; *FAD*: acronimo per forma-

zione a distanza, spesso svolta con l'ausilio di nuove tecnologie web.

² La proposta di Nicola Gurrado sulle generazioni è reperibile nel sito www.sdabocconi.it/ticonzero/.

³ La stessa parola *MOTIVazione* è composta di due parti che indicano appunto avere motivi per l'azione, per agire.

Riferimenti bibliografici

Le pubblicazioni sul tema sono molto numerose, segnaliamo alcuni dei contributi più recenti:

A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Roma 2002.

M. Bruscazioni, *La gestione dei processi formativi nella formazione degli adulti*, Milano 1997.

M. Castagna, *Progettare la forma-*

zione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula, Milano 1998.

Id., *La lezione nella formazione degli adulti*, Milano 1998.

Indichiamo inoltre un manuale piuttosto completo anche se non recente: AA.VV., *Professione formazione*, Milano 1993.

Siti Internet

Si segnalano alcuni siti italiani e stranieri, ricchi di link sul tema:

www.formazioneadulti.com

www.eaea.org

www.educause.edu

www.gufo.it

www.fipec.it

L'apprendimento degli adulti al museo: l'esperienza anglosassone

Judi Caton

Come impara un adulto e quali sono le motivazioni che lo spingono sia ad imparare che ad andare ai musei? Cosa possono offrire i musei agli adulti e come possono coinvolgerli nei loro programmi? Su queste e altre tematiche Judi Caton ha offerto ai partecipanti del corso la prospettiva dell'approccio metodologico inglese. Quella che segue è una trascrizione sintetica del suo intervento.

Come impara un adulto?

Per entrare nel tema delle modalità di apprendimento degli adulti proviamo a pensare ad una cosa che sappiamo fare bene non tanto nel campo del lavoro, quanto in tutte le altre aree della nostra vita. Pensiamo ad un'attività o ad una capacità imparata nel tempo. Dopo averne scelta una, soffermiamoci nel comprendere in che modo abbiamo imparato a farla così bene. Le principali modalità con le quali apprendiamo sono queste:

- con l'esercitazione
- con la sperimentazione
- con un buon esempio
- con la pratica
- con una lunga esperienza
- con tanti errori
- con tante domande
- con un insegnante bravo
- con un libro/sito web

Dunque vengono usati tutti i sensi: si apprende guardando, ascoltando, assaggiando, facendo e... pensando. Quindi vista, udito, gusto, ecc. Il pensare non è un "senso", ma l'ho inserito qui perché l'apprendimento è un evento complesso che deve essere in qualche modo "sentito": non è solo un processo logico o razionale, è anche emotivo.

Cosa significa questa piccola indagine che abbiamo fatto? Che l'apprendimento degli adulti non è un fatto misterioso; noi siamo adulti e continuamente attiviamo processi di apprendimento. Quindi, al di là delle diverse teorie elaborate dagli psicologi che hanno studiato l'argomento, noi possediamo un'esperienza concreta che ha un suo valore.

Fra le diverse modalità di apprendimento che abbiamo sopra elencato noi, come adulti, possiamo rilevare alcune propensioni soggettive: alcuni preferiscono ascoltare, al-

tri non riescono ad imparare senza fare qualcosa. Queste preferenze si chiamano *learning styles*, stili di apprendimento. Lo studio scientifico della modalità di apprendimento non è nuovo, ha una lunga storia che riguarda le discipline della psicologia e della pedagogia, soprattutto negli Stati Uniti, nel Regno Unito e in Francia. Negli ultimi vent'anni, nei paesi dove la didattica museale si è molto sviluppata a livello professionale, è stato approfondito moltissimo lo studio di questa materia sia in ambito museale che nel mondo universitario. Sono tante e diverse le teorie elaborate ultimamente sull'apprendimento degli adulti, e queste offrono modi differenti di classificazione, forniscono modelli che ci spiegano come impara una persona (esattamente come facciamo noi nel mondo museale con la classificazione degli oggetti).

Gli psicologi hanno sottolineato l'enorme importanza della motivazione ai fini dell'apprendimento e, fra le tante, ne hanno individuato due fondamentali: *Mastery Orientation* e *Performance Orientation*.

Nella prima il partecipante usa tutta la sua forza per imparare e l'apprendimento è definito "intrinseco". In questo caso la motivazione viene dal partecipante stesso.

Nella *Performance Orientation*, invece, il partecipante vuole imparare per essere più bravo degli altri, e quindi lo fa perché crede di doverlo fare. In questo caso l'apprendimento è chiamato estrinseco ed avviene per motivi esterni. Tutti gli esperti sono concordi nell'affermare che quest'ultimo tipo di motivazione spesso, non sempre, ha meno successo.

Il concetto di *lifelong learning*

Falk e Dierking sono due ricercatori che si sono occupati per diversi anni delle modalità di apprendimento informale, con particolare attenzione all'ambito museale¹. Ritenono che l'apprendimento non sia circoscritto ad un luogo piuttosto che ad un altro, ma che possa avvenire ovunque e sempre, sicuramente anche al museo.

L'altro concetto sviluppato dai due studiosi è più chiaro in inglese dove la parola *learning* è allo stesso tempo sia attività di apprendimento (il verbo) sia la conseguenza e i risultati dell'attività (il sostantivo). Quindi *learning*, l'apprendimento, è un processo continuo che succede ovunque e sempre per tutta la vita, *life long* appunto. Questo stesso corso di formazione² costituisce un esempio del cosiddetto *continuous professional development*: lo sviluppo ripetuto nel tempo delle nostre capacità professionali.

Falk e Dierking non sono stati i primi a parlare di *lifelong learning*, ma con i loro studi scientifici ne hanno spiegato e rinforzato bene il concetto. Dopo moltissima attività di ricerca sui visitatori dei musei, e anche sui non visitatori, hanno costruito un modello che si basa sull'individuazione di tre diversi contesti che condizionano il processo dell'apprendimento.

Contesto personale

motivazione
aspettative
preconoscenza
interessi e fiducia
scelta e controllo

<i>Giovani</i>	<i>Adulti</i>
obbligatorio	a scelta
più formale	più informale
guidato	auto-guidato
vita moderna	vita moderna
è normale	sta cambiando
meno integrato	più integrato
più aperto	meno aperto

Gli adulti sono già formati, quindi hanno delle attitudini, una fede e dei valori già formati. È vero che gli adulti possono anche cambiare nel tempo alcuni di questi aspetti, ed è anche vero che un ruolo del museo sia quello di sfidarci in tal senso, tenendo sempre in mente i valori già esistenti.

Abbiamo visto che tra di noi ci sono diverse modalità di apprendimento, già sperimentate. Da parte mia vi faccio questo esempio: recentemente ho imparato ad usare Power Point. Non sono riuscita a farlo leggendo il manuale, per me è sempre più efficace imparare facendo una cosa, sperimentandola. Questo per dire che tutti i nostri visitatori adulti arrivano con modalità di apprendimento già sviluppate e strutturate e noi dobbiamo tenerne conto.

Un'altra cosa importante da ricordare è che gli adulti hanno tante altre cose da fare. Sono impegnati con il lavoro, la famiglia, gli amici, la casa e tutte le cose che riempiono solitamente la vita. È vero che oggi anche i ragazzi sono molto impegnati, ma il loro lavoro principale per lo più è quello di crescere (in tutti i sensi).

Parliamo ora delle aspettative degli adulti. Queste sono già formate e sono anche esplicite. Voi siete venuti qui questa mattina con le vostre aspettative. Alcuni di voi forse si aspettavano una lezione formale e frontale senza nessuna interattività tra noi; alcuni, forse, una lezione fatta di proiezione di diapositive che mostravano i visitatori felici dei musei inglesi; altri ancora, forse, aspettavano soltanto una mattinata diversa fuori dal proprio museo, liberi e senza le solite responsabilità, oppure anche tutte le tre cose insieme, non sappiamo... Sono comunque sicura che siate venuti con aspettative abbastanza precise, che in definitiva sono abbastanza simili a quelle di tutti gli adulti che vanno ai musei.

Perché un adulto va nei musei?

Ora pensiamo alle motivazioni che hanno gli adulti che visitano i musei. A volte per portarci i ragazzi. In tutte le ricerche tra i visitatori e i non-visitatori nel Regno Unito e negli Stati Uniti gli adulti parlano della necessità di accompagnare i ragazzi ai musei: è considerato un impegno educativo molto importante. Circa dieci anni fa nella contea di Leicestershire in Inghilterra hanno aperto lo Snibtson, un nuovo museo sulla scienza interattivo e molto attento alle esigenze dei giovani. I responsabili hanno fatto un'intensa promozione tesa a stimolare proprio questo senso di responsabilità tra i genitori della zona. Tanto fu fatto in questa direzione che tutti i genitori arrivarono a pensare che quella della visita fosse un'occasione da non perdere per dimostrare di essere bravi edu-

catori. Portare i ragazzi, quindi, a buona ragione può essere considerata una motivazione fondamentale.

Credo che tutti noi facciamo visita ai nostri musei locali quando abbiamo ospiti da fuori.

La visita di gruppo è molto comune; poi c'è la visita personale che può avere diverse motivazioni: possiamo farla per ricerca, per passione, per hobby, per ispirazione o curiosità. O anche solo per la pace che possiamo trovare nei musei. Dunque ci sono tanti motivi personali.

Per tutti noi che siamo qui la visita museale è probabilmente una passione ma anche e sempre una parte del nostro lavoro. Questi motivi sono simili in tutta Europa e nel mondo, Ma ne esistono anche di molto diversi ed estremi. Nel Sud Africa, ad esempio, in una zona ancora sottoposta all'apartheid – il sistema di segregazione razziale – nella città capitale Umtata, il museo è oggi occupato da una famiglia senza casa, dai cosiddetti *squatters*. Questi senza tetto hanno dunque un motivo molto triste e straordinario per andare al museo.

Quelli che seguono sono i motivi più comuni che spingono il nostro pubblico europeo a frequentare i musei:

- per vedere una mostra
- per visitare una galleria o un nuovo museo
- per una visita culturale durante il tempo libero
- per approfondire le proprie conoscenze
- per rivedere un oggetto già conosciuto
- per ritornare ad un museo già conosciuto

Perché un adulto, invece, non va nei musei?

Quali sono gli ostacoli che rendono difficile agli adulti la visita ad un museo? Da una ricerca condotta circa dodici anni fa a Londra su diversi gruppi di non visitatori, e confermata da indagini fatte nel resto del paese negli anni '90, risulta che coloro che non frequentano mai o quasi mai le realtà museali ritengono:

- che non ci sia molto da vedere
- che i musei siano noiosi e non cambino mai
- che sia difficile arrivarci
- che abbiano orari di apertura non compatibili con i propri impegni
- che abbiano elevati costi d'ingresso
- di non avere tempo e di avere tante altre cose da fare

Una frase emersa dall'indagine che ha colpito noi professionisti del settore è stata questa: alcuni credono che i musei siano *dingy places with different kinds of bits*, letteralmente «posti squallidi con diversi tipi di cianfrusaglie». Ma tornando a parlare in modo positivo, cosa può fare il museo in funzione di tutte queste diverse motivazioni?

È chiaro che noi siamo tutti diversi, così come ci sono diversi gruppi di adulti. E un mu-

Siti web internazionali per la didattica museale

Educazione museale

GEM - Group for Education in Museums	www.gem.org
Museum Learning Collaborative	http://mlc.lrdc.pitt.edu
National Grid for Learning	www.ngfl.gov.uk
Campaign for Learning through Museums and Galleries	www.clmg.org.uk

Studi sui visitatori

America	www.visitorstudies.org
Australia	http://amol.org.au/evrsig

Enti, associazioni e istituzioni internazionali

Resource - National Agency for Museums	www.resource.gov.uk
Museums Association (UK)	www.museumsassociation.org
International Committee of Museum	www.icom.org
Virtual Library museum pages	www.icom.org/vlmp
American Association of Museum	www.aam-us.org
Dutch Museums Association	www.museumvereniging.nl
Australian Museums Association	www.museumsaustralia.org.au
Association of Science-Technology Centres	www.astc.org
Museum Friends Worldwide	www.museumfriends.org
Canadian Heritage Information Network	www.chin.gc.ca

Musei on-line

Getty Museum	www.getty.edu
British Museum	www.britishmuseum.ac.uk
Victoria and Albert Museum	www.vam.ac.uk
Smithsonian Institution	www.si.edu

seo non potrà offrire le stesse attività a tutti; quindi identificare i vari gruppi *target* più significativi per un museo è un impegno di fondamentale importanza. È anche chiaro che il museo deve capire quali sono, non solo le esigenze di questi gruppi *target* ma anche le loro pre-conoscenze, le loro aspettative. Per fare ciò il museo deve aprire un dialogo con questi gruppi *target*. Gli adulti non hanno tempo da sprecare e vogliono un servizio di alta qualità che dia un senso di miglioramento: il museo deve quindi valutare sempre i propri programmi e utilizzare commenti e valutazioni per migliorarli costantemente.

Tutta la ricerca tra i non-visitatori dimostra che tante persone non sono a conoscenza dei servizi museali di oggi, quindi una promozione più orientata e più mirata ai gruppi *target* è importante. Il museo deve quindi raggiungere, con la promozione, i gruppi *target*.

Come può il museo coinvolgere gli adulti?

Da tutte le considerazioni precedenti abbiamo compreso che le esigenze fisiche del pubblico potenziale sono importanti e quindi il museo deve offrire:

- un'atmosfera informale atta a stimolare e facilitare l'apprendimento a scelta libera informale
- un'accoglienza amichevole
- un orario adatto alle esigenze degli adulti
- un servizio al pubblico nel posto giusto, dentro o fuori il museo

Come sappiamo dalla nostra esperienza di adulti, noi impariamo in modi e stili diversi, con l'uso di sensi diversi. Sembra ovvio quindi che il museo dovrà offrire percorsi e attività:

- che offrano più di un modo d'imparare
- che coinvolgano vari sensi fisici assieme
- che vertano su tematiche che interessano gli adulti o gli adulti che accompagnano i giovani
- che facciano riferimento alla vita di oggi

Queste non sono cose difficili da organizzare. E non sono neanche tanto costose. Si può cominciare con un gruppo particolare e poi – con l'esperienza e la confidenza acquisita – allargare il programma ad altri *target*. La resistenza a questo modo di operare invece si riscontra sempre e ovunque, anche nei paesi che hanno cominciato molto prima, tra gli operatori. Tutti noi che siamo stati educati alla consapevolezza dell'importanza della tutela degli oggetti, e non al loro uso per la comunicazione con il pubblico, siamo abituati a pensare alle mostre secondo un punto di vista molto soggettivo. Organizziamo attività e allestiamo percorsi per persone simili a noi. Crediamo che una mostra o un'attività che non utilizzi tutte le informazioni che abbiamo a disposizione sugli oggetti sia povera, pericolosa o di basso livello. Abbiamo anche tanta paura che, con un maggiore e vero coinvolgimento del pubblico nei programmi museali, ci sia il rischio di perderne il controllo. Voglio sottolineare subito che non è così. La nostra concreta esperienza di adulti, aggiunta alla nostra lunga pratica nella progettazione museale e alla conoscenza approfondita degli oggetti, della cultura e del patrimonio, è formidabile. L'unica cosa che dobbiamo imparare è ascoltare il pubblico.

¹ J.H. Falk, L.D. Dierking, *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek 2000.

² *La qualità nella pratica educativa al museo*, Ravenna settembre 2002 - febbraio 2003.

Incontro al museo. Condizioni di accessibilità per i visitatori anziani

Vincenzo Simone

INTRODUZIONE

È noto che nel nostro Paese il processo di invecchiamento della popolazione costituisce un fenomeno demografico e sociale di cruciale rilievo. Poche cifre consentono di tracciarne le dimensioni: nel 1988 l'incidenza percentuale della popolazione ultra sessantacinquenne sul totale era del 16,1%, nel 2008 sarà del 25%¹. Negli anni Ottanta il numero degli italiani con oltre 65 anni è cresciuto al ritmo dello 0,8% annuo, negli anni Novanta il tasso di crescita media è stato del 2,1%²; il Piemonte, in particolare, risulta essere la regione italiana in cui risiede il maggior numero di anziani (1.168.000)³.

