Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Un manuale europeo

A cura di Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson

Editore:
EDISAI srl - Ferrara
Via Goretti 88
44100 Ferrara

Stampa:
SATE srl - Ferrara
© 2007 Edisai srl

ISBN: 978-88-95062-00-6

(copertina) Evento conclusivo *Ritratti di famiglia in un esterno* e *Paesaggi familiari,* Torino, Largo Saluzzo, giugno 2006. Nell'ambito del Progetto *Sul Tappeto Volante,* a cura del Dipartimento Educazione Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli (TO)

Foto: Paola Zanini

I partner di LLML

IBC - Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna (Italia) (capo-progetto)
www.ibc.regione.emilia-romagna.it

Margherita Sani (project leader)
Masani@regione.emilia-romagna.it

Valentina Galloni
VGalloni@regione.emilia-romagna.it

Amitié (Italia)
www.amitie.it

Pier Giacomo Sola
pgsola@amitie.it

Sibylle Moebius
smoebius@amitie.it

APOREM Association of Enterprise Museums (Portogallol)
www.museudaagua.epal.pt

Margarida Ruas
margrua@epal.pt

Margarida Filipe
mafilipe@epal.pt

Eccom European Centre for Cultural Management and Organisation (Italia)
www.eccom.it

Cristina Da Milano
damilano@eccom.it

Martina De Luca
martinadeluca@eccom.it

Engage (Gran Bretagna)
www.engage.org
info@engage.org

Kirsten Gibbs
kirsten.gibbs@virgin.net

European Museum Forum (Gran Bretagna)
www.europeanmuseumforum.org

Massimo Negri
kriterion.negri@libero.it

Ann Nicholls
mail@europeanmuseumforum.org

NIACE National Institute of Adult Continuing Education (Gran Bretagna)
www.niace.org.uk

Jane Thompson
jane.thompson@niace.org.uk

NMV The Netherlands Museum Association (Olanda)
www.museumvereniging.nl/

Margriet de Jong
mdejong@museumvereniging.nl

Caroline Bunnig
cbunnig@museumvereniging.nl

Siti web LLML
www.ibc.regione.emilia-romagna.it
("Musei e Beni Culturali",
"Progetti europei")
www.collectandshare.eu.com
www.amitie.it/llml

LLML Lifelong Museum Learning è un progetto realizzato con il supporto finanziario della Comunità Europea all'interno del programma Socrates Grundtvig. Il contenuto di questo progetto non riflette necessariamente la posizione della Comunità Europea, né implica alcuna responsabilità da parte della Comunità stessa.

€ 20,00

Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Un manuale europeo

A cura di: Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson

AUTORI
David Anderson, Judi Caton, Cristina Da Milano, Martina De Luca, Juliette Fritsch, Kirsten Gibbs, Rinske Jurgens, Kaija Kaitavuori, Hanneke Kempen, Andrea Kieskamp, Massimo Negri, Margaret O'Brien, Helen O'Donoghue, Carla Padró, Margarida Ruas, Margherita Sani, Dineke Stam, Jane Thompson, Ineke van Klink, Annemarie Vels Heijn, Amber Walls, Sue Wilkinson

HANNO COLLABORATO
Valentina Galloni
Alex Hitchins
Els Hoogstraat
Judikje Kiers

RINGRAZIAMENTI
Valeria Cicala
Margriet de Jong
Silvia Mascheroni
Shriti Patel
Anna Pironti
Carlo Tovoli

PROGETTO GRAFICO
Oliver Newbery (www.ne-interactive.co.uk)

TRADUZIONE
di Simona Bodo

(pagina seguente) Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico
(Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Foto: Tano d'Amico

Indice

Prefazione **7**
David Anderson

Introduzione **8**
Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson

1 Gli adulti e l'apprendimento **12**
1.1 L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita 13
1.2 Adulti che apprendono 13
1.3 Barriere all'apprendimento 16
1.4 Attitudini e motivazioni che sostengono l'apprendimento 16
1.5 Uguaglianza e accesso 17

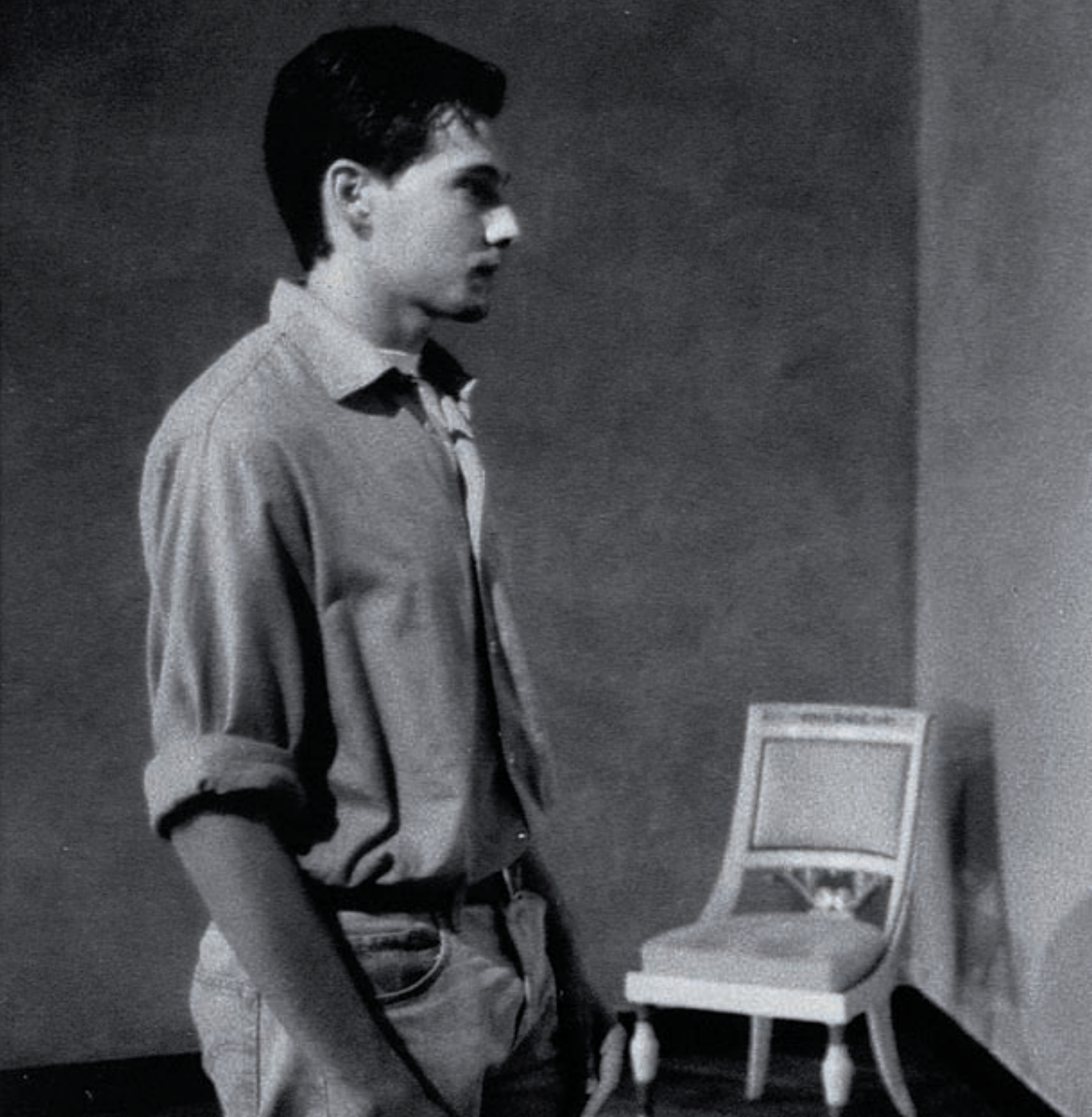
2 L'apprendimento nei musei **18**
2.1 Lo scenario 19
2.2 Approcci all'apprendimento nei musei 20
2.3 Le teorie dell'apprendimento 22
2.4 Stabilire gli esiti dell'apprendimento 33

