

La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento

La forte crescita di interesse nella missione educativa del museo registrata nell'ultimo decennio è il risultato, da un lato, della ripresa del dibattito su scopi ed efficacia del museo stesso, dall'altro degli sforzi per potenziare il ruolo educativo dell'istituzione museale nella comunità. Tale interesse ha portato alla produzione di un'ampia varietà di servizi per il pubblico, che attribuiscono al visitatore un ruolo centrale nell'agenda del museo, stimolando a considerare quest'ultimo come uno degli ambienti più importanti per l'apprendimento.

Nella varietà dei servizi museali, esaminerò la visita guidata quale strumento di apprendimento, usando i bambini/ragazzi come caso di studio. La visita guidata è uno dei modi "tradizionali" per educare il pubblico, uno tra gli strumenti pedagogici più diretti ed efficaci per sviluppare l'interattività tra visitatore e oggetto necessaria per arrivare alla comprensione e all'apprendimento.

In qualità di ricercatore, di tutor o di semplice visitatore, ho osservato molto spesso visite guidate in diversi musei e paesi, ma non sempre definirei "educativi" i processi di cui sono stata testimone. Bambini di fronte a oggetti o opere d'arte se ne vedono in quasi tutti i musei: sono gruppi in piedi e in silenzio, dai quali ci si aspetta che ascoltino il monologo della guida, ma anche bambini seduti in terra, coinvolti in un vivace dialogo "domanda-risposta" stimolato da un educatore.

Tali differenze di qualità inducono a riflettere su che cosa veramente si debba intendere per "educativo" e quali siano i principi per assicurare il miglior apprendimento possibile. Ricette universali sono difficili sia da sviluppare, sia da applicare, in particolare perché ciascuna visita guidata dipende dalla collezione del museo, dall'ambiente fisico, dalla competenza della guida, dalla dinamica del gruppo, dalla familiarità (o assenza di familiarità) con il soggetto e da ogni particolare che, per quanto apparentemente piccolo, può avere influenza sulla visita.

Ma c'è, ovviamente, di più: introdurre i ragazzi agli oggetti è un processo molto complesso che richiede una pianificazione molto attenta di contenuto, struttura e metodologia pedagogica, oltre che la conoscenza del processo di apprendimento nel contesto museale.

Apprendere nel museo

L'apprendimento è stato definito da Bruner come il processo di acquisizione di nuove informazioni ed esperienze (offerte dall'ambiente esterno) condotto a partire dalla conoscenza già acquisita. Nel

particolare contesto del museo, il processo di apprendimento è determinato dalle differenze individuali in termini di atteggiamento, emozioni, esperienze e motivazioni (ciò che viene definito "contesto personale"), dai modelli di comportamento di gruppo dei visitatori e dalla percezione dell'ambiente fisico durante l'esperienza museale. In altre parole, l'unicità dell'esperienza museale come processo di apprendimento è determinata dall'interazione fra molti fattori diversi, quali le conoscenze e le esperienze precedenti del visitatore, l'atteggiamento, il sostrato culturale, il comportamento sociale e l'ambiente fisico, ma anche dai diversi tipi di percezione e comprensione dello stesso oggetto da parte di individui diversi. Allo stesso tempo, l'apprendimento nel museo è influenzato dalla natura dell'oggetto: quest'ultimo funziona come "documento" che contiene e registra significati e informazioni ed è in grado non solo di offrire diversi tipi di conoscenza a diversi livelli di complessità, ma anche di mettere gli individui in grado di rievocare conoscenze acquisite nel passato. Come possiamo "tradurre" questi principi in una metodologia educativa per le visite guidate?

La visita guidata come strumento educativo

Il punto di partenza è percepire la visita al museo come un processo di comunicazione attiva tra chi "trasmette" (museo) e chi "riceve" (visitatore) attraverso il "medium" (oggetto): processo nel quale la comprensione è perseguita (e auspicabilmente raggiunta) a mezza via tra chi trasmette e chi riceve. Nel caso della visita guidata, la comprensione di chi riceve (bambini/ragazzi) è facilitata dalla "guida", il cui ruolo consiste nell'attivare, guidare e stimolare il processo comunicativo. La complessità del ruolo della guida – e di conseguenza il successo educativo della visita – dipende dal fatto che il processo non è lineare ma circolare. Scopo della guida non è semplicemente quello di trasmettere un messaggio dato e identificato in precedenza, un corpo di conoscenza e/o informazione rigido e statico: consiste, piuttosto, nel disegnare esperienze educative con attenzione al contesto in cui tali esperienze hanno luogo e sulla base delle conoscenze del discente, stimolando la partecipazione attiva e un processo di re-azione.