La maggiore disponibilità di tempo libero rappresenta la variabile determinante e, insieme, una grande opportunità per incrementare i consumi culturali degli anziani. Oltre i 65 anni, infatti, le persone hanno a disposizione 6 ore di tempo libero al giorno contro le 4 della fascia di età tra i 25 e i 44 anni⁴. Questo dato deve tuttavia essere messo in relazione con le abitudini al consumo culturale maturate nel tempo dal singolo individuo. I consumi culturali della terza età non costituiscono infatti un universo omogeneo. Caratteristiche quali il sesso, la professione esercitata in passato, il livello di reddito e ancor più, il titolo di studio, costituiscono elementi di differenziazione che l'appartenenza ad una categoria anagrafica cancella solo in parte.

Con il pensionamento si viene dunque a disporre di molto tempo libero, ma non sempre la storia di vita e la situazione contingente predispongono le persone ad attività di tipo culturale, anche se la maggioranza degli anziani pensionati legge più quotidiani e/o settimanali, visita un maggior numero di musei e mostre e assiste a rappresentazioni teatrali.

L'indagine Istat sulla vita quotidiana delle famiglie italiane ci dice che, nel 1999, il 26,8% della popolazione ha visitato un museo o una mostra temporanea, dato peraltro simile a quelli registrati in Francia e nel Regno Unito. La frequentazione tende però a diminuire dopo i 55 anni (22,7% per la fascia di età 55-59 e il 20,4% tra i 60 e i 64 anni), per poi letteralmente crollare all'11% nella classe successiva (65-74) e ad arrivare al solo 5% per coloro che hanno compiuto il settantacinquesimo anno d'età⁵.

La marginalità della presenza di visitatori anziani nei musei statali italiani (la fascia di età 55-60 rappresenta il 6,6% e quella degli ultrasessantenni ha un'incidenza del 7%) è stata evidenziata nell'*Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, curata da Ludovico Solima, il quale nota anche come, per converso, emerga

una distribuzione dei visitatori abbastanza equilibrata nelle classi 19-24 (15,9%), 25-34 (19,7%), così che «complessivamente il profilo del pubblico dei musei indagati appare tendenzialmente giovanile, malgrado il periodo di rilevazione non sia coinciso con i mesi di maggior affluenza delle scolaresche»⁶. Orari, costi e informazione sono i principali aspetti evidenziati come barriere nei confronti dell'avventura della visita. Il tema del costo si rivela in realtà poco rilevante e la gratuità viene vista più come un atteggiamento di attenzione e di accoglienza del cliente ("libero accesso") che per il suo aspetto meramente economico. Il tema dell'informazione assume importanza non tanto in relazione alla conoscenza del patrimonio visitabile quanto come servizio informativo (mediazione) utile ad una migliore fruizione delle visite. «In altre parole l'assenza di conoscenza su determinati argomenti viene vista come una barriera (se non so, non vado), un limite al godimento della visita (se vado e non so, non mi diverto)»⁷.

A fronte dunque di una maggiore disponibilità di tempo e di consumo di "cultura", di un più ampio ventaglio di offerte, di un progressivo innalzamento dei livelli di scolarizzazione, la frequentazione dei musei rimane un'esperienza (fortunata) circoscritta a poche persone.

Tra i motivi di questa rapida disaffezione al museo parallela all'invecchiamento è da considerare innanzitutto la fatica fisica che una visita può comportare; parallelamente, tuttavia, altri fattori determinano la scarsa frequentazione. Ai musei spetta oggi il compito di allargare il concetto di fatica conferendogli una dimensione più ampia, che comprenda i servizi offerti e le strategie di intervento adottate per rendere il contesto fisico particolarmente favorevole alla qualità dell'esperienza di visita e per alleviare i possibili ostacoli e le barriere di accesso fisico, economico, culturale.

A queste considerazioni fa da sfondo un progetto di ricerca e la realizzazione di una programma di offerte denominato *Incontro al Museo* condotto dal Settore Musei della Città di Torino, in collaborazione con l'Associazione di volontariato culturale *Volarte* nel corso del biennio 2001-2002 (vedi p. 157).

Dal progetto centrato sul rapporto con il non-pubblico degli anziani, e in particolare dall'indagine, sono emersi elementi interessanti sotto il profilo metodologico. Ci soffermiamo brevemente su quattro di essi, provando ad evidenziarne le specifiche valenze.

La definizione degli obiettivi e il rapporto con il campione

Se il museo vuole saperne di più sulle persone che non lo frequentano, o che lo frequentano poco, dovrà guardare fuori dalle proprie sale. Matura l'esigenza di una ricerca indirizzata al cosiddetto non-pubblico. Ciò ovviamente comporta uno sforzo organizzativo di gran lunga maggiore. È questo dunque il momento per valutare attentamente le ambizioni in relazione alla fattibilità, con forze proprie o con la possibilità di convogliare intorno al progetto altre forze (altre istituzioni culturali, enti locali, organismi di ricerca, volontariato culturale e altri potenziali *stakeholder*).

Sulla base delle risorse e delle energie mobilitate intorno alla ricerca sarà possibile definirne la cornice. Le variabili che entrano in gioco in questa fase sono numerose: una riflessione intorno alla missione istituzionale del museo, probabilmente, potrà costitui-

re una discriminante più potente delle altre. Se l'indagine ha invece la possibilità di assumere dimensioni più vaste, un campione più ampio costituisce un ottimo viatico per poter raccogliere un maggior numero di informazioni, anche di ordine più generale e relative ai consumi culturali nel loro complesso.

La dimensione della collaborazione. Chi conduce la ricerca

Nel caso di un pubblico appartenente ad una fascia "debole" di popolazione, sarà bene adottare alcuni accorgimenti sin dal momento della scelta del soggetto che condurrà la ricerca. Il rapporto con il non-pubblico è più facile e risulta più efficace se mediato dal privato sociale e gestito con modalità non istituzionali, ai limiti dell'informale. La collaborazione con il volontariato culturale, peraltro, non costituisce certo una novità per i musei; possono essere sollecitate in questa situazione tutte le forme di associazionismo che ruotano intorno ad essi, dalle Associazioni degli Amici ai gruppi e alle associazioni che costellano il tessuto della nostra società. Si rivela inoltre proficuo scegliere come intervistatori persone che, almeno sulla carta, possono ridurre i rischi di blackout comunicativo causati dalle loro appartenenza a "comunità interpretative" molto lontane da quelle del pubblico che si sta cercando di conoscere.

L'attenzione nella scelta dello strumento e delle metodologie dell'inchiesta

Nelle ricerche sui visitatori lo strumento di gran lunga più utilizzato è il questionario strutturato. Anche in questo caso, se le risorse sono limitate, si può fare riferimento a strumenti già elaborati e testati, rimodellandoli sulla base degli obiettivi della ricerca e della popolazione di riferimento. Sappiamo ad esempio che, solitamente, chi appartiene alle fasce meno scolarizzate della popolazione è più restio a rispondere ai questionari, se non ben motivato. È meglio, di conseguenza, scartare l'ipotesi di un questionario postale o telefonico. La scelta può cadere sul tradizionale questionario strutturato. Anche nella costruzione delle domande può rivelarsi utile adottare particolari accorgimenti di mediazione, talvolta meramente linguistici, a favore del pubblico che si sta imparando a conoscere, soprattutto se parliamo di fasce deboli.

Il luogo in cui avviene l'incontro con l'intervistato costituisce un momento sensibile. Tenendo conto delle abitudini alla socializzazione della popolazione anziana, possiamo incontrare i nostri amici nei luoghi a loro familiari, evitando le sedi "istituzionali", percepite come neutre, quando non ostili. I luoghi dell'incontro possono essere le bocciofile, i centri per anziani diffusi sul territorio, i centri di aggregazione delle circoscrizioni, le associazioni di "anzianato".

Su cosa si basa la conoscenza del nostro pubblico

Da un questionario strutturato relativamente semplice possono emergere:

- il profilo socio-demografico dell'intervistato;
- i consumi culturali: frequentazione di musei (eventuale), rapporto con il cinema, i libri, lettura di quotidiani;
- la conoscenza dei musei e le fonti di reperimento delle informazioni; si può pensare a

questo proposito a predisporre elementi di facilitazione, allegando ad esempio al questionario un elenco di nomi di musei che aiuti a “rinfrescare la memoria”;

- il livello di soddisfazione ricavato dalle visite e capire se l’esperienza effettuata spinge a consigliarla ad altre persone;
- le modalità di approccio al museo: cosa contribuisce a rendere la visita al museo un’esperienza arricchente e piacevole.

Un’ultima considerazione sugli accorgimenti da adottare consiste nella remunerazione della collaborazione e del tempo dedicato dall’intervistato. Un piccolo regalo che abbia attinenza con i musei, una cartolina raffigurante le collezioni, un’iniziativa promozionale con giornate di “porte aperte” o altro, potrebbe contribuire a “familiarizzare” i non-visitatori anziani con i musei, anche solo a livello simbolico.

LE BARRIERE ALL’ACCESSO

Tra i motivi più citati da coloro che non frequentano i musei risultano:

- mancanza di interesse;
- mancanza di tempo (accudire ai nipoti o a familiari ammalati);
- motivi di salute;
- difficoltà a raggiungere i musei con i mezzi pubblici, sia per scarsità dei mezzi sia perché ritenuti “scomodi, inaffidabili e pericolosi”, ad esempio alle fermate;
- costo: inteso sia come utilizzo del mezzo pubblico sia come ingresso ai musei;
- solitudine: sia come situazione personale sia come incapacità/difficoltà a socializzare da adulto;
- inerzia: mancanza di volontà di uscire dal proprio ambito quotidiano.

Le conoscenze sull’esistenza degli istituti museali provengono da amici e conoscenti (44,47%), o da articoli su quotidiani (22,14%); il resto è distribuito sugli altri mezzi di comunicazione (locandine, TV, radio), su cui peraltro viene spesso investita buona parte delle risorse relative alla comunicazione e alla promozione.

La quasi totalità degli anziani preferisce visitare i musei con un gruppo organizzato di amici e conoscenti ed è disponibile a dedicare alla visita un tempo variabile tra una e due ore.

Gli anziani visitano i musei e le mostre per un’insieme di motivazioni: per accrescere il bagaglio culturale, per trascorrere un momento di svago, per interesse specifico verso le collezioni o la tipologia del museo. Li frequenterebbero di più se ci fosse qualcuno che guida la visita e se ci fossero mezzi pubblici con cui raggiungerli facilmente o, ancora, se fossero gratuiti. Anche in conseguenza di questo bisogno informativo, gli strumenti di mediazione preferiti sono: le visite guidate, le informazioni, scritte e facilmente leggibili e comprensibili, la proiezione di video e, non ultimo, il comfort delle sale. Scarsa l’abitudine ad acquistare presso i *bookshop* cataloghi ed altri materiali.

Incontro al museo

Vincenzo Simone

A Torino le persone con oltre 65 anni costituiscono il 20,11% popolazione residente. Ai sensi dell'art.3 del Regolamento per l'accesso dei visitatori, tale categoria di cittadini ha diritto alla riduzione sul biglietto d'ingresso ai Musei Civici. Nella ripartizione delle visite per tipologia di biglietto, i ridotti si attestano su percentuali intorno al 15% del totale. Tali percentuali sono stabili negli ultimi tre anni.

Rapportando l'età del pubblico dei musei e delle mostre con la popolazione residente in Piemonte, appare sotto-rappresentato tra i visitatori dei beni culturali piemontesi il gruppo dei più anziani (maggiori di 64 anni). Il *cluster* degli ultra sessantacinquenni è il segmento meno numeroso, rappresentato dal 9,7% dei visitatori. Si caratterizza per la bassa percentuale di donne e per la massima incidenza di pensionati e di fruitori residenti in Torino città. Da queste considerazioni è nato il progetto *Incontro al museo*, realizzato in collaborazione tra il Settore Musei della Città e l'associazione di volontariato culturale *Volarte*.

Il progetto ha avuto una durata biennale. Il primo anno è stato dedicato alla progettazione e alla realizzazione dell'indagine conoscitiva *Un museo: tanti pubblici. Condizioni di accessibilità per i visitatori anziani*. La seconda annualità è stata invece dedicata alla progettazione e alla realizzazione di visite guidate appositamente pensate e organizzate per i cittadini della terza età.

L'inchiesta è stata condotta tra il giugno e il dicembre del 2001.

Il campione dell'indagine è costituito da 1021 persone di oltre 55 anni residenti in tre circoscrizioni cittadine con caratteristiche sociodemografiche diverse; le interviste sono state realizzate in luoghi familiari alle abitudini di socializzazione degli anziani (centri d'incontro, parrocchie, bocciofile, associazioni). In rapporto alla popolazione si è poi stabilito il numero delle persone da intervistare (1000 circa), suddivise in rapporto alla diversa incidenza sull'universo della popolazione cittadina. Sono state intervistate persone con oltre 55 anni, suddivise secondo le fasce d'età comunemente usate dall'Istat. Un ele-

mento che ha sicuramente aiutato la buona partenza del progetto è stato l'aver avuto a disposizione un questionario base, elaborato dall'Osservatorio Culturale del Piemonte e utilizzato di norma per indagini sui pubblici di musei e mostre sul territorio piemontese. Tale strumento è stato rimodellato in base alle esigenze specifiche dell'indagine.

La fase di rilevamento ha coinvolto 29 Centri di aggregazione degli anziani. Sono state realizzate 1021 interviste, e sono stati raccolti ed elaborati altrettanti questionari.

La seconda annualità del progetto *Incontro al Museo* si è articolata intorno alla sperimentazione di attività specifiche e guidate. Un'iniziativa sperimentale, nella primavera del 2002, ha consentito a gruppi di visitatori anziani la fruizione di visite guidate mirate. Ogni primo venerdì del mese, in coincidenza con la gratuità di accesso alle collezioni civiche, alcuni gruppi di anziani (150 persone circa ogni settimana) hanno visitato un museo. La visita, organizzata e gestita dall'Associazione *Volarte*, era basata su alcuni presupposti:

- la partecipazione degli anziani avveniva su richiesta, prenotando presso il circolo, il club, la bocciofila, la parrocchia, ed era gratuita;
- la visita al museo aveva inizio *fuori dal museo*: si partiva da un luogo familiare, dalla sede del centro di aggregazione con un pullman e con accompagnatore dell'associazione;
- la visita al museo veniva guidata da volontari, rispettando i tempi di affaticamento dei gruppi (30/50 persone), evitando visite enciclopediche e soffermandosi sulle opere più significative e conosciute tra quelle esposte;
- il linguaggio adoperato dalle guide limitava l'utilizzo dei termini tecnici allo stretto necessario, aveva un taglio più di tipo divulgativo che storico-artistico, facendo spesso riferimento e rimandi a fatti storici locali, ad altri beni artistici e architettonici tipici del nostro paesaggio urbano e familiari per il pubblico;
- al termine della visita, che durava circa un'ora, il gruppo continuava a stare insieme commentando l'esperienza in un caffè o in un bar (del museo o situato nelle vicinanze) con cui sono state stipulate apposite convenzioni.

Sembra emergere un'idea di visita che richiama la tradizionale funzione del museo come luogo deputato all'istruzione e alla formazione del cittadino. Gli anziani non considerano i musei luoghi consoni al *leisure time*, opportunità di mediazione e divulgazione scientifica, storica, artistica. Esprimono però un'evidente richiesta di divertimento e di socializzazione. L'attività collaterale da associare alla visita più indicata è trascorrere

un momento di convivialità: ridere, scherzare, prendere un tè e, volendo, commentare la visita, ma rigorosamente al di fuori dal tempio della cultura.