3 Aspetti metodologici **36**
3.1 Le indagini sui visitatori 37
3.2 Valutazione 39
3.3 Il lavoro di gruppo 44
3.4 Partenariato 46
3.5 Outreach 54

4 Il lavoro con pubblici adulti: casi di studio e buone prassi **58**
4.1 L'apprendimento dei gruppi familiari 59
4.2 I giovani 63
4.3 Gli anziani 69
4.4 I gruppi aziendali 74
4.5 L'apprendimento interculturale 77
4.6 L'apprendimento inclusivo 84
4.7 Un caso di studio: l'apprendimento degli adulti al British Museum 88

5 L'ambiente del museo **92**
5.1 Perché l'ambiente è importante? 93
5.2 Alcuni fattori da tenere in considerazione 93
5.3 Creare un ambiente propizio all'apprendimento 98
5.4 Un caso di studio: il Museu da Água di Lisbona 99

6 Le implicazioni formative **102**
7 Bibliografia e Siti Internet **106**
8 Nota sugli autori **112**



UZE / KEN UZ

Prefazione

Chiunque abbia preso parte a un progetto transnazionale in ambito museale il cui intento sia di mettere a punto uno strumento pratico ed efficace sa quanto può essere difficile raggiungere questo obiettivo. Le differenze linguistiche, culturali e intellettuali si approfondiscono man mano che si procede nel progetto. La prevalenza di un esiguo gruppo di lingue europee – in particolare l'inglese – finisce sovente per determinare una situazione di squilibrio sul piano comunicativo. Persino la definizione di "museo" muta da contesto a contesto.

Questo manuale rappresenta una convincente affermazione del valore dell'internazionalismo a dispetto di queste difficoltà. Se davvero aspiriamo a sviluppare la nostra prassi professionale, abbiamo bisogno di una maggiore varietà di modelli di quanti il nostro Paese da solo non sia in grado di offrire. Un lavoro di gruppo e un confronto diretto che non abbiano carattere episodico, ma si dipanino lungo un arco di tempo sufficientemente ampio, ci consentono di andare al di là di una percezione superficiale, per giungere a una più profonda comprensione del valore sia delle somiglianze che delle differenze.

Solo attraverso la ricerca e la pubblicazione dei relativi risultati il nostro particolare punto di vista può essere messo in discussione ed evolvere. Ecco perché il manuale "Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita" rappresenta un'utile testimonianza di come sia importante accostarsi e apprendere dalla prassi professionale di altri Paesi con uno spirito di indagine aperto, riflessivo e critico.

Si potrebbe essere tentati di credere che i tanti esempi innovativi illustrati in questo volume rappresentino la norma nei musei d'Europa, lo standard che ci si dovrebbe aspettare da tutte le istituzioni pubbliche in un regime democratico. Se così fosse veramente, questo manuale non sarebbe necessario. Ma "Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita" è anche l'espressione di un auspicio. Le buone pratiche sono diffuse, e stanno crescendo.

David Anderson
Direttore del Dipartimento
"Learning and Interpretation"
Victoria and Albert Museum
Londra

Auto-diagnosi

Foto: Het Dolhuys Museum, Haarlem

Introduzione

Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Questo manuale è il punto di approdo del progetto *Lifelong Museum Learning* (LLML), finanziato dalla Commissione Europea tra l'ottobre 2004 e il dicembre 2006 nell'ambito del programma Socrates Grundtvig. I progetti europei sono imprese collettive e come tali, pur condividendo alcune finalità, devono prendere in considerazione e mediare tra diversi punti di vista e prospettive, che sono il frutto sia delle singole storie, dei background e delle prassi professionali degli individui e dei Paesi coinvolti, sia dei processi di apprendimento attivati durante lo svolgimento del progetto stesso. I risultati di tali imprese riflettono dunque queste diversità, e nel contempo tentano si armonizzarle in un prodotto finale quanto più coerente possibile. Allo stesso modo, questo manuale è stato concepito in modo tale da valorizzare la ricchezza e la varietà delle esperienze che l'Europa può offrire, e d'altra parte parlare al lettore con una sola voce.

Va detto tuttavia, che, per quanto tutti gli autori lavorino in contesti internazionali, il libro si basa principalmente sulle conoscenze più dettagliate di cui i partner dispongono relativamente al paese di appartenenza.

Lifelong Museum Learning ha progettato e realizzato una serie di corsi di formazione indirizzati al personale che nei musei si occupa di educazione per adulti (responsabili dei servizi educativi e mediatori culturali). Dei quattro corsi organizzati dalle istituzioni partner del progetto, due si sono svolti in via sperimentale in Italia nell'ottobre 2005, mentre gli altri due, tenutisi in Portogallo (maggio 2006) e in Olanda (novembre 2006), sono stati aperti a una più ampia partecipazione attraverso il catalogo Comenius Grundtvig. Il tema affrontato da LLML è stato accolto con notevole interesse dagli operatori museali in tutta Europa, soprattutto in un momento in cui il ruolo del museo si sta ampliando ed estendendo sino a comprendere e a sostenere l'apprendimento continuo, il cambiamento sociale e il dialogo interculturale, spesso coinvolgendo nuovi pubblici.

Poiché era nelle nostre intenzioni che LLML non andasse a esclusivo beneficio di coloro che hanno potuto prendere parte alle iniziative di formazione, ma che raggiungesse più individui possibile, l'idea di un manuale è diventata parte integrante della strategia di diffusione dei risultati del progetto.