I bambini, come peraltro qualunque individuo, non vanno al museo come "contenitori vuoti", ma vi portano le proprie idee circa il mondo, le proprie conoscenze e la propria comprensione: debbono pertanto essere percepiti non come ricevitori passivi dell'informazione, bensì come attori dinamicamente coinvolti nel processo attraverso un lavoro di tipo investigativo, e si dovrebbe tenere

conto non solo dei modi in cui oggetti e collezioni vengono presentati ai principianti, ma anche dei modi con cui costoro percepiscono le collezioni a cui vengono introdotti.

Idealmente, il tradizionale monologo della guida di fronte a un oggetto – monologo mirante a offrire informazioni quanto più abbondanti e corrette possibile – dovrebbe essere sostituito da un dialogo stimolante e interattivo. La base di tale dialogo è ovviamente data da domande e risposte, per le quali però esiste una distinzione chiave che determina la definizione della visita in quanto “educativa”, ma anche la differenza fra la guida tradizionale e il vero e proprio “educatore museale”. Le domande ai bambini possono essere “chiuse”, ossia domande che esigono una risposta del tipo “sì” o “no”, tali quindi da rendere il processo sostanzialmente simile al monologo, oppure “aperte”, tali cioè da richiedere l’attivazione di un processo di riflessione e l’uso di capacità critiche, immaginazione, sensi, emozioni e, naturalmente, l’attenta osservazione dell’oggetto. Questo vuol dire che le domande sono lo strumento che porta i bambini alla frontiera del processo di apprendimento e consente loro di reagire, pensare e usare le proprie capacità per capire che cosa c’è di fronte a loro, per ascoltare con attenzione le nuove informazioni ed esserne coinvolti.

Le domande aperte incoraggiano l’espressione delle opinioni personali e l’utilizzo di conoscenza già acquisita. Perciò non debbono essere limitate a cercare risposte “corrette” o a esigere risultati prestabiliti. Permettere che i bambini possano “sbagliare”, accettando più di una risposta come base di discussione, è un approccio che non tutti necessariamente condividono, in particolare nei casi in cui gli oggetti contengano informazioni specifiche sulla loro storia o funzione. Ma occorre non essere troppo ligi nel correggere i bambini, poiché i conflitti che si presentano fra le loro diverse prospettive possono aiutarli a vedere che degli standard esistono e che le loro interpretazioni non sono necessariamente le stesse, o altrettanto buone, di quelle degli altri membri della classe. L’apprendimento sca-

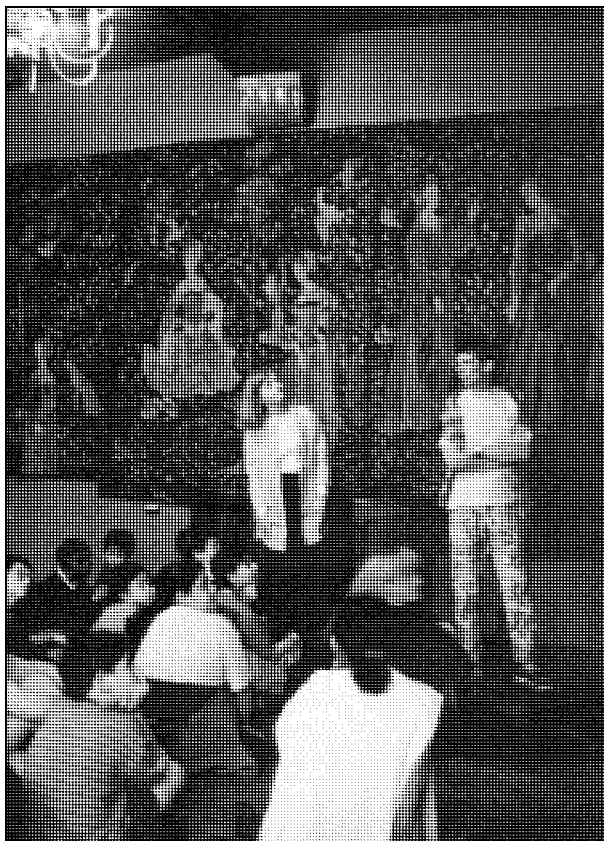
turisce dall’attingere alla comprensione propria dei bambini e all’opportunità di esplorare per tentativi.