Sul tema dell'accessibilità economica, risulta che solo il 66% è a conoscenza della gratuità dei musei statali per gli ultrasessantacinquenni. A tale proposito, potrebbe rivelarsi utile una campagna informativa mirata. Gli anziani esprimono a chiare lettere un'esigenza di mediazione: i musei risultano difficilmente comprensibili (le scritte illustrative, quando ci sono, sono scomode e poco leggibili) e troppo grandi (non si sa cosa vedere), senza una guida ci si sente disorientati.

Ma vengono fuori anche elementi più profondi e più direttamente connessi con il pubblico specifico che stiamo indagando. La solitudine e, a volte, le condizioni di salute, inducono gli anziani a privilegiare le attività organizzate e fatte in gruppo (dallo spostamento verso le sedi museali, alla visita stessa, al rientro a casa); la scarsa scolarità o la lontananza temporale dagli studi, nonché l'estraneità del luogo, li orienta verso mezzi di approccio facilitati.

DALLA CONOSCENZA DEL PUBBLICO ALLA PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ

Considerando la composizione anagrafica caratteristica del nostro Paese, conoscere il potenziale pubblico dei visitatori anziani sembra essere particolarmente importante. Tuttavia, in questo caso, l'interesse supera il terreno del marketing e, oltre a voler avvicinare al museo una fetta, seppur numerosa, di popolazione, coinvolge dinamiche di appartenenza culturale, di ri-socializzazione e consente di riflettere sulla funzione educativa svolta dalle istituzioni museali nella società del *life long learning*.

A volte, il rischio delle ricerche sui consumi culturali è di fornire preziosi elementi di conoscenza che difficilmente si traducono in interventi, progetti e attività concrete. Verificate le caratteristiche di consumo e di tipologia di visita, le difficoltà di accesso, le esigenze espresse dai potenziali visitatori anziani, il museo può invece attivare meccanismi correttivi ai servizi offerti al pubblico, predisponendo percorsi di visita *ad hoc* e tenendo conto, quantomeno, delle indicazioni di massima emerse dalla ricerca.

La necessità di mediazione rilevata ha consentito, ad esempio, nella proposta sperimentata nel secondo anno di *Incontro al Museo*, di orientare il linguaggio adoperato dalle guide, che ha assunto un taglio più di tipo divulgativo che storico-artistico, limitando l'utilizzo dei termini tecnici allo stretto necessario e facendo spesso riferimento e rimandi a fatti storici locali, ad altri beni artistici e architettonici, tipici del nostro paesaggio urbano e familiari per il pubblico.

La visita ha avuto una durata limitata e ha cercato di rispettare i tempi fisiologici degli anziani. Al termine era sempre prevista un'attività conviviale: il gruppo continuava a stare insieme commentando l'esperienza in un caffè o in un bar del museo o situato nelle vicinanze, con cui erano state in precedenza presi appositi accordi.

Altro aspetto interessante è l'effetto di spaesamento che la visita al museo può ingenerare.

Da tutte le ricerche emerge un netto predominio della fruizione “in compagnia”. Le principali motivazioni richiamate da chi opta per tale soluzione sono il piacere della visita insieme ad altri e l’opportunità di comprendere meglio quanto proposto. La solitudine, la paura del nuovo, le non sempre ottimali condizioni di salute spingono gli anziani a privilegiare le attività svolte in gruppo e guidate. Anche in questo caso esiste la possibilità per il museo di andare parzialmente incontro ad un’esigenza fortemente sentita. L’opportunità di fruire di visite guidate di gruppo, opportunamente mirate, consentirebbe infatti di ridurre l’effetto di spaesamento, facendo della visita un’esperienza di apprendimento condivisa in un gruppo conosciuto.

¹ AA.VV., *Il futuro di Torino e del Piemonte: popolazione economia e società fino al 2008*, Torino 1991.

² M.C. Migliore, *La popolazione piemontese nei prossimi trenta anni*, Torino 2001.

³ C. Bonifazi, G. Gesano, F. Heins, *Popolazione e società in Piemonte*, Torino 2001.

⁴ W. Santagata, V. Falletti, M. Maggi, *Indagine sui non-utenti dei musei*, Torino 1999.

⁵ www.demo.istat.it/pop1.

⁶ L. Solima, *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Roma 1999.

⁷ Santagata, Falletti, Maggi, *Indagine sui non-utenti...* cit.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Il futuro di Torino e del Piemonte: popolazione economia e società fino al 2008*, Torino 1991.

N. Bobbio, *De senectute e altri scritti autobiografici*, Torino 1996.

Città di Torino, *Quaderni dei Musei Civici. 8. Un museo, tanti pubblici. Condizioni di accessibilità per il pubblico anziano*, Torino 2002.

B.I. Gilman, *Museum fatigue*, in «The scientific monthly», 12, 1919.

G. Lazzarini, *Invecchiare in città. Un’indagine sugli anziani a Torino*, Milano 1991.

M.C. Migliore, *La popolazione piemontese nei prossimi trent’anni*, Torino 2001.

Museums and Galleries Commission, *Visitors to Museums and Galleries in the UK*, London 1999.

Resource, *Access for all: towards better services for disabled people*, dicembre 2001.

L. Solima, *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Roma 1999.

W. Santagata, V. Falletti, M. Maggi, *Indagine sui non-utenti dei musei*, Torino 1999.

Siti Internet

www.demo.istat.it/pop1

Il museo di tutti

Piera Nobili

Il testo che segue, senza avere pretese di essere esaustivo, affronta i nodi tematici che compongono il grande argomento della fruibilità ed accessibilità ambientale.

Alcune parole chiave scandiscono il percorso di riflessione che propongo: handicap-disabile, ambiente, ausilio, chi, accessibilità, barriera, sicurezza, comfort.

HANDICAP-DISABILE

Do per acquisiti i concetti di malattia, menomazione, disabilità ed handicap, nonostante le molte varianti gergali che di volta in volta ci restituiscono invalidi, minorati, portatori di deficit, portatori di handicap, handicappati, ecc.

Mi interessa solo riprendere la relazione che intercorre fra disabilità ed handicap.

La classificazione dell'O.M.S. del 1980 definisce questi due termini: l'handicap viene originato dal contesto socio-ambientale in cui si colloca una data disabilità e non già dalla disabilità stessa, da intendersi come patrimonio soggettivo di una o più menomazioni.

Stante questi concetti, oggi riconosciamo che la differenza fra disabilità ed handicap si fonda sulla relazione con l'ambiente complessivamente inteso; è l'ambiente che genera handicap (svantaggio) non solo di natura motoria, ma anche di natura sensoriale, cognitiva e psicologico-percettiva: lo svantaggio è dato dalla presenza di un gradino da superare e non dalla paraplegia che ha quella persona; quindi, lo svantaggio (handicap) è un sostantivo che ha a che fare con l'ambiente: handicappato è l'ambiente e non l'individuo che semmai è diversamente abile, per come oggi valutiamo la disabilità.

Spesso l'attenzione agli svantaggi che le barriere creano è rivolta solo all'impiego di ausili alla mobilità specializzati per disabilità, perdendo di vista il fatto che qualsiasi ambiente costruito dall'uomo, sia esso esterno o interno, è un "ausilio" ai bisogni non solo fisici che la vita esprime, e che questo si è modificato con la trasformazione degli stessi bisogni e della cultura che li ha fatti propri.

AMBIENTE

Noi tutti possediamo un corpo assolutamente indivisibile, ma che per comodità di ragionamento scompongo in:

- *corpo biologico*, che è fatto di dimensioni, movimento e sensi e che instaura una relazione con il luogo sul piano materiale;
- *corpo psicologico*, che è fatto di desideri, abitudini e percezione e che instaura una relazione con il luogo sul piano ideale.

Il doppio piano relazionale (materiale e ideale) che tutti noi sperimentiamo e che individualmente ci appartiene, è indissolubilmente legato all'esperienza del corpo e della mente in relazione con le cose dello spazio costruito. In tal modo il luogo non è un serbatoio che ci contiene, bensì costituisce con il soggetto un insieme non scindibile.

Non esiste un soggetto che contempla un ambiente come una realtà oggettivizzabile al di là di sé, esiste invece il soggetto che prende sempre decisioni all'interno dell'ambiente di cui è parte integrante.

Tant'è che le ricerche condotte nel campo della psicologia ambientale, sia dell'età adulta che dei bambini, hanno dimostrato che a migliori qualità ambientali corrisponde una migliore concettualizzazione dell'ambiente, ed un migliore processo di categorizzazione; ad esempio, la ricerca ha dimostrato che molte delle manifestazioni cliniche riferibili ad ammalati di Alzheimer, soprattutto quelle di ordine comportamentale quali l'aggressività, siano il risultato della relazione fra soggetto e ambiente.

Lo psicologo ambientale William Ittelson diceva che «l'uomo fa molto di più che vedere, udire, sentire, toccare, odorare, nel semplice senso di registrare il suo ambiente. Egli lo interpreta, avanza inferenze rispetto ad esso; lo sogna, lo giudica, lo immagina e si impegna in altre forme di conoscenza».

Gli fa eco, ma anticipandolo di circa trent'anni, l'architetta Margarete Schütte Lihotzky che scriveva: «All'architettura nessuno può sfuggire. Ognuno di noi si muove continuamente in spazi costruiti, interni ed urbani. Questi producono in noi, in modo conscio od inconscio, benessere o disagio, tranquillità o agitazione, armonia o disarmonia».

Per ambiente, quindi, intendo il contesto sia fisico che sociale che corrisponde a quell'insieme non separabile di stimoli chiamati:

- *spazio*, che è ciò che separa, discrimina;
- *tempo*, che è la partitura delle attività quali, nel caso del museo, l'accoglienza, la fruizione, la didattica, il ristoro, ecc.;
- *oggetti*, che sono gli arredi, gli ausili alla mobilità e alla didattica, le opere esposte;
- *relazioni interpersonali*, che sono date dalle relazioni fra fruitori e fra questi e il personale addetto all'accoglienza, alla sorveglianza, alla didattica.

L'ambiente così inteso si può interpretare come un "ausilio" alla nostra vita: basti pensare al nostro individuale quotidiano dove tutti noi usiamo degli oggetti che aumentano (*augmentare* da cui ausilio) la nostra efficienza (la scala per raggiungere luoghi più alti di noi), dove tutti noi sperimentiamo l'esperienza dello spazio e del tempo (l'automobile per spostarci più rapidamente di quanto il nostro passo consenta, Internet per superare i limiti della nostra fisicità), dove tutti noi costruiamo e viviamo delle relazioni (gli edifici in genere per creare un microclima consono alla nostra sopravvivenza). E, come dicevo poc'anzi, l'ambiente è mutevole, perché cambia in funzione di ciò che siamo e di ciò che conosciamo, cambia con il variare della cultura che lo produce. Da questo punto di vista, posso dire che siamo tutti "disabili" in funzione del contesto in cui ci troviamo.

Quindi, *chi* sono i disabili?

Sono sicuramente tutti coloro che a causa di una o più menomazioni (derivanti da malattia genetica o acquisita, o da incidente) possiedono una o più disabilità, ma non solo. Pensiamo alla città.

La città si mostra come il luogo dell'ordine universale; una città «panottica», come l'ha definita Foucault, dove il fine è quello di avere spazi urbani ed architettonici congruenti all'uso e alla gestione, nei quali svolgere mansioni definite in un tempo preciso e già dato a priori.

La frase «la città si mostra come luogo dell'ordine universale» ci dice che al centro del progetto urbano sono poste le esigenze dell'astratto agire collettivo, riassumibile nell'universalità della volontà: tutti abbiamo bisogno di una casa, tutti andiamo a lavorare, tutti frequentiamo luoghi di cultura (scuola, museo, teatro, ecc.), tutti consumiamo, tutti ci muoviamo.

Ma questo tutti (universalità della volontà) non può che rappresentare un soggetto astratto di riferimento, quindi standardizzato, il cosiddetto “normale”, che nella nostra cultura si traduce nell'individuo *maschio, adulto, lavoratore e abile*. Lo standard per sua stessa natura estromette tutti gli altri, i molti individui diversi. Lo standard esclude gli individui che appartengono al genere femminile, esclude i bambini, gli anziani, i disabili, gli immigrati, ecc. In una parola esclude i cosiddetti “deboli”, coloro che hanno meno potere politico.

Ognuno di noi può rientrare in quest'ampia categoria di soggetti deboli, temporaneamente o per sempre:

- *per età*: ognuno/a di noi è stato/a bambino/a e si prevede diventerà anziano/a; bambini e anziani rispondono agli stimoli che li circondano e acquisiscono nuove conoscenze, sia culturali che interpersonali, con modi e tempi diversi da un adulto;
- *per eventi contingenti*: le donne incinte o che trasportano un bimbo in braccio o in passeggino; le persone che portano un pacco ingombrante o una valigia; una temporanea disabilità, ad esempio l'ingessatura di un arto o una patologia che si protrae nel tempo; l'individuo normale che è tale solo se compie scelte e azioni in situazioni ambientali culturalmente note, ma immesso in un ambiente non abituale può sentirsi smarrito e a disagio;
- *per vulnerabilità*: le donne, i bambini, gli anziani, i disabili sono soggetti facilmente aggredibili e la consapevolezza di esserlo, anche se per motivi diversi, accentua lo stato d'insicurezza psicologica e quindi il disagio di percorrere certe strade, di vivere certi luoghi e certi tempi della propria città; anche un evento doloroso, un periodo di vita particolarmente stressante può rendere chiunque più vulnerabile anche se temporaneamente;
- *per incidenti*: la rapida crescita delle nostre città con il conseguente moltiplicarsi delle strade, il contemporaneo aumento dei mezzi di comunicazione, prima fra tutti l'automobile, hanno trasformato il tessuto urbano in un intricato labirinto difficilmente riconoscibile e soprattutto pericoloso per l'incolumità di coloro che lo percorrono; sono note a tutti le statistiche sugli incidenti, molti dei quali mortali, che avvengono all'interno dei circuiti cittadini; da questo punto di vista possiamo essere considerati tutti deboli.

Le “debolezze” che ho elencato a titolo di esempio non sono solo il risultato di un individuale stato, bensì dipendono da come la società si organizza, da quali patti stringe tra i diversi gruppi, da quale relazione intercorre fra città governata e cittadini ed infine dalla qualità e riconoscibilità della forma urbana da un lato, e di ogni singolo intervento architettonico dall'altro, quindi riguarda anche i musei, luoghi di cultura per eccellenza.

Il sintetico scenario politico ora tracciato fa intuire quanto in un Comune le politiche siano tutte urbane, in quanto ogni scelta operata e ogni patto stretto ha una ricaduta in termini di conformazione ed uso della città e dei manufatti che la compongono.

Non a caso i termini accessibilità e barriera, alla luce di quanto sinora detto, mutano ed ampliano il loro significato.

ACCESSIBILITÀ

Accessibile non è solo rendere possibile il raggiungimento di una determinata meta, o lo svolgimento di una determinata azione con il massimo di sicurezza, di rendimento e il minimo sforzo, ma è anche un requisito della qualità della vita urbana ovunque essa si svolga, in interno o esterno.

Ad esempio, i «nuovi valori attribuiti ai tempi del vivere rispetto alla preminenza attribuita al tempo di lavoro nella cultura del dopoguerra» (S. Bonfiglioli), quali: il tempo libero, il tempo doppio delle donne del lavoro dentro e fuori casa, il tempo della cura di sé e degli altri, il tempo che gli anziani dedicano all'uso di servizi sociali e sanitari, il tempo diverso del passo di un anziano, di un disabile e del cosiddetto normodotato, ecc., richiedono una diversa temporalizzazione della vita urbana, cioè richiedono una diversa concertazione quale, per fare un rapido esempio, i musei aperti la sera. Anche questo è accessibilità.

Un'altra categoria essenziale all'accessibilità è quella dell'orientamento. Potersi orientare nell'ambiente urbano o all'interno di un organismo edilizio complesso quale un ospedale o un ampio museo, permette di percorrere, usare, entrare e uscire da ogni luogo autonomamente e con sicurezza.