Linguaggio e terminologia

Una delle prime difficoltà che si incontrano lavorando in un contesto europeo riguarda il linguaggio utilizzato, poiché le stesse parole possono assumere diverse connotazioni in diversi contesti. Abbiamo quindi ritenuto utile individuare alcune tra le espressioni che più di frequente ricorrono in questo manuale, ed esplicitarne il significato da noi adottato:

- **Apprendimento continuo:** un apprendimento che ci vede impegnati lungo tutto l'arco della vita
- **Apprendimento formale:** un apprendimento che ha luogo in un contesto educativo o formativo formale, e che normalmente porta al conseguimento di una qualche qualifica
- **Apprendimento non-formale:** un apprendimento strutturato e organizzato, che tuttavia non conduce al conseguimento di alcuna qualifica

(pagina seguente) Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Foto: Tano d'Amico

- **Apprendimento informale:** un apprendimento non necessariamente intenzionale che ha luogo in ambito familiare, nella vita sociale o civica

Quanto al significato del termine **apprendimento**, il nostro gruppo ha adottato la definizione impiegata in Gran Bretagna dalla Campagna per l'Apprendimento, che recita: "L'apprendimento è un processo di coinvolgimento attivo nell'esperienza. È ciò che avviene nel momento in cui un individuo vuole attribuire un senso al mondo. Può comportare lo sviluppo di competenze, conoscenze, comprensione, valori, sentimenti, attitudini e capacità di riflettere. Un apprendimento efficace promuove il cambiamento, lo sviluppo personale e il desiderio di continuare ad apprendere."

Infine, quando usiamo l'espressione **musei**, vogliamo indicare tutte le tipologie di museo, comprese le gallerie d'arte.

Per chi è questo manuale?

Questo manuale è stato concepito per assistere il personale di musei e gallerie, e in particolare gli operatori con responsabilità nell'ambito dell'educazione, dell'interpretazione o dell'accesso, a fare in modo che le opportunità di apprendimento, gli allestimenti e le risorse del museo siano realmente aperti a tutti. Il manuale è anche rivolto a quegli educatori che hanno sviluppato una maggiore familiarità con metodologie e prassi relative al pubblico in età scolare, e che vorrebbero estendere le proprie attività educative agli adulti. La pubblicazione è rivolta a un pubblico europeo ampio e diversificato per formazione specialistica, competenze, esperienza e status all'interno delle rispettive istituzioni. Alcune sezioni del manuale saranno dunque più pertinenti di altre, a seconda delle condizioni e dei bisogni di ciascun lettore. Allo stesso modo, alcuni suggerimenti relativi alle buone prassi saranno di più facile implementazione rispetto ad altri.

Questa pubblicazione parte dal presupposto che i lettori vogliano porre la nozione di pari opportunità al cuore dei servizi offerti dal museo, e così sviluppare l'accesso e incoraggiare una più ampia partecipazione. Alcuni suggerimenti ed esempi sono offerti riguardo al modo in cui raggiungere questi obiettivi; ad esempio, una maggiore propensione a svolgere attività di ricerca sui visitatori e alle iniziative sul territorio, un impegno a comprendere in che modo e con quali obiettivi gli adulti apprendono in un contesto museale, e una disponibilità a individuare e rimuovere tutte quelle barriere istituzionali che possono impedire ai visitatori non tradizionali di sfruttare le opportunità di apprendimento e le risorse che un museo può offrire.

Ci auguriamo che questo manuale si riveli strumento utile sia alla programmazione e all'organizzazione di attività educative, sia alla pianificazione strategica di più lungo termine. Prevediamo anche che possa essere utilizzato in contesti formativi, poiché siamo convinti del valore di iniziative di formazione mirate e pertinenti, così come dell'importanza di condividere le prassi tra colleghi, sia nel proprio Paese che a livello internazionale, grazie a un continuo sviluppo professionale e a un'attività informale di rete.

Le opinioni dei lettori su questo manuale e sui futuri bisogni formativi nel settore saranno benvenute. È possibile contattare sia il capo-progetto, sia uno qualsiasi dei partner.

Kirsten Gibbs
Margherita Sani
Jane Thompson

Capitolo 1

Gli adulti e l'apprendimento

'Una democrazia che aspiri a essere considerata civile non piegherà la cultura a fini politici immediati, né imporrà ai propri cittadini una sua definizione precostituita di cultura. Sarà aperta, democratica, non prepotente, senza pretese di valere per tutti. Offrirà prospettive sul meglio e sul migliore; i suoi cittadini saranno liberi di indossare e di smettere i loro soprabiti culturali.'

Richard Hoggart

Foto: Leicester Arts and Museum Service

1.1 L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita

L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è un termine ormai diffuso in tutta Europa, ma, come accade per altri concetti utilizzati nell'ambito di diversi contesti e tradizioni culturali, esso può assumere significati diversi. Questo manuale definisce l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in due modi.

Nella prima accezione si sottolinea l'importanza e il significato dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che viene pertanto distinto dall'educazione in ambito scolastico e universitario. Nel presente manuale ci concentreremo sulle esperienze di apprendimento dei visitatori adulti (ovvero di età superiore ai 16 anni) in un museo.

Il secondo utilizzo ha a che vedere con il modo in cui intendiamo l'apprendimento. L'educazione formale comporta uno scambio tra docente e discente, nell'ambito del quale gli studenti sono istruiti dai loro insegnanti. Per contro, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita pone l'enfasi sull'attività del ricevente; può sempre essere il prodotto di un'istruzione formale, ma anche avere luogo in una molteplicità di modi e di contesti, quali ad esempio la vita di tutti i giorni, l'interazione con altre persone e le opportunità culturali.

Di fatto – e questo è uno dei suoi tratti distintivi – l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita può avvenire ovunque, non solo a scuola o in università. Quando un individuo apprende in uno spazio culturale pubblico come un museo o una galleria d'arte, lo fa più per scelta che per obbligo. Questo tipo di apprendimento ha spesso luogo informalmente, senza bisogno di accreditamento, di qualifiche o di misurazione. I musei possono rivelarsi un luogo ideale per promuovere l'apprendimento informale.

I visitatori possono uscire da un museo sapendo qualcosa di più rispetto a quando vi sono arrivati, acquisendo comprensioni, intuizioni o ispirazioni che possono determinare un cambiamento positivo nella loro vita.

1.2 Adulti che apprendono

Per quanto l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita che ha luogo in un

museo possa essere informale, casuale o persino accidentale da parte di chi impara, gli educatori e gli altri operatori museali devono adottare un approccio formale e rigoroso alla definizione delle opportunità di apprendimento, e tenere in debita considerazione alcune caratteristiche degli adulti che apprendono.

Le metodologie didattiche messe a punto per le scolaresche sono ormai consolidate e i musei hanno una grande esperienza in questo ambito – stabilire un rapporto con l'insegnante, elaborare i programmi, sostenere e arricchire il curricolo formale, impiegare una varietà di stili di apprendimento. Gran parte di queste buone prassi può essere applicata al pubblico adulto di un museo. Ad esempio, sia gli adulti che i bambini:

- desiderano essere trattati in maniera cortese e rispettosa
- apprezzano l'opportunità di applicare le loro conoscenze, esperienze e opinioni al processo di apprendimento
- gradiscono di poter fare delle scelte nel processo di apprendimento
- non amano essere trattati dall'alto in basso o in maniera condiscendente.