Oltre a quanto si è detto, occorre prendere coscienza del fatto che, se si limita l’insieme delle domande aperte a quelle che richiedono conoscenze specialistiche circa l’oggetto (per esempio, quesiti relativi a date, nomi, stili, movimenti, fatti storici ecc.) di fatto si pone a priori un limite alla possibilità di tutti i membri del gruppo di partecipare alla discussione, la quale sarà ristretta solo a quelli più

“preparati”. Un modo di bilanciare tali domande si trova sfruttando il “contesto personale” dei bambini, elemento cruciale per costruire un’esperienza educativa. Sfruttare il contesto personale vuol dire non solo, come già è stato detto, permettere di esprimere interpretazioni personali senza aver paura di “dire la cosa sbagliata”, ma anche consentire di costruire la comprensione a partire dai propri interessi e dalle proprie esperienze. Sviluppare associazioni e paragoni fra la conoscenza e le informazioni contenute nell’oggetto e le esperienze personali e quotidiane dei bambini è considerato un mezzo essenziale per incoraggiare comprensione e apprendimento, ciò per due ragioni. Da un lato, associazioni e paragoni fra i due mondi (quello dei bambini e quello dell’oggetto museale) incoraggiano l’arricchimento delle idee sulle diverse culture, popoli, tempi e luoghi, idee che, ruotando attorno al mondo del bambino stesso, sono spesso “locali”, personalizzate e frammentarie. Dall’altro, lo sviluppo di as-

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

La guida e l’educatore museale



Visita guidata al Musée National du Moyen Âge, Hôtel de Clugny, Parigi.

La percezione tradizionale della guida quale “strumento” per meglio visitare il museo – non molto diverso, nel caso peggiore, da un libro/catalogo o dalla guida vocale registrata – non corrisponde né alla missione del museo contemporaneo, né alle esigenze dell’esperienza educativa (né alle necessità di bilancio del museo, le quali richiedono che ogni utente compia in media più di una visita). Oggi, la guida deve diventare educatore, incoraggiando esperienze di apprendimento costruite sull’osservazione, sul dialogo e sul pensiero critico. Una prima condizione perché ciò avvenga è ripensare la formazione. La guida deve possedere conoscenza specifica delle collezioni e dei relativi campi disciplinari, comprensione della teoria e della pratica educativa nella società, capacità nell’uso delle risorse museali da finalizzare all’apprendimento di una vasta gamma di tipologie di visitatori. La differenza tra la formazione degli educatori e quella delle guide non è nel corpo delle conoscenze specifiche relative all’oggetto, né nel grado di familiarità della persona con la psicologia dell’età evolutiva, poiché anche la formazione di base delle guide include già queste conoscenze. Piuttosto, la differenza consiste nello sviluppare modelli metodologici per imparare, insegnare e pensare sul campo. È importante che la formazione degli educatori museali si concentri, da un lato sullo sviluppo delle capacità necessarie a costruire ponti fra le esperienze e le aspettative dei visitatori e le esperienze e le idee che provengono da una collezione museale, dall’altro sulla maestria nell’adattare con successo il proprio metodo a circostanze diverse determinate dalle diverse caratteristiche del gruppo di utenti.