Tutti noi, consapevolmente o meno, formiamo delle rappresentazioni mentali circa l'ambiente; queste rappresentazioni fungono da confronto con le informazioni che riceviamo dal luogo che in quel momento viviamo. Più è ricca ed articolata la memoria degli schemi mentali preesistenti più è facile categorizzare, riconoscere e quindi vivere l'ambiente in cui ci troviamo. La mappa mentale che possediamo si forma sulla qualità degli aspetti fisici del luogo, sulla sua leggibilità, cioè su quella qualità che conferisce a qualunque oggetto fisico, sia esso palazzo, strada, piazza e bordo, interni o urbani, la possibilità di evocare nell'osservatore un'immagine vigorosa. Ossia un'immagine che, vuoi per forma, colore, disposizione e materiale si scolpisce nella mente del soggetto a tal punto da facilitare la formazione di immagini ambientali.

Un ambiente altamente figurabile, cioè che possieda un'immagine ben strutturata ed identificata, promuove nel soggetto una maggiore attenzione e partecipazione alla vita locale, una maggiore presa di coscienza della scena e conseguentemente una maggiore capacità di orientarsi, muoversi e vivere al meglio l'ambiente.

Come dicevo all'inizio la barriera è un limite, un impedimento, quindi costituisce uno svantaggio (handicap) per chi non riesce a superarla. Esistono però molte forme di barriere.

La *barriera culturale* che ci rende "sordi" all'altro. Avere coscienza della nozione dell'altro è paradigma essenziale del discorso sulla diversità, sui molteplici *chi* che compongono la nostra società.

Le città si fanno sempre più multiethniche. Abitanti provenienti da paesi lontani, con culture diverse da quella europea, hanno tempi e stili di vita differenti, fruiscono gli spazi e possiedono mappe mentali preesistenti che poco o nulla hanno a che fare con la conformazione dei nostri luoghi urbani: nei luoghi di culto si dispiegano riti che usano una diversa simbologia, negli spacci alimentari si vendono prodotti differenti e l'incontro prevede tempi che non si riassumono nel semplice "buongiorno".

Un altro esempio: per i bambini l'emozione legata al gioco, l'affettività circolante fra loro e con l'adulto mediatore, la concretezza delle cose sono i veicoli principali dell'apprendimento che non passa tramite lo studio, a differenza dell'adulto, dove il pensiero astratto e le regole acquisite sono gli strumenti sviluppati nel tempo che gli consentono di apprendere tramite lo studio.

La *barriera architettonica* viene definita come un ostacolo di natura costruttiva che impedisce o rende difficile ai disabili la mobilità urbana, l'accesso agli edifici e il loro uso. Questa barriera si confronta direttamente con il corpo biologico del soggetto, quindi, più che architettonica, è una barriera fisica e sensoriale: è un gradino che un paraplegico o un anziano non riescono a superare, è un campanello posto troppo in alto per una persona bassa di statura (un nano, un bambino), è il segnale stradale o il cestino dei rifiuti collocati lungo i marciapiedi percorribili anche da ciechi o ipovedenti, è una sala museale non dotata di luoghi di sosta lungo il percorso espositivo per la contemplazione di un'opera o per il semplice riposo di persone anziane o con difficoltà alla deambulazione. L'elenco sarebbe lunghissimo.

La *barriera concettuale* promuove disagio e confusione mentale. Architettura, urbanistica e comunicazione sono le tre discipline chiamate a "mettere ordine" sia a scala della città che a scala del singolo manufatto.

Quando affermiamo che un ambiente ben ordinato può funzionare come un sistema di riferimento per organizzare un'attività e per muoversi, questo però non deve essere indifferenziato. Un tessuto morfologico a reticolo, con lotti di pari ampiezza, edifici che si ripetono uguali come forma e consistenza è sicuramente ordinato, ma contemporaneamente è non riconoscibile perché non presenta punti di riferimento che si possano fissare come capisaldi nella mappa mentale del luogo; analogamente per un edificio che distribuisce in modo indifferenziato lungo un percorso interno funzioni fra loro diverse, o dove funzioni fra loro aggregate si accostano per congiunzione di corridoi sempre uguali, o dove stanze uguali si susseguono senza evidenziare punti di riferimento riconoscibili e che sappiano evocare in quale punto del percorso siamo.

All'opposto di indifferenziato, ma con gli stessi esiti, sta il confuso o l'eccessivo.

Un esempio di luogo confuso è quello della strada dove si sovrappongono diversi usi.

La strada è il luogo del dispiegamento del commercio, è il luogo della percorrenza ma anche quello dell'incontro fortuito, la strada è anche il luogo dell'informazione e della comunicazione. Qui si trovano le insegne dei negozi, la pubblicità di prodotti, l'informazione di eventi a scala urbana sia pubblici che privati, l'informazione dei vari siti urbani (quartieri, monumenti, servizi sociali e sanitari, stazioni, ecc.) ed extraurbani, i tabelloni delle fermate dei mezzi pubblici, i punti di raccolta differenziata dell'immondizia, la segnaletica stradale sia verticale che orizzontale e così via.

I molti sistemi comunicativi elencati si sovrappongono all'immagine stessa della città, il più delle volte collocandoli là dove per risulta è "avanzato" lo spazio, oppure applicandoli ai muri degli edifici, mentre raramente sono collocati in un punto individuato in relazione al contesto e alla funzione che debbono esercitare.

La non attenzione a questa realtà ineluttabile delle nostre città (il bisogno di comunicare e d'informare), promuove luoghi urbani visivamente rumorosi quindi, ancora una volta non riconoscibili, in quanto il paesaggio urbano non è nitidamente percepito.

Analogamente per i manufatti complessi: il bisogno di comunicare e d'informare molto spesso è risolto mediante segnalazioni appese al soffitto, le quali oltre a costringere tutti a girare "naso all'aria" è anche scarsamente leggibile perché poco visibile; inoltre, in questo modo diamo per scontato che tutti possano leggere, che tutti sappiano l'italiano, ma spesso non è così. Esistono, invece, molti altri sistemi di segnalazione direzionale o di prima informazione: con colori, con differenti materiali resi riconoscibili tramite il tatto posti a pavimento o lungo un corrimano, con segnalazioni acustiche, ecc. Ancora più importante è la comunicazione didattica nell'ambito di un museo: pensare a strumenti didattici adeguati ai diversi utenti (bambini, disabili sensoriali, disabili cognitivi, ecc.) è cosa essenziale per la qualità comunicativa che si vuole instaurare con il fruitore, meglio con i differenti fruitori.

La barriera emotiva ha attinenza con la percezione che individualmente abbiamo dell'ambiente. Questa barriera si confronta direttamente con il corpo culturale e psicologico del soggetto.

Un esempio per tutti: *Città Sicura* ha la finalità di garantire l'incolumità dei cittadini o comunque di limitare i danni derivanti da incidenti di qualsiasi natura (eventi catastrofici naturali, incidenti causati dall'uomo, comportamenti pericolosi per sé e per gli altri, comportamenti malavitosi).

Maurizio Tira scrive che «la reazione alla condizione di rischio (o in altre parole al preallarme) sia notevolmente variabile da individuo a individuo. [...] [in questa variabilità] agli estremi si possono avere: atteggiamenti eccessivamente prudenti, che generano immobilismo e quindi, talvolta, aumento del rischio; atteggiamenti di incoscienza del pericolo (effettiva o generata dalla situazione particolare), i quali possono aumentare il livello di rischio personale».

La differente risposta di un bambino o di un anziano rispetto al traffico sono emblematici per la rappresentazione dei due estremi: il primo, così come un disabile cognitivo, non percepisce il pericolo perché non lo conosce o non lo riconosce, il secondo, così come un disabile motorio, è molto prudente perché conosce la propria fragilità o soglia di affaticamento.

È diversa anche da soggetto a soggetto la percezione del rischio nei confronti della criminalità. Le donne rispetto agli uomini temono maggiormente per ciò che sono, mentre gli uomini per ciò che hanno. «È l'appartenenza al genere femminile il luogo della diversità percettiva e definitoria del pericolo e delle insicurezze» (*La sicurezza in Emilia-Romagna*, Quarto Rapporto annuale, 1998), in quanto la donna sa di essere letta dagli uomini come oggetto sessuale. Questa diversità fa sì che le donne non vivano certi luoghi della città e evitino di muoversi da sole in certi orari.

I nodi tematici affrontati e così ridefiniti, e la consapevolezza che il “chi” di riferimento progettuale è un soggetto in carne ed ossa con il proprio carico di diversità in termini di bisogni, abitudini e desideri, costringono a ripensare il rapporto con il progetto.

Il progetto, mettendo al centro *chi*, non appiattisce le differenze e si fa contestuale, non ha pretese di universalità e assume il corpo come un «plurale concreto e non un singolare astratto» (S. Bonfiglioli), quale invece finora è stato lo standard di riferimento.

Il progetto in tal modo si definisce con l'uso e si modella sul gesto quotidiano, cioè sui tempi, sulle relazioni, sulle azioni, sui bisogni e sui desideri di chi abita il luogo.

Questo modifica necessariamente anche l'approccio progettuale al museo: per noi progettisti/e non è sufficiente dotare lo spazio di quegli accorgimenti necessari alla mobilità o alla prima informazione, strumenti assolutamente indispensabili, ma ai quali si devono affiancare altri requisiti che hanno a che fare con il concetto di ambiente che all'inizio esprimevo.

I requisiti che in questi anni le discipline progettuali hanno elaborato sono: *prestazione*, *riconoscibilità*, *apprezzabilità*, *sicurezza* e *comfort*, perché ciò che è stato progettato corrisponde alle nostre esigenze quando instaura un giusto rapporto con le nostre abilità fisiche, sensoriali e cognitive e quando ne accettiamo, riconoscendoci con essa, l'immagine estetico-formale.

L'importanza della qualità formale risiede nel fatto che qualsiasi oggetto (architettonico o di design) comunica con il fruitore tramite la propria immagine, e il messaggio che manda viene percepito dall'utilizzatore tramite i propri sensi e compreso tramite le pregresse esperienze.

Riconoscibilità e *apprezzabilità* sono due requisiti essenziali della qualità formale. Il primo ha a che fare con la capacità di concettualizzare l'ambiente, mentre il secondo ha a che fare con i desideri e i bisogni del soggetto fruitore, perciò, se vogliamo che l'oggetto venga usato, ed usato al meglio, l'immagine deve essere prima di tutto accettata.

SICUREZZA

Nell'arco di poco più di un secolo è cresciuta la consapevolezza del rischio di incidente: oggi non parliamo più solo di protezione strutturale, di protezione sismica e dal fuoco, ma ragioniamo in termini di *sicurezza in uso*.

Questa modificata interpretazione del concetto di sicurezza deriva dall'essersi resi conto che l'ambiente costruito non è composto solo da quattro pareti che debbono resistere strutturalmente anche in caso di evento sismico, che debbono propagare il fuoco

Il Vasa Museum di Stoccolma. Uno spazio espositivo senza barriere

Daniela Orlandi

Il Vasa Museum ospita la più imponente nave da guerra costruita in Svezia nel XVII secolo. La nave affondò subito dopo il suo varo nel porto di Stoccolma e rimase per 333 anni sul fondo del mare finché, dopo lunghe e accurate operazioni di recupero e restauro, fu esposta in un museo appositamente progettato per accoglierla.

L'importanza di questo esempio

Lo spazio museale è estremamente significativo, e non solo per ciò che vi è esposto. Il carattere della progettazione ha saputo declinare le esigenze legate all'attenta conservazione del manufatto con quelle di un ambiente favorevole all'osservazione ed allo studio da parte dei visitatori. Si è prestata, inoltre, la dovuta attenzione ad uno spazio privo di barriere sia in termini architettonici che in termini di gestione, con servizi mirati che agevolano la fruizione anche da parte di profili di utenza spesso trascurati, quali le persone con disabilità sensoriale o con problemi alimentari, come sarà riportato più avanti nella scheda sull'accessibilità.

La storia

Nel XVII secolo la Svezia era occupata a costruire il suo impero nel Mar Baltico. Il re Gustavo Adolfo, nel 1625, ordinò la costruzione di una nuova nave da guerra: il Vasa. Il vascello fu terminato dopo appena tre anni, e domenica 10 agosto 1628 se ne celebrò il varo nella baia di Stoccolma: dopo appena pochi minuti di navigazione, la nave iniziò ad inclinarsi e ad affondare inesorabilmente.

Seguì un'inchiesta le cui conclusioni furono che nessuno poteva realmente essere incolpato del disastro: nel XVII secolo non esistevano metodi scientifici per calcolare la stabilità di una nave e una delle ipotesi fu che la nave era stata costruita bene ma proporzionata male. La nave era una sorta di esperimento militare, per quell'epoca una delle più imponenti navi da guerra al mondo, con 64 cannoni e 300 soldati a bordo.

La nave fu ritrovata alla fine degli anni Cinquanta, e il 24 aprile 1961 il Vasa fu fatto riemergere alla superficie nel porto di Stoccolma dopo essere rimasta per oltre tre secoli sul fondo del mare. Si riuscì a recuperare e conservare la nave e tutto il suo contenuto con uno sforzo di notevoli dimensioni, dato che il Vasa è il più grande oggetto singolo che sia mai stato conservato.

Il Museo

Subito dopo il ritrovamento della nave, nel 1961, fu costruito un museo temporaneo che poggiava su un pontone galleggiante costruito intorno alla sagoma dell'imbarcazione. Nel 1981 fu indetto un concorso aperto agli architetti del nord Europa in occasione del quale furono presentati 384 progetti per un museo permanente: solo due progetti giunsero in finale e, dopo un'ulteriore revisione, vinse il progetto svedese "Ask" (Box or ash) degli architetti Marianne Dahlbäck e Göran Månsson. Il 15 giugno 1990 il Museo fu inaugurato dal re Carlo Gustavo XVI.

La superficie complessiva è di 12.540 mq, quella aperta al pubblico è di 7.600 mq, di cui 3.265 di spazio espositivo.

La nave è collocata al centro di una grande *hall* alta 34 metri, e può essere vista pressoché dall'intera area aperta al pubblico e da ben sei differenti livelli. Sul lato a tribordo i visitatori possono arrivare molto vicino alla nave. Degli alberi stilizzati sono posti sul tetto del museo, e quello più alto è della stessa altezza dell'albero maestro che aveva il Vasa: 52,5 metri dalla chiglia.

Tra le varie curiosità esposte vi è il modello della nave realizzato in scala 1:10 che riproduce il Vasa come doveva essere quando salpò nel 1628. Il modello è lungo 6,93 metri ed alto 4,75, è in quercia giapponese e le vele sono in tela di lino.

Il clima dell'edificio è tenuto costante ma varia dall'estate all'inverno. L'umidità è del 57% in inverno e del 60% in estate. La temperatura è di 17 gradi Celsius in inverno e di 20 in estate.

Scheda di accessibilità

L'interesse che suscita questo esempio museale è dato dall'approccio integrato verso i diversi profili di esigenza dei visitatori quali: persone con disabilità fisica, persone con disabilità sensoriale, persone con esigenze alimentari specifiche, anziani, bambini. Questa impostazione, culturalmente avanzata, è ancora poco diffusa nel nostro Paese, sia per quanto riguarda le strutture espositive che altri spazi aperti al pubblico.

Altro aspetto da evidenziare è che le soluzioni adottate per l'accessibilità sono viste come un percorso in continua evoluzione, e quindi sono suscettibili di continuo miglioramento.