Ma vi è una grande differenza tra adulti e bambini che apprendono: i bambini e i giovani vanno a scuola o all'università perché devono. È invece più probabile che un adulto viva un'esperienza di apprendimento perché è interessato a conoscere meglio qualcosa, o perché ha bisogno di imparare qualcosa di funzionale alla sua professione, alla sua vita familiare e a quella della comunità. L'apprendimento ha uno scopo preciso. Ha meno a che fare con la registrazione di fatti o di informazioni preconfezionate, e più a che vedere con l'esplorazione di nuove idee ed esperienze, soppesando le testimonianze e pervenendo ad alcune ipotesi conclusive. L'apprendimento comporta lo sviluppo di competenze pratiche e la scoperta di talenti nascosti. Ecco alcune delle caratteristiche che distinguono il modo in cui gli adulti apprendono in un museo rispetto ai bambini.

- Gli adulti che apprendono sono autonomi. Devono essere messi in grado di orientarsi ed essere attivamente coinvolti nel processo di apprendimento. Devono poter scegliere ciò che vogliono imparare e lavorare a progetti e tematiche che riflettono i loro interessi.
- Gli adulti hanno accumulato esperienze di vita e conoscenze collegate all'ambito lavorativo, alle responsabilità familiari, a eventi che hanno cambiato la loro esistenza, a passioni personali e a esperienze educative precedenti. Un nuovo apprendimento è più efficace quando è strettamente connesso alle conoscenze e alle esperienze pregresse dell'adulto, anche se naturalmente questo non significa che esso debba essere circoscritto a ciò che un adulto già sa.
- Gli adulti sono orientati al conseguimento di obiettivi. Quando intraprendono una attività di apprendimento formale, essi sanno generalmente cosa vogliono ottenere e dove vogliono arrivare; in genere, apprezzano programmi educativi bene organizzati e chiaramente strutturati. Nei contesti di apprendimento informale, gli adulti apprendono al meglio quando le indicazioni sono chiare, il fine è pertinente e interessante, e le loro emozioni (quali ad esempio la curiosità, la rabbia, la meraviglia, il piacere) sono attivate.

Foto: Het Dolhuys Museum, Haarlem

- Gli adulti sono orientati allo svolgimento di attività che siano per loro rilevanti. L'apprendimento deve essere attinente ai loro interessi, alle loro vite, al loro lavoro e ad altre responsabilità. Ancora una volta, l'apprendimento dovrebbe partire dal punto in cui si trova un individuo. Se gli adulti sono stimolati a imparare di più, è molto probabile che i loro interessi si estendano in maniera significativa.

- Gli adulti che apprendono iniziano spesso da considerazioni pragmatiche e preferiscono concentrarsi su ciò che ritengono più utile per il loro lavoro e la loro vita. In un primo momento potrebbero non essere interessati alla conoscenza di per sé, ma una volta che si appassionano, desiderano imparare una quantità di cose che prima esulavano dalla loro esperienza.

- Come tutti coloro che apprendono, gli adulti hanno bisogno di sentirsi rispettati; devono essere trattati alla pari per esperienza e conoscenze, ed essere incoraggiati a esprimere le loro opinioni in qualsiasi situazione di apprendimento.

1.3 Barriere all'apprendimento

Le motivazioni citate più di frequente dagli individui che non si lasciano coinvolgere in esperienze di apprendimento – e questo vale anche in contesti come i musei – sono di ordine pratico e strettamente collegate a circostanze individuali e contingenti: costi, limitazioni di tempo dovute al lavoro o agli impegni familiari, malattia o disabilità, difficoltà di spostamento, carenza di opportunità in loco.

D'altra parte, la ricerca dimostra che gli ostacoli più significativi possono essere anche culturali, sociali o psicologici: ad esempio, un'esperienza scolare pregressa negativa, o la convinzione (legata alla classe sociale o al genere) che l'apprendimento non sia un'attività appropriata ad adulti che appartengono a un particolare gruppo. Queste barriere sono più difficili da abbattere, perché coinvolgono sentimenti e opinioni, e si fondano su attitudini e valori profondamente radicati.

1.4 Attitudini e motivazioni che sostengono l'apprendimento

Che cosa fa la differenza? Perché alcuni adulti decidono di essere coinvolti in esperienze di apprendimento? Conoscere la risposta a questa domanda può aiutare i responsabili dei servizi educativi di un museo a riflettere su come avvicinarsi ai visitatori adulti. La ricerca sull'apprendimento in età adulta è generalmente concorde sulle motivazioni che spingono un individuo ad apprendere. Le attitudini possono variare anche significativamente in funzione di ambiente familiare e background culturale, classe, genere, esperienza scolastica e reti sociali. Sebbene non tutte le motivazioni elencate nel seguito siano strettamente pertinenti, la loro conoscenza può tornare utile nella pianificazione di programmi e situazioni di apprendimento destinate agli adulti in un museo.

- Famiglia: per aiutare i figli ed essere più al corrente di ciò che stanno imparando a scuola. Frequentare attività educative rivolte a tutta la famiglia motiva spesso i genitori ad apprendere anche per il proprio beneficio.
- Sociale: per fare nuove amicizie e soddisfare le esigenze di socializzazione.
- Avanzamento educativo: per conseguire una qualifica o per accedere a un corso più impegnativo.
- Contributo alla vita di comunità: per assumere un ruolo più attivo nell'ambito della propria comunità. Questo vale in particolare per gli immigrati, rifugiati, richiedenti asilo appena giunti nel Paese ospite.
- L'esempio e l'incoraggiamento di altre persone: familiari, amici, colleghi di lavoro, educatori, operatori sociali, datori di lavoro.
- Coinvolgimento in gruppi/organizzazioni di comunità e di volontariato: comporta lo sviluppo e l'esercizio di competenze, e la valorizzazione di identità e culture.
- Lavoro: per trovare un impiego migliore e ottimizzare le proprie prestazioni professionali.
- Sviluppo personale: per migliorare le proprie conoscenze e competenze, soddisfare un interesse o praticare un hobby.
- Una svolta o una crisi nella propria vita: migrazione, lutto, malattia,

disoccupazione, trasloco, divorzio, pensionamento.

- Obbligo o necessità generata da un datore di lavoro o dallo Stato, come ad esempio l'introduzione di cambiamenti nelle pratiche professionali, nelle norme per accedere ai sussidi, o nei requisiti per la naturalizzazione.