La necessità di assicurare qualità al ruolo educativo del museo richiede studio e dibattito sul piano della ricerca sia teorica, sia applicata. Tra le priorità vi è lo studio del contenuto e della metodologia nella formazione degli educatori museali, nonché la discussione sullo stato professionale delle guide/educatori nel museo, discussione

da cui emerge la necessità di stabilire determinati standard per l’esercizio di questa professione. Questi potrebbero essere sviluppati sia nel contesto dei nuovi standard per i musei italiani – identificati dalla Conferenza delle regioni – che prevedono la qualificazione del personale e lo sviluppo dei servizi museali, sia nel contesto della Commissione di studio per la didattica del museo e del territorio, insediata per coordinare il sistema educativo dei musei italiani entro il quale predisporre percorsi formativi adeguati per i responsabili della didattica museale.

Maria Xanthoudaki è consulente museale. Laureata in scienza dell’educazione, ha un Master e un D.Phil. in educazione museale, materia che ha insegnato alla University of East Anglia.

Guida bibliografica

1. Comunicazione nei musei

Fisher J. (1988) *mUSEums*. In Aagaard-Mogensen (a cura di): *The idea of the museum: philosophical, artistic and political questions*. Problems in Contemporary Philosophy, vol. 6, The Edwin Mellen Press, New York.

Morgan J., Welton P. (1994) *The Process of Communication*. In Hooper-Greenhill E. (a cura di): *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London.

Pinna G. (2000) *La funzione educativa del museo*. In Pinna G., Suter S., (a cura di): *Per una nuova museologia*, ICOM ITALIA, Milano: 79-83.

2. Teorie sull’apprendimento

Brown G. (1995) *What is Involved in Learning*. In Desforges C. (a cura di): *An Introduction to Teaching: Psychological Perspectives*, Blackwell, Oxford.

Bruner J. (1960) *The Process of Education*, Vintage Books, New York.

Sotto E. (1994) *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching*, Cassell Books, London.

3. Apprendimento nei musei - teorie e metodologia

Falk J.H., Dierking L.D. (1992) *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington D.C.

Cole P.R. (1985) *Dewey and the galleries*, *Museumologist*, vol. 48, pp. 12-14.

Hooper-Greenhill E. (1992) *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge, London.

Hooper-Greenhill E. (1994) *Museums and Their Visitors*, Routledge, London.

Hooper-Greenhill E. (1996) *Learning theories in museums*, relazione non pubblicata presentata al corso del British Council “Learning in Galleries and Museums: Towards an Education Policy”, 12-20/3/1996.

Walsh-Piper K. (1994) *Museum education and aesthetic experience*, *Journal of Aesthetic Education*, vol. 28(3), pp. 105-115.

4. Didattica museale: metodologia ed esempi dalla pratica

Hooper-Greenhill E. (1987) *Museums in Education: Towards the End of the Century*. In Ambrose T. (a cura di): *Education in Museums, Museums in Education*, Edinburgh, HMSO.

Hooper-Greenhill E. (1991) *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, Leicester.

Husbands C. (1994) *Learning theories and museums: using and addressing pupils' minitheories*, Journal of Education in Museums, vol. 15, pp. 5-7.

Kirk G. (1987) *Changing Needs in Schools*. In Ambrose T. (a cura di): *Education in Museums, Museums in Education*, Edinburgh, HMSO.

5. Ricerca nel campo della didattica museale

Cattarini-Leger E. (1988) *Schools and contemporary art museums: the international situation and hypotheses on teacher training*. In Lazotti L., Bertoni del Guercio (a cura di): *Contemporary art in secondary school: current issues in education*, Atti della conferenza organizzata dal Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) sotto l'egida dell'UNESCO, Villa Falconieri, Roma 2-6 dicembre 1986, I Quaderni di Villa Falconieri, n. 13.

Kyriakidou A. (1994) *L'effetto degli oggetti museali sull'espressione artistica dei bambini*, Eikastiki Paideia, n. 10, pp. 72-78.

Xanthoudaki M. (1997a) *Museum and gallery educational programmes: learning processes and contribution to art education*, Journal of Education in Museums, vol. 18, pp. 29-31.

Xanthoudaki M. (1997b) *Museum and Gallery Educational Programmes in England and Greece: Their Content, Structure and their Contribution to Art Education in Primary Schools*, Tesi di dottorato, Università del Sussex (GB).

Xanthoudaki M. (1998) *Is it really worth the trip? The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education*, Cambridge Journal of Education, vol.