Già nella progettazione dello spazio museale si possono evidenziare alcuni elementi significativi: lo spazio espositivo è costruito attorno alla nave che esercita una continua forza di attrazione nei confronti dei visitatori. La visibilità della nave è possibile da ben 6 livelli espositivi che si affacciano sulla grande *hall* ed ogni livello è raggiungibile, e accessibile, mediante ascensori. Il disegno dei solai prospicienti la *hall* è va-

riabile in modo da permettere da ciascuno dei sei livelli un approccio diversificato e sempre interessante, lasciando che il visitatore scopra alle varie altezze dettagli decorativi e costruttivi di grande interesse. I parapetti permettono ovunque una buona visibilità anche all'altezza della visuale di una persona su sedia a ruote, grazie alla trasparenza, in certe aree, o all'accurata sagomatura in altre, che alterna vuoti a pieni pur rientrando in criteri di sicurezza e solidità.

Tutti i servizi annessi sono accessibili, in particolare la biglietteria, il guardaroba, i servizi igienici, la caffetteria-ristorante, il *book shop*, le due sale cinematografiche.

L'informazione è curata anche per i non vedenti e per gli ipovedenti, per i quali sono disponibili stampati in *braille* e visite guidate del museo in lingua svedese, inglese o tedesca. È stato anche realizzato un modello in scala 1:40 del Vasa che, attraverso la visita tattile, permette a persone non vedenti e ipovedenti la conoscenza della nave. Il modello, in legno di quercia e pino, è lungo 1,5 metri, alto 50 cm e largo 30 cm.

Per persone con disabilità fisica, oltre all'assenza di ostacoli lungo i percorsi, sia in orizzontale che in verticale, sono previsti altri accorgimenti quali la disponibilità di 4 parcheggi riservati nelle immediate vicinanze dell'ingresso e la presenza, all'ingresso principale, di alcune porte con apertura azionabile mediante pulsante (montato ad altezza fruibile da chi è su sedia a ruote), un dispositivo che serve ad agevolare l'apertura delle stesse a chi ha difficoltà di movimento agli arti superiori. Infine, per chi ha problemi di deambulazione, è disponibile una sedia a ruote che può essere richiesta all'ingresso.

Per persone con difficoltà di udito è disponibile nelle due sale cinematografiche un sistema a induzione magnetica, un dispositivo che permette un ascolto ottimale a persone con protesi acustica. Tale sistema, pur essendo di costo contenuto e di facile installazione, è ancora poco conosciuto in Italia e stenta quindi ad imporsi come uno dei sistemi atti a su-

perare una barriera sensoriale che provoca problemi di comunicazione.

Per persone con difficoltà di apprendimento sono organizzate speciali visite guidate del museo.

Tra i servizi offerti per i diversi profili esigenziali presi in considerazione è da segnalare il ristorante che dispone di cibi privi di glutine (per chi ha problemi di celiachia) o privi di lattosio (per chi ha intolleranze verso questa sostanza). I problemi legati alle allergie alimentari sono cresciuti molto negli ultimi anni, e assume quindi un significato particolare la scelta di vedere soddisfatte queste esigenze in una struttura inserita in uno spazio espositivo.

A chiusura di questa scheda va detto che il quadro di soluzioni adottate, viste nel loro insieme, è estremamente positivo, ma va aggiunto che il panorama delle possibili soluzioni offre ancora alcune opzioni per superare gli ostacoli dovuti alle distanze di percorrenza e all'orientamento, tipiche di molti spazi espositivi: il servizio di scooter elettrici e i sistemi di mappe e pavimentazioni tattili.

In spazi caratterizzati da notevoli distanze di percorrenza è possibile offrire un servizio di scooter elettrici per agevolare le persone con problemi di mobilità: questi mezzi sono maggiormente apprezzati dagli utenti che vedono invece la sedia a ruote come un mezzo che evidenzia un determinato tipo di disabilità.

La disponibilità di mappe tattili vive, abbinata o meno con sistemi di orientamento sul piano di calpestio, possono permettere a persone con deficit visivo una migliore mobilità ed orientamento anche all'interno di spazi complessi come i musei.

Entrambi questi sistemi hanno iniziato una positiva diffusione anche in Italia.

L'auspicio è che la cultura di un'accessibilità diffusa e sensibile a diverse esigenze come quella del museo Vasa perda gradualmente il suo carattere di eccezionalità per entrare nelle buone prassi di progettazione e gestione degli spazi espositivi.

www.vasamuseet.se

il più lentamente possibile, ma è composto da piani dove camminare e su cui si può inciampare o scivolare, da spigoli o sporgenze (determinate anche dagli arredi) su cui si può sbattere, da oggetti su cui salire e da cui si può cadere (scale, ascensori, servoscala).

Ma non solo: ci si è resi anche conto che un ambiente sicuro per persone adulte è diverso, ad esempio, da un ambiente sicuro per un bambino (spine, altezza tavoli, librerie, carrelli, scale interne), così come è diverso per una persona anziana o per un disabile.

La sicurezza in uso definisce necessariamente un approccio diverso al progetto dell'ambiente: innanzitutto una maggiore attenzione alla micro-scala d'intervento, là dove il contatto fisico dei corpi con le superfici, i materiali, i prodotti e gli oggetti è inevita-

bile; poi un approccio non universale, ma attento alle specifiche differenze dettate dall'età, dallo stato di salute e dall'integrità fisica, sensoriale e cognitiva degli individui; infine una metodologia di progetto basata sulla sinergia fra le diverse componenti della progettazione, ossia un progetto unitario che – nella consapevolezza che l'ambiente è una somma di elementi e requisiti eterogenei – dia luogo ad un insieme non scindibile, funzionante come un organismo complesso.

COMFORT

A questo concetto di sicurezza si affianca il concetto di *comfort* ambientale, qui inteso come requisito che garantisce il massimo rendimento e il minimo sforzo nel compiere un'azione, ossia nell'usare un ambiente.

È la cultura ottocentesca che sancisce il concetto di *comfort* come anche oggi lo intendiamo: attenzione alla distribuzione funzionale dei vari spazi, alla distribuzione degli oggetti e arredi in tali spazi immessi e alle loro caratteristiche funzionali e dimensionali.

Ciò che ci differenzia da allora è il ribaltamento del rapporto uomo/donna-oggetto: mentre la cultura tayloristica della prima era industriale stabiliva che gli individui dovevano adattarsi alla macchina ridisegnando tempi e azioni in funzione dello strumento, attrezzatura o dotazione domestica impiegata, oggi la nostra cultura e le discipline di progetto hanno ribaltato questo rapporto: è l'oggetto, sia esso macchina, attrezzatura, arredo o abitazione, che si deve adattare all'uomo/donna pensati come corpi biologici, psicologici e sociali.

Il *comfort* entra, quindi, come categoria fondamentale nel progetto della sicurezza, in quanto una qualsiasi azione svolta con facilità, senza fatica, sicuramente è resa anche meno pericolosa.

Nell'ambito della sicurezza e del *comfort* uno dei principi guida elaborati dalle discipline di progetto, è quello chiamato *facilitazione d'uso*: l'oggetto dovrà mostrare a cosa serve e come deve essere usato, affinché il fruitore instauri un buon rapporto con lo stesso.

Ad esempio, così come un pulsante a “fungo” di colore rosso ci indica che deve essere premuto, delle impronte ci dicono che quell'oggetto deve essere impugnato e dove è più conveniente farlo, e così via.

Gli stessi oggetti, però, assumono un significato diverso in contesti diversi. Un esempio estremo è quello del coltello: se in mano ad un aggressore diventa un'arma, se in mano ad una massaia è un utensile che ha attinenza con la cura.

Quindi, l'oggetto dovrà avere sia un'alta figurabilità tesa a garantire la riconoscibilità delle sue funzioni e il loro uso (si ritorna con ciò alla riconoscibilità e apprezzabilità), che essere coordinato con gli altri oggetti presenti per dar luogo ad un insieme funzionante e riconoscibile.

Finora ho parlato dell'ambiente utilizzando termini quali immagine e figurabilità, tutte cose che hanno a che fare apparentemente con l'abilità visiva; qualcuno si chiederà come i disabili sensoriali, quali i non vedenti, possano essere contenuti nei concetti da me finora espressi.

Bateson, con la teoria della cibernetica, ci spiega come la relazione individuo-luogo si definisca come un insieme e soprattutto come questa relazione sia dinamica e soggettiva.

Utilizza un esempio: una persona cieca munita di bastone che cammina. La punta del bastone invia messaggi alla mano che lo tiene, il messaggio viene percepito, elaborato e la risposta trasmessa sia al corpo che al bastone; in questo flusso continuo di informazioni che passano in andata e ritorno attraverso il bastone, il corpo di volta in volta si trasforma, muta la totalità del suo stato. In tal modo corpo/bastone/luogo rappresentano un insieme in continua evoluzione.

Il suo corpo, così come quello di un vedente, è in continua relazione con il luogo e da questa relazione trae esperienze tramite le quali costruire una propria mappa mentale di riferimento. Più è vigorosa l'immagine più è potente la mappa ricostruita; in questo caso per immagine intendo: suoni, odori e materiali diversi, pavimenti diversi accostati fra loro per dare informazioni direzionali, l'ampiezza di un marciapiede, corrimani da seguire con inseriti segnali tattili informativi, attraversamenti acustici, rampe che segnano dislivelli, cartelloni informativi tattili a rilievo o in *braille*, ecc.

Per concludere, il processo progettuale individuato con quanto sin qui proposto definisce una dimensione progettuale e un approccio spaziale di tipo fenomenologico, dove lo spazio è considerato come una risorsa, dove l'architettura, così come l'arredamento e l'oggetto d'uso quotidiano, è concepita come la traduzione di gesti e movimenti del corpo, abitudini e desideri di chi abita, perché solo in questo modo l'abitante può comprendere e aderire all'ambiente riconoscendosi tutt'uno con esso.

Rinunciare all'universalismo del gesto artistico non significa porsi al di fuori della ricerca della forma, dei materiali e della tecnica – in sostanza, della ricerca estetica del linguaggio contemporaneo. Rinunciare all'universalismo del gesto artistico è, semmai, un porsi fuori dal «tradizionale autocompiacimento dell'architettura» (F. Achleitner), è porre attenzione al processo progettuale, è considerare la forma, i materiali e la tecnica quali mezzi e non come fini simbolici rappresentativi di una poetica o di una cultura.

In tal modo il progetto prospetterà una possibilità che si dispiegherà nel futuro, ma proprio in quanto possibilità non vi è certezza sull'esito: i tempi individuali (biologico e psicologico), i tempi della coordinazione delle attività che nello spazio si organizzeranno e riorganizzeranno, la rete di affetti e relazioni umane che si creeranno saranno fra i fattori determinanti dell'esito.

Per cui, la qualità dell'accessibilità, anche nel caso di un museo, è sicuramente data dalla qualità dell'accoglienza spaziale e degli oggetti nello spazio immessi, ma è anche un requisito dell'accoglienza derivante dai servizi prestati, dalle relazioni interpersonali che nello spazio si dispiegano, dai percorsi didattici e dai progetti d'apprendimento proposti che sappiano tenere al centro i molti "chi" di cui ho parlato.

- S. Caracoglia, *Lettura dell'ambiente urbano e sicurezza*, in R. Busi, V. Ventura (a cura di), *Vivere e camminare in città. Ripensare vie e piazze per la serenità e la sicurezza*, Brescia 1995, p. 96.
- I. Farè (a cura di), *Il discorso dei luoghi. Genesi e avventura dell'ordine moderno*, Napoli 1992.
- HELIOS II, *Guida europea di buona prassi*, Commissione europea, DG V, 1996.
- M. Bonnes, G. Rullo, *Percezioni, immagini, mappe mentali della città nei bambini*, in «Paesaggio urbano», 3: 26, 1995.
- L. Kohr, *La città a dimensione umana*, Milano 1992.
- E. Bianchi *et al.*, *Immagini ambientali*, Milano 1980.
- S. Bonfiglioli, *L'architettura del tempo. La città multimediale*, Napoli 1990.
- M. Tira, *Accessibilità e sicurezza in ambiente urbano*, Atti della conferenza internazionale "Vivere e camminare in città. La pianificazione urbanistica e il progetto di infrastrutture per la sicurezza in un contesto urbano", Brescia 1994, Bruxelles 1995.
- La sicurezza in Emilia-Romagna*, quarto rapporto annuale 1998, in «Quaderni di Città sicure», 14a-14b, novembre-dicembre 1998.
- L. Fantini (a cura di), *Superare le barriere architettoniche migliorando il comfort e la sicurezza*, Rimini 2001.

Siti Internet

www.cerpa.org
 www.superabile.it
 www.hfes.org
 www.ergonomics.org.uk
 www.disabili.com
 www.handylex.org
 www.tiresia.org

Il mondo in una stanza

Guardare dentro per osservare fuori.

Esperienze fra arte e terapia

Carlo Coppelli

Il buongiorno

*Lasciamo ai naviganti i nuovi mondi.
Lasciamo agli altri anche le carte
Mondi su mondi hanno mostrato
Teniamo un mondo solo noi che abbiamo
Il nostro proprio mondo, e un mondo siamo.*

John Donne (1575-1631)

PREMESSA

L'impostazione di questa relazione segue una scaletta permeabile a una serie di suggestioni (per lo più visive) apparentemente diverse fra loro.

Si tratta di "libere associazioni" di avvenimenti, letture, riflessioni, osservazioni sedimentate in periodi anche molto distanti l'uno dall'altro, poi condensate nelle esperienze di Arte terapia qui brevemente indicate.

Nella mia esposizione quindi non seguirò la consueta scansione cronologica, ma cercherò di assemblare e descrivere i vari quadri seguendo la strana logica inconscia con la quale si sono fra loro combinati.

UN VIAGGIO NELL'ARTE

La vita di Jan Vermeer si svolse interamente nella città di Delft. Non fu certamente un viaggiatore e successivamente al suo periodo di apprendistato ebbe la possibilità di confrontarsi con altri stili ed altri autori unicamente grazie alla sua attività (parallela a quella di pittore) di commerciante ed esperto di opere d'arte.

Ebbe una limitata produzione pittorica improntata ad una raffigurazione della società borghese seicentesca olandese alla quale apparteneva, e che rappresentò la sua musa ispiratrice, la sua identità e il suo cruccio.

In effetti, le incombenze di tipo decisamente materiale, come il mantenimento della numerosa prole (dieci figli), i continui debiti ed ipoteche (sinonimo di grandi aspirazioni sociali e di scarso senso pratico) e la conseguente necessità di farne fronte, associate all'evi-

dente meticolosità della sua impronta pittorica, lo costrinsero ad una vita emozionalmente precaria e lo condussero alla morte a soli 43 anni.

Questo dal punto di vista biografico. Ma l'analisi delle sue opere può confermare questa breve premessa?

Siamo poi così sicuri di poter limitare l'iconologia di Vermeer secondo la catalogazione di pittore del quotidiano?

Un importante storico dell'arte, Johan Huizinga, ha così detto di Vermeer: «Non ha dipinto che l'aspetto esteriore della vita quotidiana»; ma qual è la segreta essenza conservata dentro i cassetti e gli armadi di quelle scene domestiche?

In altri termini, siamo poi così sicuri che Vermeer non fosse in realtà un viaggiatore?

Molti suoi quadri contengono particolari che svelano la presenza di una dimensione diversa dalla mera rappresentazione della vita domestica: lettere, strumenti musicali (simboleggianti l'armonia che governa le leggi d'amore, riferimento da me ripreso in seguito) e soprattutto cartine geografiche, mappamondi e sfere celesti, rappresentazioni di velieri sono presenti in molti quadri datati a partire dal 1657 fino al 1670¹, ovvero dal *Militare e la fanciulla sorridente* all'*Allegoria della fede*.

Per evidenti ragioni spazio-temporali mi limiterò alla presentazione di poche opere: in *Donna con brocca* e *Donna in azzurro che legge una lettera*, *L'arte della pittura*, si possono agevolmente notare alle pareti due carte geografiche appese, sorta di finestre sul mondo, le quali fanno da sfondo a gesti quotidiani.