1.5 Uguaglianza e accesso

In Europa i musei sono luoghi popolari, visitati ogni anno da milioni di persone. I visitatori li frequentano perché sono interessati alla storia, all'arte o alla cultura, perché sono alla ricerca di significato, identità o ispirazione, perché desiderano imparare qualcosa sugli oggetti esposti, o conoscere meglio una nuova città se hanno un po' di tempo libero. I musei sono luoghi di svago, intrattenimento e apprendimento.

Eppure la maggior parte della popolazione non li visita che di rado, o niente affatto. In genere, i visitatori dei musei tendono ad avere uno status socioeconomico o un livello di istruzione più elevato dei non visitatori. Gli individui più poveri, coloro che non hanno usufruito di una educazione formale adeguata, i membri delle minoranze già svantaggiate o discriminate dalla società non riconoscono facilmente nei musei un luogo pubblico che essi hanno ogni diritto di visitare. Questi individui possono credere che i musei siano destinati ad altri, e non a loro. Troppo spesso i musei si rivelano molto meno ospitali e accessibili di quanto dovrebbero per i visitatori non tradizionali.

Va inoltre sottolineato che quand'anche i musei europei sviluppino programmi o attività educative, esse sono generalmente rivolte alle scolaresche piuttosto che agli adulti. Questo divario nell'offerta educativa deve essere colmato, alla luce sia della crescente consapevolezza del ruolo educativo del museo, sia del riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita da parte dei governi e dell'Unione Europea.

La tesi che i musei debbano assicurare il loro contributo all'educazione pubblica, ampliare la partecipazione e l'accesso, e concorrere a una migliore condizione umana grazie al piacere o all'intuizione che essi sono in grado di offrire, rimane controversa in molti ambienti.

Scegliere di fare dell'educazione e dell'uguaglianza una importante priorità per i musei significa:

- Sviluppare un ambiente accessibile, che incentivi i visitatori e promuova le opportunità di apprendimento.
- Articolare l'approccio all'allestimento e all'interpretazione su più livelli, di modo che chiunque, dallo studioso al visitatore alle prime armi, si senta bene accolto.
- Fare in modo che il personale del museo acquisisca una conoscenza dei visitatori altrettanto rigorosa di quella applicata alle collezioni.
- Sviluppare strategie e modalità di allestimento accessibili a pubblici diversi.
- Considerare il livello di istruzione e gli stili di apprendimento dei visitatori potenziali come il punto di partenza per un lavoro educativo mirato.
- Rivedere e modificare alcune convenzioni tipiche dei musei, al fine di creare un'atmosfera più accogliente nei confronti dei nuovi visitatori.
- Assicurarsi che la diversità del personale rifletta la diversità del pubblico che il museo desidera attrarre.

Capitolo 2

L'apprendimento nei musei

'Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici'

Articolo 27, Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo

Partecipanti al programma per adulti "Charcoal and Chocolate" 2004

Foto: Irish Museum of Modern Art, Dublin

2.1 Lo scenario

Il divario che oggi separa i musei dai loro pubblici potenziali era probabilmente meno profondo nel XIX secolo. In quell'epoca i musei sorti in tutta Europa avevano un preciso ruolo nella società, che comprendeva la rappresentazione del potere, la creazione delle identità nazionali, lo sviluppo educativo e morale delle masse. In Gran Bretagna, tuttavia, sebbene le istituzioni culturali avessero diretto i propri sforzi sui poveri 'rispettabili', le loro porte rimanevano chiuse per i criminali, i vagabondi e i residenti negli ospizi. Le regole vigenti nelle biblioteche sulla pulizia di mani e volto erano spesso applicate con rigore, onde scongiurare i timori di contagio e di trasmissione delle malattie attraverso i libri. E per quanto fossero originariamente dedicati a illuminare e istruire le masse, i musei assunsero ben presto una connotazione medio-borghese che ancora oggi continua a influenzare la loro cultura e la composizione dei loro pubblici. Alla fine dell'Ottocento gli esteti e gli accademici avevano avuto il sopravvento, a scapito degli educatori e di coloro che credevano nel potenziale generativo del museo.

Questo è l'orientamento a tutt'oggi prevalente nei musei, sebbene in alcuni Paesi, come la Gran Bretagna e l'Olanda, la domanda di apprendimento abbia riguadagnato terreno nell'agenda politica e culturale, soprattutto per ciò che concerne i pubblici non tradizionali. In altri Paesi europei, pure in assenza di specifiche indicazioni da parte dei politici e degli amministratori, i musei aprono le porte a nuovi pubblici, di propria iniziativa o in risposta alle esigenze espresse dalle loro comunità di riferimento.

Politiche, culturali o istituzionali che siano le motivazioni che li muovono, i musei hanno assunto numerosi ruoli, dalla promozione del cambiamento e dell'inclusione sociale, allo sviluppo di comunità, al sostegno del progresso scientifico e dell'apprendimento per tutto l'arco della vita.

La qualità e l'offerta di programmi educativi rivolti agli adulti nei musei europei variano anche significativamente. In alcune istituzioni, tali programmi sono consolidati e spesso comprendono corsi accreditati, attività di laboratorio, visite guidate, dibattiti, conferenze o eventi per le famiglie. Per altre l'educazione è ancora

considerata un elemento ‘accessorio’, e i tentativi di attrarre visitatori non tradizionali con progetti estemporanei, relegati ai margini delle priorità del museo, sono per lo più simbolici.

L’apprendimento nei musei è diverso da quello che avviene nei luoghi dell’educazione formale. Nel complesso, i musei sono all’oscuro degli obiettivi di apprendimento dei loro utenti, siano essi legati al piacere, a un particolare interesse o alla ricerca di identità e di significato culturale. I visitatori potrebbero anche non considerare la visita al museo come un’esperienza di apprendimento in quanto tale, sebbene tale esperienza possa di fatto assommare a una dimensione di svago l’opportunità di imparare qualcosa. I visitatori abituali sono attratti dall’informalità della visita e dal fatto che essa non richiede un eccessivo impegno di tempo e di denaro. Agli occhi di coloro che considerano i musei come luoghi alieni, per contro, l’atmosfera può apparire eccessivamente formale e intimidatoria, mentre l’impegno richiesto per affrontare l’esperienza della visita potrebbe essere considerato sia eccessivo che costoso.

Anche i frutti delle esperienze di apprendimento in un museo sono molteplici. Tra gli effetti più positivi vi sono una maggiore conoscenza e comprensione, lo sviluppo di nuove competenze e abilità, e il desiderio di continuare a imparare. Spesso chi visita un museo si avvale di questa esperienza per consolidare le conoscenze che già possiede e per condividerle con altre persone, ad esempio i propri figli. È più probabile che al museo ritornino gli individui che riescono a istituire un legame tra la visita e i loro interessi, le loro esperienze o la loro percezione di sé.