28(2), June, pp. 181-195.

6. Italia: Standard per i musei e il sistema della didattica museale

Conferenza delle Regioni (1999) *Standard per i musei italiani*. Documento di lavoro.

Jalla D. (1999) *Standard di qualità e di risorse per i musei*, Nuova Museologia, n. 1, pp. 18-22.

Mascheroni S. (1999) *Verso un sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale*, Nuova Museologia, n. 1, p. 33.

Tomea Gavazzoli M.L. (1999) *Standard di risorse e modelli di eccellenza nel museo italiano*, Nuova Museologia, n. 1, pp. 14-17.

7. Standard per i musei negli Stati Uniti e in Inghilterra

American Association of Museums (1989) *Professional standards for museum educators*, Journal of Museum Education, vol. 14(3), pp. 11-13.

Anderson D. (1997) *A Common Wealth: Museums and Learning in the United Kingdom*, Department of National Heritage, London.

Anderson D. (1999) *A Common Wealth: Museums in the Learning Age (revised report) written for the Department for Culture, Media and Sport (UK)*, the Stationery Office, London.

Schwarzer M. (1999) *Schizophrenic agora: mission, market and the multi-tasking museum*, Museum News, vol. 78(6), pp. 40-47.

Learning in the Museum

di George E. Hein

Routledge, London 1998

Le esperienze museali dovrebbero essere anche *minds-on* e non soltanto *hands-on*: questo è il punto chiave su cui George Hein costruisce il suo studio circa l'apprendimento nei musei. È probabile che tutte le persone sensibili alla missione educativa del museo abbiano già letto concetti simili, anche se espressi con parole diverse. Forse, però, Hein non si limita a banali affermazioni normative sull'educazione museale né a presentazioni narrative di esempi che illustrano l'attività nei musei: egli presenta un'analisi interessante di metodologie dell'apprendimento, ben scritta e illuminante, prendendo le mosse da concetti essenziali – attinenti l'epistemologia, le teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento – per giungere a delineare i modi in cui queste teorie si combinano nel contesto del museo e influiscono sull'apprendimento dei visitatori. Obiettivo principale di Hein è di fornire la base su cui sviluppare politica e pratica educative museali. A tale scopo egli analizza il processo di apprendimento in quanto processo empirico, le modalità secondo cui esso si sviluppa in situazioni diverse e attraverso diversi metodi di insegnamento, gli elementi da prendere in considerazione per migliorare e accrescere il potenziale di apprendimento nei musei. Il valore di questo studio risiede nel fatto che l'autore riconosce il carattere complesso del processo di apprendimento e, più ancora, nel fatto che egli mette in risalto quanto sia importante esaminare e capire la natura, il contesto e i risultati delle esperienze dei visitatori. Per comprendere a fondo in che modo l'apprendimento di questi ultimi prende forma è necessario studiare le loro esperienze museali,

e Hein presenta un'analisi ben strutturata di diversi approcci e metodi di ricerca utilizzabili. Nel contempo, egli prende in considerazione anche i risultati di numerose ricerche che dall'inizio del secolo agli anni più recenti hanno esaminato i fattori determinanti, le caratteristiche dell'esperienza educativa.

Infine, l'autore invita a considerare l'approccio all'educazione museale da lui privilegiato, quello costruttivista, secondo il quale “i visitatori creano significati nei musei e imparano attraverso la costruzione della propria comprensione degli oggetti”, punto particolarmente importante nel contesto del museo contemporaneo, che è cosciente della propria missione educativa. Nel museo “costruttivista” il significato dell'oggetto non è concepito come universale, la verità non esiste al di fuori del discente e, soprattutto, il significato non è trasmesso dallo specialista al non specialista attraverso metodi di insegnamento lineari e didattici. Piuttosto, la chiave dell'esperienza educativa sta nell'interazione tra museo, oggetto e visitatore, il quale si trova al centro del processo di apprendimento. Che si condivida o meno un giudizio positivo sull'approccio costruttivista, il libro di Hein fornisce, a chiunque sia interessato al tema, materiale essenziale per pensare, capire e apprendere qualità, processi e valore dell'educazione museale.

M. X.