Nel *Geografo* e, soprattutto, nell'*Astronomo*, i riferimenti ad aspirazioni superiori appaiono più espliciti. Entrambi i dipinti possono essere legittimamente intesi come autoritratti, per l'evidente rassomiglianza con l'autore (il cui autoritratto dichiarato è possibile individuare nel quadro *Lezioni di musica*). Nel *Geografo* il protagonista osserva la finestra, mentre sta prendendo (o riportando) misurazioni con un compasso, sopra una carta. Si può notare, a formare una curiosa simmetria con la testa, il mappamondo riposto sull'armadio. Nell'*Astronomo* poi, l'attenzione dalla finestra è spostata al globo e il soggetto principale ha un gesto d'attrazione verso la luce, sfiorando l'oggetto con la mano destra. Il sole, che filtra dalla finestra, rende quasi iridescente la sfera celeste, riflettendone la luce sul volto e sulle mani dell'astronomo.

L'insieme di tutti questi particolari ci indica quanto il punto di vista di Vermeer sia allusivo e non illusivo.

L'esempio di questo pittore è emblematico di una condizione tutt'altro che episodica nella storia delle arti. Analoghe considerazioni potremmo ricavarle dall'analisi della vita e delle opere di Rousseau, Cézanne, Morandi ed altri ancora, laddove la sedentarietà della vita è stata inversamente proporzionale alla spazialità immaginativa.

In queste situazioni, l'atelier pittorico si trasforma in una quinta scenografica che esula la *matericità* del proprio perimetro murario.

IL MONDO IN UN'AULA

Fra il grigio-giallo/avorio della lunga successione di aule della mia infanzia, due sole possibilità di fuga mi potevo concedere. Ovviamente non parlo delle cosiddette "prove di

evacuazione”, tornate alla ribalta per motivi di recente cronaca, bensì di quelle “aperture” verso le quali la mia fantasia di bambino annoiato veniva irresistibilmente attratta durante le interminabili ore scolastiche: una, la *finestra*, possibile ma impraticabile, aveva il pregio della mutabilità metereologica e stagionale ma un punto di vista statico; l’altra, la *carta geografica* disposta sul muro, del tutto virtuale e sottintesa.

Quante circumnavigazioni, quante esplorazioni e continue scoperte mi consentiva la trasposizione ortogonale di quell’immagine sul mio banco, sino al punto di modificare nomi e traiettorie, confini e latitudini, creando neologismi e neomorfismi ad un ritmo veramente encomiabile (ma, purtroppo, non per la mia maestra).

Com’è facilmente prevedibile, nel mio avvicinamento alla cosiddetta maturità la carta geografica ha perso progressivamente questa sua utilità di salvagente fantastico per assumere valenze maggiormente utilitaristiche di conoscenza ed orientamento spaziale.

In tempi più recenti mi è capitato di visitare mostre o di osservare in archivi e musei stampe in originale o riprodotte², riscontrando l’evoluzione formale di questo strumento così apparentemente esatto.

In effetti, il grande interesse esercitato su di me da queste descrizioni di luoghi per lo più sconosciuti è risultato nel tempo inalterato, anzi, semmai amplificato dalla possibilità di effettuare e interconnettere quella serie di “libere associazioni”, citate nella parte introduttiva, concessami dall’aumentato bagaglio di conoscenze ed esperienze.

In particolare, le carte nautiche hanno sempre espresso un indubbio fascino; soprattutto, la mia attenzione si è focalizzata nel margine fra la terra e il mare³.

Se osserviamo alcune di esse anche di epoca diversa, possiamo cogliere alcune significative costanti formali: la meticolosa tortuosità delle coste, dove vengono altresì indicati i nomi delle località; la descrizione della terra progressivamente meno dettagliata mano a mano che l’osservazione si spinge all’interno, ovvero l’indefinitezza delle terre inesplorate; di converso, l’estrema geometria nelle traiettorie delle rotte tracciate sul mare, laddove vengono anche disegnati velieri, la rosa dei venti, latitudine e longitudine. Tutto sembra indirizzarci verso un cauto avvicinamento all’ignoto.

Si può parlare di *estetica del vuoto* delle carte nautiche almeno fino alla metà del 1700 (fino all’esaurimento del senso di smarrimento determinato dalla scoperta e utilizzazione di nuove tecnologie nei rilevamenti), di quella rappresentazione illeggibile e interpretabile, la cui vera bellezza sta nel tracciare una rotta verso l’enigma.

Successivamente, la conoscenza e la definizione del mondo si è estesa e sistematizzata, i vuoti, per così dire, si sono riempiti ma hanno lasciato comunque un grande vuoto.

In questo caso è utile separare la motivazione storica da quella esistenziale per poterne cogliere maggiormente l’aspetto metaforico: il vuoto descritto dai navigatori e dai cartografi era certamente un vuoto da riempire; non rappresentativo, quindi, del dialogo meditativo fra pieno e vuoto che contraddistingue la cultura orientale (taoismo e zen *in primis*).

In chiave più moderna, potremmo intenderlo come una rappresentazione del tutto simbolica dell’inquietudine umana.

La ricerca del sé (o di una parte si sé) ha caratterizzato gran parte di quella folta schiera di letterati, artisti, uomini di cultura o semplici avventurieri, da Stevenson, Conrad, London, Gauguin fino a Chatwin, disposti ad abbandonare le proprie certezze e i propri limiti per ritrovare in orizzonti illimitati un equilibrio ormai smarrito⁴. Essi rappresentarono l'altra faccia di Vermeer, con il quale però hanno forse in comune il senso d'inquietudine⁵.

In tal senso, proviamo a rileggere i primi passi tratti dal *Moby Dick* di Herman Melville:

Chiamatemi Ismaele. Qualche anno fa [...] avendo poco o nulla in tasca, e niente in particolare che riuscisse a interessarmi a terra, pensai di andarmene un po' per mare e vedere la parte equorea del mondo. È un modo che ho io di scacciare la tristezza e regolare la circolazione. Ogni volta che mi ritrovo sulla bocca una smorfia amara; ogni volta che nell'anima ho un novembre umido e stillante; quando mi sorprende a sostare senza volerlo davanti ai magazzini di casse da morto, o ad accodarmi a tutti i funerali che incontro [...] allora mi rendo conto che è tempo di mettermi in mare al più presto. Questo è il mio surrogato della pistola e della pallottola. Con un gran gesto filosofico Catone si butta sulla spada: io zitto zitto m'imbarco. E non c'è niente di strano. Se soltanto lo sapessero, prima o poi quasi tutti nutrono, ciascuno a suo modo, su per giù gli stessi miei sentimenti per l'oceano [...] Camminate ai margini della città in un sognante pomeriggio domenicale [...] Che cosa vedete? Piazzati come sentinelle silenziose tutte intorno all'abitato, stanno migliaia e migliaia di mortali impietriti in sogni oceanici. Alcuni appoggiati ai pali, altri seduti sulle testate dei moli [...] Ma sono tutti gente di terra, uomini rinserrati nei giorni feriali fra cannicci e intonachi, legati ai banchi, inchiodati agli scanni, ribaditi alle scrivanie [...] Che significa allora? I prati verdi sono scomparsi? Che ci fa qui questa gente? [...] Ditemi, è la forza magnetica degli aghi di bussola di tutte quelle navi, forse, che li attira qui?

Nelle pagine seguenti, Melville definisce ancor più chiaramente le sue risposte:

C'è qualcosa di magico in quell'acqua [...] perché quasi ogni ragazzo sano e robusto, con dentro un'anima sana e robusta, ammattisce prima o poi dalla voglia d'imbarcarsi? [...] Ancor più profondo è il significato di quella storia di Narciso, che non potendo afferrare l'immagine tormentosa e gentile che vedeva nella fonte, vi si tuffò e morì annegato. Ma quell'immagine la vediamo noi stessi in tutti quei fiumi e oceani. È l'immagine del fantasma inafferrabile della vita; e questo è la chiave di tutto.

Da quanto detto potremmo ammettere l'esistenza di due geografie parallele e per certi versi incompatibili: una geografia esterna a noi, nella quale trova soddisfazione la volontà di catalogare e possedere l'esistente, di ricondurlo alla nostra particolare percezione "antropocentrica" della realtà, e una che dimora dentro di noi, più proiettiva. Entrambe queste geografie possono essere attive nel nostro essere, e ci possono essere di aiuto per meglio orientarci sia dentro che fuori di noi.

La seconda però non ha soltanto questa funzione ma anche quella, attualmente molto più importante, di (dis)orientarci, ovvero l'unico modo possibile di ritrovarsi.

Anche in questo caso, una piccola citazione da Robert Louis Stevenson può aiutarci. Il brano riportato è l'iniziale descrizione tratta dal racconto *La spiaggia di Falesà*:

Vidi la prima volta l'isola che non era né notte né mattino. La luna tramontava ad occidente, ma ancor larga e luminosa. A oriente e proprio in mezzo all'alba, che era tutta rosea, la stella del mattino scintillava come un diamante. La brezza di terra ci soffiava in volto, odorando forte di limone selvatico e di vaniglia: d'altre cose anche ma quelle erano più evidenti; e la frescura mi fece starnutire [...] Questa era per me una nuova esperienza: persino la lingua mi riusciva affatto strana; e la vista di quei boschi e di quelle montagne e il loro gradevole odore parevano rinnovarmi il sangue.

Mare grande nutrimento e, nella sua oscillazione fra inconsapevole e consapevole, il viaggio si presenta per quello che può donare: accentuazione dei sensi, apertura agli elementi naturali ma anche rievocazione sensibile. Tutto ciò che «la gente di terra, uomini rinserrati nei giorni feriali, legati ai banchi, inchiodati agli scanni, ribaditi alle scrivanie» hanno perso, smarrito.

Il viaggio, quindi, la ricerca attraverso percorsi irti di difficoltà e di insidia. D'altronde, nel linguaggio corrente, per *Diario di bordo* s'intende un insieme di significanti molto più complesso del significato originario: l'immagine rievoca la volontà di rendere tangibile, attraverso la memoria, il proprio percorso esistenziale.

Non può essere casuale questo continuo riferimento alla nave, intesa come veicolo del viaggio verso l'ignoto. Certamente lo è molto di più rispetto ad altri mezzi di locomozione più usati (auto, treno, autobus) troppo legati ad un'immagine di pendolarismo, quotidianità, insomma troppo (per dirla con una facile battuta) *terra-terra*; mentre, viceversa, il volo (aereo, mongolfiera, aliante, ecc.) allude quasi automaticamente all'aspirazione, al fantastico, all'irrealizzabile ed utopico ("vola basso" e "smettita di costruire castelli in aria" erano le frasi che mi diceva la solita maestra).

E adesso? Finita l'epoca delle esplorazioni, questa possibilità di avvicinarci all'ignoto, di relazionarci con l'inevitabile vuoto attraverso questa geografia del fuori e la ricerca del sé attraverso l'altro da sé, sembra definitivamente tramontata.

Non solo, il termine "globalizzazione" rimbomba amplificato dai mass-media e fa ormai parte del linguaggio comune; stiamo assistendo ad una uniformizzazione del pianeta. Non a caso, secondo Marc Augé, le agenzie di viaggio sono diventate i veri musei dell'era contemporanea.

Dal punto di vista architettonico/urbanistico (cioè di gestione degli spazi antropici comuni) assistiamo ad una proliferazione di "monumenti metodinici", ovvero senza vocazione estetica locale, edifici, scultura, piazze che possiamo ritrovare del tutto simili in città, nazioni, continenti diversi.

È la sistematizzazione più o meno scientifica, più o meno consapevole di quei "non luoghi" così ben descritti dallo stesso Augé, o luogo dell'assenza, vuoto contenitore e non contenitore del vuoto come in precedenza descritto; conseguenza di

quel processo di omologazione dei materiali e degli stili con i quali viene definito il nostro spazio vitale.

Alla luce di queste brevi considerazioni, inevitabile domanda è su come riuscire a riattivare un percorso orientativo dentro di noi e, principalmente, come poterci finalmente smarrire e come ritrovarci, come e dove localizzare l'approdo.

Si tratta di costruire un *topos*⁶, un luogo comune condiviso, in definitiva come passare dal globale-uniforme all'universale, intendendo con quest'ultimo termine la comprensione dell'altro, la vicinanza empatica, il rispecchiamento.

DIDATTICA DELL'ARTE E ARTE TERAPIA

Ho iniziato la mia carriera di docente poco più di vent'anni or sono, registrando una progressiva perdita di capacità orientativa da parte dei ragazzi da me seguiti, associata, il più delle volte, ad una sempre più accentuata dipendenza alla figura dell'adulto (insegnante, educatore o genitore che sia).

Durante una recente uscita al Centro Storico attiguo alla scuola, la classe da me accompagnata mostrò sincero stupore alle mie prime osservazioni sulle caratteristiche storiche e stilistiche di alcuni edifici. Addirittura un ragazzo esclamò: "Ma come ci fermiamo qui? E perché mai? Ci passo davanti tutti i giorni, questo palazzo già l'ho visto!". Ovvero travisare il riconoscimento con il conoscenza.

Il percorso fra casa e scuola o per raggiungere i luoghi dell'incontro e/o del divertimento vengono ormai raggiunti innestando una sorta di *pilota automatico*.

E pensare che prima dell'intransigente modello di città industriale, caratteristica di ogni ambiente urbano era la presenza di uno spazio sociale identificato con la strada.

Essa apparteneva a tutte le classi sociali, era comune all'infanzia e al mondo adulto, era il luogo dell'incontro, dello scambio e, talvolta, dello scontro. Ambiente abitato e perciò vissuto, definito e caratterizzato. L'*anonimia* delle nuove costruzioni ha di fatto favorito una vera e propria amnesia generazionale.

Come dare corpo, quindi, a questo svuotamento estetico?

Come afferma Hillman in *Politica della bellezza*: «Tutti abbiamo qualcosa che non va e abbiamo bisogno di terapia, perché abbiamo dimenticato che la vita è essenzialmente estetica, cosmologicamente estetica». Qui per estetica s'intende l'etimologia della parola greca *aisthesis*, cioè *percezione sensoriale*.

Alla luce di quanto detto può apparire forzato un riferimento al museo.

Questo però, se vogliamo attribuire ad esso la funzione di contenitore della nostra (eventuale) contemplazione estetica, dove l'opera rimane il fine e non il mezzo. Occorre salvaguardare questo luogo nella sua funzione di contenitore di memorie e, nel contempo, un auspicabile "senso" del Museo non consiste nell'osservazione del passato ma nella costruzione del presente, attraverso l'esperienza estetica (nell'accezione greca del termine). Non sono in grado di approfondire concetti sulle funzioni del museo. Non è lo scopo di questa relazione. Però posso intuire come il suo "anacronismo" rispetto ai nuovi valori sociali emergenti, il senso di *spiazzamento percettivo* che accompagna una

Tactile Vision Al museo, a vedere con le mani

Alba Trombini

Vedere con le mani quadri e sculture, capire con le mani come è strutturato lo spazio museale: ecco la sfida di Tactile Vision, un'associazione onlus che opera a favore dei disabili visivi per rendere più ricca e immediata la comunicazione ad essi rivolta. L'associazione è composta da un gruppo di lavoro che, attraverso un'azione decennale di ricerca e sperimentazione, i cui risultati sono confluiti in un'estesa produzione editoriale, cerca di migliorare l'accesso di ciechi e ipovedenti all'informazione in tutti i campi della vita quotidiana, compreso quello culturale. Il coinvolgimento di un gruppo di non vedenti nell'attività di sperimentazione ha consentito di affrontare i problemi legati a questo tipo di disabilità sensoriale da una prospettiva molto concreta. L'associazione svolge attività di consulenza, promozione e formazione a favore di istituzioni pubbliche, aziende, parchi, associazioni, scuole e musei.

Il museo, nello specifico, rappresenta un contesto ideale per sperimentare nuove tecniche di comunicazione e arricchire quelle già esistenti, come il Braille, attraverso l'integrazione delle diverse modalità della percezione sensoriale. Il gruppo di lavoro che si raccoglie attorno alla Tactile Vision ha collaborato con di-

verse istituzioni museali italiane ed europee: la Cité des Sciences et de l'Industrie di Parigi, il British Museum di Londra, il Museo Egizio di Torino, il Museo Correr di Venezia, per citarne alcuni.