2.2 Approcci all’apprendimento nei musei

L’offerta di opportunità di apprendimento in un museo deve fondarsi sull’applicazione delle relative teorie e delle metodologie e prassi che si sono rivelate di particolare efficacia con gli adulti. Spesso, essa trova un altro importante presupposto nelle convinzioni culturali, istituzionali o personali dello staff del museo rispetto alle esigenze dei visitatori. In generale è possibile individuare quattro fondamentali approcci all’apprendimento nei musei, che possono essere impiegati simultaneamente:

- **Istruttivo o didattico**
- **Apprendimento attivo o fondato sulla scoperta personale**
- **Costruttivista**
- **Socio-costruzionista**

L’APPROCCIO ISTRUTTIVO O DIDATTICO

In questo approccio il museo considera se stesso come una autorevole fonte di sapere e i propri visitatori come un pubblico in larga parte passivo e ricettivo. La cultura istituzionale tende a essere gerarchica, accordando maggiore rispetto ai saperi specialistici a scapito delle conoscenze informali e legate alla quotidianità. Gli educatori e le guide agiscono in qualità di mediatori degli esperti nella trasmissione di informazioni preconfezionate ai visitatori. Un simile approccio è ad esempio sotteso alla tradizionale visita guidata.

L’approccio didattico ha il vantaggio di concentrarsi sull’offerta di contenuti che possono essere rapidamente

Partecipanti al workshop per anziani in collaborazione con il Teatro Nazionale

Foto: Irish Museum of Modern Art, Dublin

assimilati o memorizzati – i 'fatti' relativi a un'opera d'arte o a un oggetto. Gli svantaggi di questo approccio consistono nella selezione della conoscenza da parte degli 'esperti' e nella convinzione che visitatori apprenderanno ciò che è stato selezionato, senza lasciare troppo spazio al dibattito: l'apprendimento è concepito come un'esperienza fissa e cumulativa, e la conoscenza considerata neutra, oggettiva e universale. L'approccio didattico non riconosce la diversità degli stili di apprendimento, e i contenuti sono trasmessi come se ogni individuo imparasse allo stesso modo. Alcuni musei hanno modificato l'impianto tradizionale delle visite guidate, consentendo al pubblico di porre delle domande sia per individuare il livello di conoscenze pregresse, sia per coinvolgere più attivamente i visitatori nel processo di apprendimento.

L'APPROCCIO ATTIVO O DI SCOPERTA AUTONOMA ALL'APPRENDIMENTO

L'apprendimento attivo è diventato popolare nei musei della scienza degli anni Settanta, e da allora si è diffuso anche in altre tipologie di museo. L'adozione di questo approccio sembra rivelare nel museo una convinzione che l'apprendimento sia più efficace quando avviene in un'atmosfera rilassata e informale, in cui i confini tra educazione e intrattenimento siano più sfumati. Il personale del museo è spesso organizzato in gruppi di lavoro composti da individui portatori di professionalità complementari, responsabili dello sviluppo sia degli allestimenti sia dei contenuti educativi. L'apprendimento è concepito come un processo di scoperta che comporta giochi di ruolo e il coinvolgimento attivo e diretto di chi apprende, considerato come un partecipante a tutti gli effetti piuttosto che un pubblico passivo. Questo approccio all'apprendimento è sotteso agli allestimenti interattivi di molti musei contemporanei.

L'APPROCCIO COSTRUTTIVISTA

Quando i musei adottano un approccio costruttivista, l'istituzione diventa un forum in cui possono avere luogo una serie di esperienze di apprendimento rivolte a diverse tipologie di visitatori. L'enfasi è posta su chi apprende, invece che sull'allestimento o i suoi contenuti. Il personale del museo lavora in équipe e la conoscenza dei visitatori è integrata dalla valutazione e dall'attività degli *audience advocates*, i 'rappresentanti del pubblico'. L'apprendimento è concepito come un processo attivo e un'attività sociale che avviene in un contesto specifico. Poiché i visitatori portano con sé prospettive, valori ed esperienze personali, gli educatori nei musei cercano di offrire loro un ventaglio di opportunità di apprendimento attraverso diversi stili espositivi e diversi livelli di coinvolgimento. Questo approccio è sotteso all'applicazione delle teorie di Kolb in alcuni musei olandesi (v. sotto).

L'APPROCCIO SOCIO-COSTRUZIONISTA

Secondo questo approccio, i musei sono luoghi in cui viene costruita e negoziata la conoscenza sociale, culturale, storica e politica. I visitatori sono riconosciuti come interpreti che hanno il diritto di negoziare questa conoscenza in base alla loro identità e posizione nella società. In un simile contesto, la classe, il genere, la razza, l'etnia, l'orientamento sessuale, la religione di un individuo diventano di vitale importanza nel suo modo di interpretare la conoscenza. Il contesto diventa più importante dell'allestimento o del contenuto. La conoscenza è considerata come

un processo fluido – nell'accezione postmoderna del termine – in quanto prodotta da un conflitto e soggetta a continui cambiamenti e rinegoziazioni. Questo approccio all'apprendimento ha informato i tentativi sinora condotti di includere direttamente le voci e le personali narrative di chi apprende nella creazione di allestimenti multiculturali.

2.3 Le teorie dell'apprendimento

Alla luce di questi diversi approcci all'educazione nei musei, una qualche comprensione del modo in cui gli adulti apprendono rappresenta un punto di partenza fondamentale per gli educatori. La conoscenza e l'applicazione delle teorie dell'apprendimento agli allestimenti, ai programmi e alle attività educative offrono al museo l'opportunità di diventare un'istituzione più aperta e attraente agli occhi di individui con background, stili di apprendimento e intelligenze diverse.

Gli adulti imparano in modi diversi, a seconda delle conoscenze e delle esperienze che portano con sé nella situazione di apprendimento.

Pertanto, i musei che intendono stimolare l'apprendimento devono concentrarsi sull'individuo che apprende, trovando il modo di porlo al centro di quell'esperienza. Nell'ultimo decennio i musei e le istituzioni di educazione superiore hanno compiuto significativi passi avanti grazie allo sviluppo di metodologie efficaci, alla diffusione delle buone pratiche e alla condivisione delle esperienze tra colleghi. I musei più innovativi hanno dedicato una crescente attenzione alle ricerche sui visitatori e sulle loro preferenze, sviluppando metodologie di interazione con il pubblico che si fondano sull'applicazione delle teorie dell'apprendimento.

LE TEORIE DELL'APPRENDIMENTO APPLICATE AI MUSEI

Le teorie dell'apprendimento sono state in larga parte formulate negli anni Settanta e Ottanta, in coincidenza con un crescente interesse per l'apprendimento e la psicologia sociale.

Per una panoramica: www.funderstanding.com/theories.cfm

Molte di queste teorie – associate a studiosi come Jean Piaget, Jerome Bruner, Benjamin Bloom, David Ausubel e Howard Gardner, solo per fare alcuni nomi – sono state ulteriormente sviluppate negli anni a seguire e sono ancora oggi utilizzate, in maggiore o minor misura, nell'ambito dell'educazione formale e informale, del *coaching* e della formazione. Sebbene molte di esse riguardino l'apprendimento in contesti scolastici o universitari o nell'ambito dell'educazione degli adulti, alcune hanno fatto il loro ingresso nei programmi educativi dei musei, in particolar modo quelli rivolti ai bambini e ai giovani.

Una delle teorie che incontrarono maggior favore nei musei degli anni Settanta è quella di **Jean Piaget** sui quattro stadi dello sviluppo:

- lo stadio senso-motorio dell'apprendimento – dalla nascita fino ai due anni
- lo stadio preoperazionale: linguaggio e rappresentazioni simboliche – dai due ai sette anni

- stadio delle operazioni concrete: ragionamento astratto, fondato su esperienze personali – dai sette agli undici anni
- stadio delle operazioni formali: ipotesi e analisi di nozioni astratte – dagli undici ai quindici anni e oltre.

Le idee di Piaget furono ulteriormente sviluppate da **Jerome Bruner**, che descrisse le tre diverse modalità di apprendimento di cui gli adulti si avvalgono per imparare qualcosa di nuovo:

- la modalità operativa: fare le cose
- la modalità espressiva: creare un'immagine mentale, fare dei collegamenti
- la modalità simbolica: dove l'apprendimento è separato dalla dimensione concreta (che una persona si avvalga o meno di quest'ultima modalità dipende dall'età e dalle capacità intellettuali).

Un'altra teoria che conobbe un certo successo in ambito educativo e fu anche applicata in ambito museale negli anni Settanta e Ottanta è quella di **Benjamin Bloom** sui tre domini di apprendimento:

- l'apprendimento cognitivo: l'acquisizione e l'organizzazione delle conoscenze
- l'apprendimento affettivo: l'incorporazione istintiva di conoscenze e atteggiamenti
- lo stadio psicomotorio dell'apprendimento: l'acquisizione di abilità.

In quegli anni alcuni educatori aderirono alla tesi che gli individui (i bambini) imparano più efficacemente se nelle prime fasi dell'apprendimento vengono loro offerte 'informazioni strutturate'. Questa tesi è alla base di una metodologia che associa l'introduzione a un determinato tema in classe a successive informazioni e a uno stile di apprendimento esperienziale al museo.

Una delle teorie oggi più in voga è quella di **Howard Gardner**, la cui origine data agli anni Ottanta, ma che nel seguito ha conosciuto ulteriori sviluppi e ampliamenti. La teoria di Gardner si fonda sulla convinzione che l'insegnamento e l'apprendimento si debbano concentrare sulle particolari intelligenze di ciascun individuo, e ne individua otto diverse tipologie:

- **linguistico-verbale**
- **logico-matematica**
- **musicale**
- **spaziale**
- **corporeo-cinestetica**
- **interpersonale**
- **intrapersonale**
- **naturalistica**

Sebbene ogni individuo possieda tutte le otto intelligenze, alcune emergono più di altre. Sono la genetica e il background culturale a determinare quali. Alcuni musei si avvalgono della teoria di Gardner sulle intelligenze multiple sia nei programmi educativi sia nell'esposizione e nell'interpretazione degli oggetti.

Una teoria particolarmente in auge nello sviluppo professionale e nel management è il **Myers Briggs Type Indicator (MBTI)**. Sebbene a rigor di termini si tratti di una teoria della personalità, essa è rilevante per l'educazione nei musei, in quanto l'apprendimento ha molto a che vedere con la personalità di un individuo. Nel MBTI, Isabel Myers ha definito sedici

Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Foto: Isabella Balena

diversi tipi di personalità in base alla combinazione di quattro dimensioni :

- **estroversione vs. introversione**
- **sensazione vs. intuizione**
- **pensiero vs. sentimento**
- **giudizio vs. percezione**

Le diverse combinazioni danno vita a 16 tipi di personalità.

Si rimanda a www.personalitypathways.com

Paulo Freire, per contro, è più interessato ai tipi di conoscenze che possono aiutare gli individui a cambiare la propria vita e il proprio mondo attraverso un apprendimento liberatorio. Con ogni probabilità, Freire è il pensatore più influente e radicale del XX secolo in materia di educazione informale e popolare. Le sue osservazioni sull''educazione bancaria', dove chi apprende è il recipiente passivo di una conoscenza preconfezionata, serve a mantenere una cultura del silenzio, in cui gli individui subalterni non dispongono più degli strumenti per reagire alla cultura loro imposta dai gruppi sociali dominanti. Il metodo dialogico di Freire si fonda su un approccio cooperativo e a doppio senso, che pone l'enfasi sulla interscambiabilità di chi insegna e di chi apprende. Nel momento in cui i discenti diventano consapevoli di ciò che sta alla fonte della loro oppressione nella cultura del silenzio, essi sviluppano un tipo di coscienza critica che consente loro di riappropriarsi della propria vita e di prendere parte all'azione collettiva, determinando in tal modo un cambiamento personale e sociale. Grazie a questo processo il mondo diventa un luogo meno opprimente e più umano – che è il compito storico di qualsiasi movimento finalizzato alla liberazione.

LA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO DI KOLB E LA SUA APPLICAZIONE AI MUSEI

Questo manuale riserva ampio spazio alla teoria di Kolb a causa della sua recente applicazione in numerosi musei, soprattutto in Olanda. Nelle pagine che seguono analizzeremo le implicazioni del suo utilizzo nella pianificazione e nella realizzazione di mostre, supporti interpretativi e programmi educativi.

La teoria di **David Kolb** sui diversi stili di apprendimento, illustrata nel libro *L'apprendimento esperienziale*, ha esercitato un notevole impatto sull'educazione per adulti di stampo liberale, mentre è meno conosciuta nell'ambito dell'educazione museale. L'affermazione al cuore di questa teoria, relativamente semplice, è che non tutti imparano nello stesso modo. Kolb suggerisce che ognuno di noi ha uno stile di apprendimento preferito (o, in taluni casi, adotta una combinazione di diversi stili), e che questo stile determina in che modo un individuo affronta il processo di apprendimento. Le idee di Kolb sembrano bene adattarsi a ciò che avviene in un museo, dove i visitatori dispiegano una varietà di approcci agli spazi espositivi (molto spesso in contraddizione con gli intenti con cui un allestimento è stato concepito) in base ai loro stili di apprendimento preferiti. Per favorire al meglio le opportunità di apprendimento, allestimenti e programmi educativi devono prevedere una gamma di ingredienti tali da offrire un aggancio a ciascuno stile.

Nell'opinione di Kolb l'apprendimento è un processo sociale, che non consiste semplicemente nell'assimilazione di informazioni grazie a una serie di istruzioni, ma è intimamente connesso

Sognatore: a che cosa serve questo topolino? Il visitatore è invitato a rispondere a questa domanda facendo ricorso alla propria immaginazione. Per rendere una mostra interessante agli occhi di un Sognatore, pensate alle seguenti parole chiave: sensazione, personale, poetico, creatività, diversità dei punti di vista, immaginazione, colore e trama, soggettività.