È nel campo del disegno a rilievo che l'associazione ha concentrato la maggior parte del proprio impegno, sviluppandone le tecniche e diffondendone l'uso nei contesti più disparati. Il disegno in rilievo è una particolare forma di rappresentazione della realtà, un "medium insostituibile" – come lo descrive Fabio Levi, autore di una estesa produzione letteraria sul tema – uno strumento necessario per comunicare informazioni altrimenti difficili da trasmettere ad un pubblico con difficoltà visive più o meno gravi. In campo educativo, e quindi anche al museo, l'utilizzo di questa tecnica consente di offrire testi adeguati alle esigenze specifiche di ipovedenti e non vedenti. Il rilievo serve non solo a rappresentare il volume degli oggetti, quanto a rendere percepibili al tatto i punti, le linee, le superfici e tutti gli elementi che compongono un'immagine. Questa tecnica consente al lettore di *vedere con le mani* la forma essenziale degli oggetti e di acquisire, attraverso l'esplorazione tattile, conoscenze e saperi. La sperimentazione condotta da Tactile Vision (e che ha portato alla creazione di libri e tabelle, schede e manifesti) si avvale del contributo delle più recenti ricerche nel campo della grafica e della psicologia della percezione, e a sua volta ne arricchisce i contenuti in uno scambio dialettico alquanto produttivo.

consistente fetta di visitatori (soprattutto i cosiddetti *marginali*), possa rivelarsi una risorsa e non un limite.

In altri termini, si tratta di accompagnare quella necessità di essere *fuori luogo*, di cui parlavo in precedenza, in questo luogo così sconosciuto ed estraneo.

La visita può (e dovrebbe) diventare *un viaggio*, alla scoperta di immagini ma anche e soprattutto di emozioni.

Non può essere casuale che gran parte dei laboratori espressivi all'interno dei musei prevedano una *caccia al tesoro* (di stevensoniana memoria) per attirare gruppi di giovani visitatori.

Si tratta perciò, a mio avviso, di completare un processo di demuseificazione, demummificando la struttura e valorizzandone le peculiarità, affidandosi, in definitiva, a quell'aspetto intermedio tra conoscenza e percezione che potremmo definire, adoperando un doppio senso: il *sentito dire*.

Una di queste consiste nella *bellezza dell'enigma* che aleggia sull'opera, determinata dall'impossibilità di ricostruzione dell'esperienza dell'artista.

Questo, paradossalmente, può favorire la comunicazione: è possibile trasmettere le modalità, ricostruire le situazioni, definire gli scopi che hanno portato ad una determinata pro-

Dal 1999 al 2001 l'Associazione ha partecipato al Progetto *Tactimages*, un'iniziativa europea dedicata all'uso delle rappresentazioni in rilievo nei musei per il miglioramento dell'accesso ai disabili visivi. Per due anni i partner del progetto europeo (associazioni, istituzioni di ricerca ed enti operanti in Francia, Inghilterra, Svezia, Romania e Italia) hanno lavorato nei rispettivi paesi producendo esperienze e materiali che sono poi confluiti nel Corso internazionale che si è svolto a Torino nel dicembre del 2001. Durante il Corso sono stati approfonditi i seguenti argomenti:

- in che modo ciechi e ipovedenti si misurano con la realtà dei musei;
- come si stanno attrezzando i musei per rendere più agevole l'accesso ai disabili visivi;
- come si realizzano e si utilizzano le immagini in rilievo e i modelli tridimensionali (con analisi delle esperienze più avanzate europee e statunitensi);
- qual è il contesto normativo entro il quale si può manifestare il diritto alla cultura dei disabili.

La relazione sull'inchiesta svolta in Italia è disponibile sul sito dell'associazione, e fornisce un report dettagliato sulle istituzioni museali italiane che si sono impegnate in questo specifico campo di sperimentazione: Museo Egizio di Torino, Musei civici di Venezia, Museo Omero di Ancona, Museo Anteros di Bologna.

Riferimenti bibliografici

Il gruppo di lavoro della Tactile Vision ha prodotto numerosi testi per la scuola, per l'elenco dei quali si rimanda al sito dell'associazione. Di seguito vengono segnalati alcuni titoli utili per chi si occupa di didattica museale e desidera sperimentare attività per non vedenti con la tecnica del disegno a rilievo.

F. Levi, R. Rolli, *Disegnare per le mani. Manuale di disegno in rilievo*, Torino 1994.

F. Levi, P. Morroi, R. Rolli, *Venezia. Il Canal grande*, Torino 1995.

E. D'Amicone et al., *Le statue degli Egizi*, Torino 1997.

F. Levi, P. Slaviero, *Toccare la Sindone*, Torino 1998.

S. Bird, J. Jenkins, F. Levi, *Second sight of the Parthenon Frieze*, Torino 1998.

R. Rolli, *Oggetti e disegni*, Torino 2001.

Per il 2003 è in preparazione, fra gli altri, un Atlante d'Italia e un testo dedicato agli elementi di base dell'architettura. Sul sito dell'Associazione, inoltre, è possibile scaricare file contenenti relazioni, atti di convegni e *abstract* di conferenze dedicate al tema del disegno in rilievo, svolte negli ultimi dieci anni in diversi paesi europei.

www.tactilevision.it

duzione iconica, ma queste spiegazioni devono seguire un primo approccio in grado di collegarci empaticamente con l'immagine osservata. Occorre, pertanto, attingere al patrimonio rievocativo, alla suggestione, alla identificazione; far rispecchiare l'osservatore nell'opera.

Ma, entrando più nello specifico dell'argomento in trattazione, è possibile far convivere il linguaggio simbolico dell'arte con quello allusivo ed interpretativo dell'Arte terapia?

Sotto l'aspetto epistemologico la didattica dell'arte (e per didattica dell'arte intendo quella *Munariana*, più attiva e coinvolgente) e l'Arte terapia hanno precise differenze così come negli obiettivi preposti; mentre dal punto di vista strumentale altrettanto indubbie sono le similitudini.

Una prima, basilare, differenza consiste nel differente punto di vista: all'interno di una visita di istruzione "partecipata", l'oggetto artistico o prodotto è ben presente e rappresenta l'inizio e la fine di un percorso. All'interno di questo periodo si svolgerà l'esperienza personale, attuata anche attraverso le modalità del gioco.

Nel caso di un laboratorio di Arte terapia il prodotto viene elaborato direttamente dal soggetto, e questo oggetto è il contenitore e il veicolo di una comunicazione co-

munque interpersonale (con il conduttore o con il gruppo o con entrambi) fra sé e gli altri e uno strumento fondamentale di riflessione.

Le modalità sono comunque quelle del gioco attuato attraverso tecniche espressive modulari. Nell'osservazione viene attribuita maggiore importanza al processo rispetto al prodotto.

In realtà il termine *terapia* ha sempre attivato notevoli resistenze da parte del mondo dell'arte e della cultura in genere, sotto forma di un diffuso scetticismo sugli effettivi esiti terapeutici e sulla pertinenza della trattazione.

Allo stesso modo, il rischio dell'Arte terapia è stato quello di chiudersi in se stessa, evolvendosi (o involgendosi) in psicopatologia dell'arte. Questo per il maggior peso che ha assunto la connotazione terapica rispetto a quella artistica nell'evoluzione di questa disciplina nel nostro paese.

Ciò non toglie che possano sussistere le premesse per un rapporto, se non simbiotico, sicuramente dialettico fra questi due mondi. È mia opinione che la suggestione iniziale esercitata da un prodotto artistico possa attivare un dialogo di grandi potenzialità in un *setting* di Arte terapia. Così come la disciplina procedurale dell'Arte terapia e la sua capacità di produrre giochi (nel senso winnicottiano del termine) e suscitare sinestesie possa aiutare ad una rivitalizzazione e trasformazione del tradizionale museo.

Questo soprattutto nei confronti di quelle fasce d'utenza legate alla disabilità fisica e/o psichica e alla marginalità culturale e/o sociale a lungo esclusa dal "godimento" del bene culturale ed artistico o che, in taluni casi, hanno rappresentato per quest'ultimo una potenziale minaccia.

L'obiettivo dell'Arte terapia, così come della Didattica dell'arte, sarà allora quello di fornire un *nuovo tono*, una diversa lunghezza d'onda agli utenti ricostruendone la capacità e carica empatica per ricondurli, attraverso una spontaneità cosciente, a un non effimero equilibrio in quella che, in termini analitici, viene chiamata "integrazione fra io e sé".

NESSUN UOMO È UN'ISOLA

In questo, l'esperienza di Arte terapia può fornirci utili indicazioni. Quanto segue è riferito all'attivazione di laboratori espressivi in tre diversi ambiti relativi a:

1. un corso di aggiornamento per insegnanti;
2. un laboratorio indirizzato ai ragazzi di seconda media nell'ambito di un progetto sull'inserimento di alunni in situazione d'handicap;
3. un'attività rivolta ai detenuti della Casa Circondariale S. Anna di Modena.

Evidentemente, le premesse e gli obiettivi non potevano essere comuni a tutte tre le esperienze. Chi si occupa di Arte terapia nella prevenzione del disagio sa che il tema del

viaggio si presta molto bene ad interventi nell'ambito scolastico, innanzitutto per il facile riferimento propedeutico e simbolico tra carriera scolastica e carriera sociale, fra crescita esperienziale, evoluzione, scoperta, conoscenza e coscienza, tutti termini facilmente associabili.

Analogamente, un'attenzione particolare ai problemi legati al senso di appartenenza, all'identificazione, alla necessità di individuare punti di riferimento, di definire una propria personale geografia, può portarci alla scoperta (o riscoperta) della nostra isola o di interi arcipelaghi. Queste premesse, compatibili con l'universo semantico del preadolescente e dell'adolescente, hanno una semplice parentela con le caratteristiche semantiche dell'insegnante, spesso ben disponibile all'osservazione attenta del ragazzo, ma poco incline, per prerequisiti culturali e professionali, a scoprire nuovi mondi fuori da sé.

Altre connotazioni riguardano i detenuti, i quali vivono concretamente in un'isola; isola deserta, dal punto di vista percettivo, relazionale, esperienziale; ma come diceva John Donne in un suo celebre verso, «nessun uomo è un'isola».

Il viaggio (o, con una scontata ironia, l'evasione) non rappresenta quindi un rito di passaggio, o la strutturazione e definizione di un'identità personale, bensì una maggiore conoscenza della propria isola interna e la possibilità, con l'aiuto degli altri, di non essere isolati e di scoprire nuovi mondi.

In effetti, in tutte queste esperienze il segno, l'immagine direttamente elaborata diviene un necessario alfabeto comune, essendo il segno un'entità a metà strada tra il pensiero e il mondo, che media la loro relazione e può addirittura costituirlo.

In definitiva, l'arte può essere considerata un sistema simbolico per trasformare isole in arcipelaghi comunicativi (opere inconsapevoli in un'azione consapevole) e si pone come tramite, punto di sutura, fra essi e l'austera solidità – apparentemente compatta ma in continua deriva – dei continenti.

¹ In senso cronologico: *Militare e la fanciulla sorridente; La lettrice; L'arte della pittura; Donna che suona il liuto presso la finestra; Donna con brocca; L'astronomo; Il geografo; L'allegoria della fede.*

² Sugerirei, a tal proposito, di visitare la bellissima Sala delle Carte Geografiche presso i Musei Vaticani.

³ Una prima possibile *libera associazione* può ritenersi la famosa poesia di Tagore riportata da D.W. Winnicott in *Gioco e realtà*: «Nella spiaggia senza fine i bambini giocano».

⁴ Curiosamente, *armonia* era originariamente un termine nautico usato per definire la convergenza costruttiva della prua della nave. Così come, nella mitologia classica, rappresenta la filiazione del rapporto duale Eros-Tanatos.

⁵ In una formella marmorea scolpita in bassorilievo di uno scultore romanico anonimo (il cosiddetto *Maestro delle Metope*), presente nel Duomo di Modena, vengono raffigurati "gli antipodi" seguendo lo schema compositivo di due donne

accovacciate: una è collocata nell'angolazione laterale sinistra, l'altra è specularmente rovesciata nello spazio opposto. In questa immagine viene espressa la convinzione tipica dell'epoca medioevale, ma di tradizione classica (ad esempio il Giano Bifronte), che immaginava gli abitanti dell'*altro mondo* così lontani eppure uguali; in definitiva, un'altra parte di noi rovesciata.

⁶ Aristotele, *Fisica*: «Sembra essere cosa importante e difficile da affermare, il *topos*».

a cura di Eloisa Gennaro e Massimo Marcucci
 Laboratorio Provinciale di Didattica Museale di Ravenna

Saggi

La didattica museale, Atti del Convegno (Foggia 28-31 marzo 1990), Bari 1990.

F. Durante, *Visita al Museo. Un'ipotesi per la scuola dell'obbligo*, Roma 1991.

G.C. Sciolla, *Insegnare l'arte. Proposte didattiche per la lettura degli oggetti artistici*, Firenze 1992.

G.L. Zucchini, *Educare all'ambiente. Una lettura didattica dei beni naturali e culturali*, Firenze 1994.

B. Munari, *Il castello dei bambini a Tokyo*, Torino 1995.

E. Nardi, *Imparare al museo: percorsi di didattica museale*, Napoli 1996.

W. Di Palma (a cura di), *La casa di Urania. Esperienze didattiche di museologia scientifica*, Roma 1996.

F. Pesarini, *La didattica del museo scientifico*, Firenze 1997.

S. Astolfi, *Ali nel Museo. Percorsi di didattica museale dall'osservazione alla creazione*, Imola 1998.

A. Galiano, *Scuola e museo archeologico. Domanda scolastica e offerta museale in Puglia*, Bari 1999.

E. Nardi, *Un laboratorio per la didattica museale*, Roma 1999.

O. Rossini (a cura di), *Museologia e didattica museale*, Roma 1999.

G.C. Bojani, D. Valli (a cura di), *Munari, arte come didattica*, Atti del convegno di studi, Firenze 2000.

M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Padova 2000.

Giocare al museo. Esplorazione tra creatività e sapere, Atti del convegno, Trieste 2000.

C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, Brescia 2000.

P. Sacchetto (a cura di), *Incontro all'arte*, Bergamo 2000.

L. Borello, *Beni Culturali e comunicazione. Didattica e musei nella scuola dell'autonomia*, Firenze 2001.

M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dei beni culturali*, Milano 2001.

R. Eco, *A scuola col museo. Guida alla didattica artistica*, Milano 2001.

M.T. Fiorillo, *Educare all'arte contemporanea. L'esperienza del Mart*, Milano 2001.

C. Gabrielli (a cura di), *Apprendere con il museo*, Milano 2001.

E. Nardi (a cura di), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Roma 2001.

Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte. Incontri, didattica, esperienze di formazione, Atti del convegno, Torino 2001.

A. Casalino, *Musei per bambini*, Bologna 2002.

S. Rizzo (a cura di), *Spazi creativi in Europa. Storia e attualità dei musei dei bambini*, Genova 2002.

V. Sekules, M. Xanthoudaki (a cura di), *Visual arts, schools and museums*, Milano 2002.

M. Xanthoudaki (a cura di), *A place to discovery. Teaching science and technology with museums*, Milano 2002.

A. Ciocca, S. Gorla, A. Ciuffi, *Manuale di didattica museale on line*, 2003.

C. De Carli, *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Milano 2003.

Strumenti

S. Mizzan (a cura di), *Piccoli archeologi*, Trieste 1991.

V. Lamarque, *Arte della libertà*, Milano 1995.

G. Mastrogiacomo Chiazzaro, A.M. Zanga Pulcini, *Ragazzi al museo*, Bergamo 1996.

E. Merendi, L. Tramonti, *Il gioco del mosaico. Il metodo didattico di Bruno Munari in un laboratorio di mosaico*, Ravenna 1996.

E. Putini, C. Baccani, *Barth il piccolo principe etrusco*, Roma 1997.

E. Putini, *Il quaderno di Pompei*, Roma 1998.

I. Bertolini (a cura di), *Come suona l'arte*, Bologna 1999.

C. Frigerio, A. Cerchi, *Di segno in segno*, Genova 2000.

Id., *Arte gioco*, Genova 2000.

C. Ambrosini, *Caccia al tesoro. Alla scoperta del Museo di Antichità di Torino*, Milano 2001.

Id., *Caccia al tesoro. Riconosci i quadri delle Gallerie dell'Accademia di Venezia*, Milano 2001.

Id., *Caccia al tesoro. Riconosci le opere del Museo Egizio di Torino*, Milano 2001.

G. Di Vita, *La compagnia di Capitano Galletto: Rembrandt*, Roma 2001.

- Id., *Cecilia e il mistero del sogno*, Roma 2001.
- W. Disney, *The magic gallery*, Milano 2001.
- M.T. Fiorillo, *Laboratorio immagine e arte*, 2 voll., Trento 2001.
- N. Arnold, *Arcigna archeologia*, Milano 2002.
- B. Conti, *Giorgio Morandi*, Roma 2002.
- M. Dallari, A. Francucci (a cura di), *20 storie a regola d'arte*, Bologna 2002.
- R. Destro Bisol, G. Giaume, *René Magritte: il prestigiatore della realtà*, Roma 2002.
- B. Drudi, L. Mocchi, *Toti Scialoja: Toti e topi*, Roma 2002.
- C. Francucci (a cura di), *Occhio al museo*, Milano 2002.
- G. Giaume, C. Rivero, *Claude Monet: riflessi nell'acqua*, Roma 2002.
- G. Giaume, *Futurismo: tutto corre rapido*, Roma 2002.
- S. Giordano, *Paul Cézanne: l'occhio che ascolta*, Roma 2002.
- E. Langmuir, R. Thompson, *Scoprire la pittura con la National Gallery di Londra*, Milano 2002.
- P. Marabotto, *Giorgio De Chirico: perché mettere tutto in piazza?*, Roma 2002.
- Id., *Giuseppe Capogrossi e i cieli d'autunno sopra Roma*, Roma 2002.
- M. Pozzati (a cura di), *3D. La scultura contemporanea: luoghi, spazi, materiali*, Bologna 2002.
- S. Sola (a cura di), *Meraviglie e stupori*, Bologna 2002.
- S. Spadoni (a cura di), *Batticuore: artisti, emozioni, sentimenti*, Bologna 2002.
- M. Battistini, *Scopri l'arte. Impara a leggere i quadri e le sculture con Topolino e Paperino*, Milano 2003.
- F. Bortolotti, *Che cos'è un museo?*, Torino 2003.
- G. Mantegazza, *Museo*, Varese 2003.
- P. Marabotto, *Vasilij Kandinskij: il tratto, tratto dal ritratto è diventato astratto*, Roma 2003.
- M.P. Masini, *La miniatura*, Firenze 2003.

Guide

- V. Pranzini, D. Mazza (a cura di), *Visibilia: immagine e messaggio nei mosaici ravennati*, Ravenna 1995.
- C. Arciprete, *Tesori della collina: il Museo di Capodimonte. Guida per i più piccoli*, Napoli 1997.
- V. Carrelli, R. Punzi, *I bambini alla scoperta di Roma da Castel Sant'Angelo a San Pietro*, Roma 1997.
- B. Cignini, V. Consoli, *I bambini alla scoperta degli animali a Roma nelle case, nei parchi e lungo il fiume*, Roma 1997.
- A. Parisi, R. Punzi, F. Sassoli, *I bambini alla scoperta di Bologna*, Roma 1998.
- M. Buraggi, *I bambini alla scoperta di Milano*, Roma 1999.
- B. Drudi, L. Mocchi, L. Suaria, *I bambini alla scoperta del Lazio*, Roma 1999.
- E. Pasqualini, *I bambini alla scoperta di Venezia*, Roma 1999.
- C. Arciprete, *Napoli, guida alla città dei ragazzi*, Napoli 2000.

- M. De Gemmis, M.R. Esposito, *Il Museo Archeologico Nazionale di Napoli*, Napoli 2000.
- C. Monetti, *I bambini alla scoperta di San Marino*, Roma 2000.
- A. Parisi, E. Parisi, R. Punzi, *I bambini alla scoperta di Roma antica*, Roma 2000.
- W. Beck, G. Quarzo, *I bambini alla scoperta di Torino*, Roma 2001.
- A. Fiaschi, S. Filippini, *I bambini alla scoperta di Firenze*, Roma 2001.
- A. Rozzi, N. Sfredda, *I bambini alla scoperta di Mantova*, Roma 2002.
- E. Gennaro, *A spasso per i musei. Guida alle attività didattiche dei musei della provincia*, Ravenna 2003.
- L. Usai, M. Frau, *Il Museo Archeologico di Cagliari. Guida per adulti pazienti e bambini intraprendenti*, Cagliari 2003.

Riviste

- «Art'è», rivista d'arte, cultura e comunicazione.
- «Dada», la prima rivista d'arte.
- Il «notiziario FAI», idee, proposte, commenti, notizie, scambi per le classi aderenti al FAI.
- «Il Colibrì», bollettino di informazione e ricerca didattica dei beni culturali e museali.

* Tutti i testi indicati sono in consultazione presso il Centro documentazione del Laboratorio Provinciale per la Didattica Museale di Ravenna.

Il Laboratorio Provinciale per la Didattica Museale

Il Laboratorio Provinciale per la Didattica Museale è un centro di documentazione, di consulenza e di formazione a disposizione di tutti coloro che si occupano o si interessano di musei, istituito allo scopo di promuovere e valorizzare i musei aderenti al Sistema Museale della Provincia di Ravenna nonché gli altri musei della provincia.

Svolge un *servizio di consulenza* sui temi legati al moderno concetto di museo come laboratorio didattico. In particolare, vengono date indicazioni per l'elaborazione e l'organizzazione di attività didattiche originali e stimolanti, di viaggi culturali e gite scolastiche, finalizzati alla promozione della conoscenza delle realtà museali e ambientali della provincia di Ravenna.

Fornisce un *servizio di aggiornamento e formazione*. Ogni anno sono organizzati corsi di aggiornamento sulla didattica museale per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, che intendono approfondire le tematiche relative alla didattica dell'arte, della storia, delle scienze naturali, delle tecniche ecc., allo scopo di integrare i programmi scolastici con la fruizione dei musei.

Il Laboratorio inoltre:

- promuove corsi di formazione per gli operatori del settore;
- offre un *servizio informativo e documentario*, avvalendosi della biblioteca specializzata che comprende monografie, periodici e documenti multimediali. Una sezione particolare è dedicata al materiale didattico "minore", prodotto per lo più dalle aule didattiche dei musei dell'Emilia-Romagna. Inoltre raccoglie ampio materiale informativo e pubblicitario sull'attività dei musei della regione, sulle iniziative culturali promosse da associazioni, enti locali, istituzioni e università, su corsi, concorsi, seminari, conferenze e quant'altro riguardi la fruizione del patrimonio artistico, storico, culturale e naturale dell'Emilia-Romagna;
- propone un *servizio di consultazione e prestito*. La biblioteca del Laboratorio aderisce al Servizio Bibliotecario Nazionale, ed è possibile interrogare il catalogo collettivo del Polo Romagnolo da una qualsiasi biblioteca appartenente alla rete.

• *Gabriella Bartoli*, professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, ove insegna Psicologia generale e Psicologia delle arti, della creatività e dell'esperienza estetica.

• *Judi Caton*, archeologa, specializzata in antropologia all'Università di Oxford. Già responsabile dei servizi di consulenza ai musei all'Oxfordshire Museums e al South Eastern Museums Service, è ora consulente museale in Inghilterra e in Italia, in particolare sui temi della comunicazione e della didattica.

• *Carlo Coppelli*, arte terapeuta, docente di Discipline Plastiche presso l'Istituto d'Arte Giulio Romano di Mantova; organizza convegni, conferenze e corsi di formazione per insegnanti ed educatori nel campo dell'Arte terapia.

• *Paola Desantis*, archeologa presso la Soprintendenza per i Beni Archeologici dell'Emilia-Romagna e Direttore del Museo Nazionale Etrusco di Marzabotto. Responsabile dei Servizi Educativi della Soprintendenza, dal 1998 è docente di Didattica museale nell'ambito del corso di Didattica dell'Antico dell'Università degli Studi di Ferrara.

• *Silvia Gramigna*, storica dell'arte e autrice di numerosi saggi e pubblicazioni, ha ricoperto l'incarico di Direttore della Soprintendenza ai Beni Artistici di Venezia. Da oltre vent'anni compie ricerche e sperimentazioni nel campo della didattica museale; con la musicista Francesca Seri ha creato il metodo didattico *Sentire l'arte*.

• *Piera Nobili*, architetta progettista dello Studio Othe di Ravenna, attuale presidente del C.E.R.P.A. Italia (Centro europeo di ricerca e promozione dell'accessibilità), Associazione Onlus con sede in Trento.

• *Daniela Orlandi*, architetta presso il Consorzio Coin di Roma ed esperta nel campo dell'accessibilità e del superamento delle barriere architettoniche, è membro dell'Associazione C.E.R.P.A. Italia di Trento.

• *Daniela Poggiali*, storica dell'arte, si è occupata di catalogazione di opere d'arte e di didattica museale per varie istituzioni romagnole. Ha collaborato al coordinamento del Sistema Museale della Provincia di Ravenna e lavora presso la Biblioteca Classense di Ravenna, nella sezione Fondi antichi.

• *Simonetta Pugnaghi*, progettista, coordinatrice di interventi formativi e docente nell'area della formazione manageriale; in passato è stata direttrice di un centro di formazione professionale.

• *Margherita Sani*, specializzata in Museums and Galleries Administration alla City University di Londra, lavora all'Istituto Beni Culturali della Regione Emilia-Romagna, dove si occupa di progetti europei, innovazione e progetti speciali, formazione e aggiornamento del personale dei musei.

• *Daniele Serafini*, responsabile del Servizio Musei e Attività Espositive del Comune di Lugo (Ravenna), ha recentemente curato una monografia sul Museo Francesco Baracca edita dalla Provincia di Ravenna.

• *Vincenzo Simone*, funzionario del

Settore Musei della Città di Torino, esperto in processi formativi, si occupa di pedagogia del patrimonio culturale. È curatore della collana "I Quaderni dei Musei Civici".

• *Alba Trombini*, storica, consulente museale per le Province di Ravenna e di Modena, docente e progettista nel campo della didattica dei beni culturali e museali presso enti locali, istituti di formazione e musei. È editrice e autrice del notiziario bimestrale «Il Colibrì. Appunti e spunti di didattica museale».

• *Mario Turci*, architetto e sociologo, è direttore dell'Istituto dei Musei Comunali e del Museo degli Usi e Costumi della Gente di Romagna di Santarcangelo. È inoltre direttore generale della Fondazione Museo Ettore Guattelli di Parma, museografo ed esperto nei campi dell'organizzazione gestionale dei musei. È consulente di enti locali e amministrazioni regionali per la formazione in ambito museale.

• *Maria Xanthoudaki*, museologa, è collaboratrice del Museo della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci di Milano per la didattica museale e per la formazione di operatori e insegnanti. Svolge la sua attività di ricerca presso la I Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano.

• *Marta Zocchi*, consulente di didattica museale per Musei ed Enti pubblici (Provincia di Ravenna). Responsabile della attività didattica al Museo della Vita Contadina di San Pancrazio (Ravenna), conduce laboratori di Archeologia Sperimentale presso il Servizio Pinacoteca e Musei del Comune di Forlì.

Partecipanti al Corso

La qualità nella pratica educativa al museo

Ravenna, settembre 2002-febbraio 2003

- Maria Rosa Bagnari*, Centro Etnografico della Civiltà Palustre - Villanova di Bagnacavallo (Ra)
- Nerina Baldi*, Servizio Musei - Comune di Argenta (Fe)
- Giovanni Barberini*, Servizio Cultura - Comune di Alfonsine (Ra)
- Claudia Baroncini*, Musei Civici - Imola (Bo)
- Valerio Brunetti*, Museo Civico - Castelbolognese (Ra)
- Flavia Bugani*, Servizio Musei - Comune di Forlì
- Cristina Bussolati*, Musei Civici d'Arte Antica - Bologna
- Sonia Camprini*, Museo di Fisica dell'Università degli Studi - Bologna
- Federica Casoni*, Cooperativa Atlantide - Cervia (Ra)
- Giorgio Cicognani*, Musei del Comune - Brisighella (Ra)
- Angela Conti*, Museo di Anatomia Comparata dell'Università degli Studi - Bologna
- Carla Corti*, Museo Archeologico - Castelfranco Emilia (Mo)
- Elena Cottafava*, Museo Archeologico Fantini - Monterenzio (Bo)
- Laura Dal Monte*, Provincia di Ravenna
- Gianmaria De Sterlich*, Museo dell'Arredo Contemporaneo - Russi (Ra)
- Antonietta Di Carluccio*, Museo della Battaglia del Senio - Alfonsine (Ra)
- Anna Dore*, Museo Civico Archeologico - Bologna
- Flora Fiorini*, Servizio Pinacoteca e Musei - Comune di Forlì
- Federica Foschi*, Museo degli Usi e Costumi della Gente di Romagna - Santarcangelo (Rn)
- Franco Gabici*, Planetario - Ravenna
- Eloisa Gennaro*, Settore Beni e Attività Culturali - Provincia di Ravenna
- Maria Grazia Gordini*, Museo Internazionale delle Ceramiche - Faenza
- Monica Guerra*, Cooperativa Atlantide - Cervia (Ra)
- Benedetto Gugliotta*, Centro Danteasco dei Frati Minori Conventuali - Ravenna
- Linda Kniffitz*, Museo d'Arte della Città - Ravenna
- Alessandra Lanzoni*, Servizio Cultura - Provincia di Ferrara
- Giulia Luppi*, Museo della Bilancia - Campogalliano (Mo)
- Erica Manservigi*, Ufficio Cultura - Comune di Cento (Fe)
- Masimo Marcucci*, Settore Beni e Attività Culturali - Provincia di Ravenna
- Giuseppe Masetti*, Centro Culturale Le Cappuccine - Comune di Bagnacavallo (Ra)
- Francesca Masi*, Museo Ornitologico Brandolini - Ravenna
- Dario Mastellari*, Assessorato alla Cultura - Comune di Cervia
- Maddalena Mauri*, Musei Comunali - Rimini
- Orietta Piolanti*, Musei Comunali - Rimini
- Daniela Poggiali*, Biblioteca Classense - Ravenna
- Eleonora Ricci*, Cooperativa Atlantide - Cervia (Ra)
- Tamara Roncagli*, Museo di Anatomia Comparata dell'Università degli Studi - Bologna
- Manuela Saccani*, Castello dei Burattini Museo G. Ferrari - Comune di Parma
- Marco Sami*, Museo Civico di Scienze Naturali - Faenza (Ra)
- Katia Sanchioni*, Museo d'Arte della Città - Ravenna
- Daniela Serafini*, Servizio Musei - Comune di Lugo (Ra)
- Serena Siboni*, Provincia di Ravenna
- Marta Siri*, Servizio Cultura - Comune di Parma
- Paola Sobrero*, Servizio Cultura - Comune di Savignano sul Rubicone (Rn)
- Adriana Maria Soldini*, Museo Archeologico Comunale Donini - San Lazzaro di Savena (Bo)
- Dario Valli*, Museo Internazionale delle Ceramiche - Faenza (Ra)
- Stefano Vecchi*, Museo della Battaglia del Senio - Alfonsine (Ra)
- Stefania Vellani*, Museo Archeologico Fantini - Monterenzio (Bo)
- Marta Zocchi*, Museo della Vita Contadina di San Pancrazio - Russi (Ra)

Finito di stampare
nell'anno 2003
da Editrice Compositori, Bologna