Foto: Ivar Pel, University Museum,Utrecht

Ponderatore: in questo caso, il fatto che gli oggetti siano strettamente connessi alla storia dell'Università e dello sviluppo scientifico induce il visitatore ad analizzare le relazioni (crono)logiche che li legano. Un Ponderatore deve essere stimolato sotto il profilo intellettuale. Pensate alle seguenti parole chiave: fatti e nozioni, concetti, teoria, nesso logico, "l'esperto parla", informazioni di contesto e bellezza, logica e precisione.

Foto: Ivar Pel, University Museum, Utrecht

a ciò che gli individui portano nella situazione di apprendimento dalle loro esperienze pregresse, da altre sfere della loro vita e dal modo in cui essi reagiscono di fronte a nuove informazioni e a nuove esperienze. In un contesto museale, quindi, ciò che conta non è solo la conoscenza acquisita dagli individui durante la visita, ma anche il modo in cui essi si accostano a questa esperienza e lo stile con cui apprendono.

Il processo di apprendimento ha due dimensioni: la **percezione/ comprensione** e **l'estensione/ intenzione**. La prima dimensione definisce il modo in cui una persona comprende un'esperienza; la seconda, il modo in cui la interiorizza. Insieme, queste due dimensioni innescano un processo di apprendimento caratterizzato da quattro diversi modi di imparare: **l'esperienza concreta**, **l'osservazione riflessiva**, la **concettualizzazione astratta** e la **sperimentazione attiva**.

Questi quattro modi di imparare sono a loro volta collegati a quattro diversi stili di apprendimento:

- L'esperienza concreta associata all'osservazione riflessiva conduce allo stile divergente di apprendimento tipico dei 'sognatori'
- L'osservazione riflessiva associata alla concettualizzazione astratta conduce allo stile assimilatore di apprendimento proprio dei 'ponderatori'
- La concettualizzazione astratta associata alla sperimentazione attiva conduce allo stile convergente di apprendimento dei 'decisori'
- La sperimentazione attiva associata all'esperienza concreta conduce allo stile accomodatore di apprendimento degli individui 'pragmatici'.

I **sognatori** privilegiano l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. Il loro maggiore punto di forza risiede nell'abilità immaginativa e nella consapevolezza dei significati e dei valori. Sono in grado di vedere situazioni concrete da prospettive diverse. La comprensione emerge dall'osservazione piuttosto che dall'azione. I sognatori sono particolarmente abili nelle situazioni che richiedono la generazione di idee e di possibilità multiple, quali ad esempio le sessioni di 'brainstorming'. Sono interessati agli altri, fantasiosi e consapevoli dei propri sentimenti.

I **ponderatori** tendono a ricorrere alla concettualizzazione astratta e all'osservazione riflessiva. La loro forza consiste nella capacità di assimilare una quantità notevole di informazioni, di sottoporre queste informazioni al ragionamento e all'analisi, e di giungere a una comprensione coerente. Sono meno interessati alle persone e più concentrati sulle idee e sui concetti astratti. Le idee sono valutate più in base alla loro solidità logica e alla loro precisione che non al loro valore pratico.

I **decisori** fanno ricorso alla concettualizzazione astratta e alla sperimentazione attiva. La loro forza risiede nell'abilità a risolvere i problemi, a prendere decisioni e a dare alle idee un'applicazione concreta. I decisori riescono meglio nei contesti in cui è necessario individuare un'unica risposta o soluzione. In questo stile di apprendimento, la conoscenza è applicata alla risoluzione di problemi specifici. I decisori tendono a essere meno emotivi nel momento in cui apprendono. Preferiscono applicarsi a problemi e compiti tecnici piuttosto che a questioni sociali e interpersonali.

Decisore: riordina le slide nella sequenza corretta. Il visitatore ha l'opportunità di mettere alla prova la teoria con la pratica. Per il Decisore una mostra deve presentare le seguenti caratteristiche: essere funzionale, efficiente, valida e applicabile, verificare la teoria, utilizzare schemi e modelli, offrire informazioni aggiuntive, essere razionale e pratica, tecnica e orientata al problem solving.

Foto: Ivar Pel, University Museum, Utrecht

Pragmatico: salta su questa pompa pneumatica e scopri la forza dell'aria. Il visitatore è coinvolto attivamente in una sperimentazione concreta. Per il Pragmatico, una mostra deve comportare: nuove esperienze, coinvolgimento, eccitazione e varietà, competizione e assunzione di rischi, brevità e attinenza al tema, spettacolarità, intuizione e casi tratti dalla vita reale.

Foto: Ivar Pel, University Museum, Utrecht

I **pragmatici** fanno ampio utilizzo dell'esperienza concreta e della sperimentazione attiva. La loro forza consiste nel fare le cose, nel realizzare i progetti e nel lasciarsi coinvolgere in nuove esperienze. Sono nel loro elemento naturale quando si presentano delle opportunità stimolanti o dei rischi che richiedono l'azione. Questo stile di apprendimento è particolarmente adeguato nelle situazioni in cui è necessario adattarsi rapidamente a circostanze mutevoli. Se la teoria non collima con il corso di azione prescelto, i pragmatici non incontrano alcuna difficoltà a cambiare strategia. La soluzione dei problemi diventa un processo intuitivo, di prova ed errore, e si fonda più sulle informazioni provenienti da altre persone che non sull'abilità analitica. I pragmatici sono generalmente a loro agio con gli altri, ma in una situazione di apprendimento possono apparire impazienti e aggressivi.

GLI STILI DI APPRENDIMENTO DI KOLB IN AZIONE NEI MUSEI OLANDESI

Il progetto Kolb, promosso in Olanda dall'Associazione dei Musei Olandesi, ha preso avvio da una riflessione su quali fattori avrebbero reso un allestimento interessante agli occhi di individui con diversi stili di apprendimento; le caratteristiche di ciascuno stile sono state quindi tradotte in una lista di controllo che potesse essere utilizzata all'interno di un contesto museale. Ogni lista di controllo si è concentrata sui tre aspetti chiave di ogni mostra o allestimento: contenuti e informazione, atteggiamento e atmosfera, design.

Sebbene i progetti pilota realizzati nell'ambito di questa iniziativa abbiano portato all'allestimento di mostre interessanti e creative e alimentato un intenso dibattito sulla natura e sulle finalità dell'apprendimento, essi hanno incontrato alcune resistenze da parte dei membri delle équipe di progetto. Gli educatori hanno complessivamente gradito il consolidamento teorico della loro funzione e l'opportunità di inventare nuovi approcci e di preparare testi calibrati ai diversi stili di apprendimento dei visitatori. Alcuni designer, per contro, hanno vissuto la teoria degli stili di apprendimento come una limitazione imposta alla loro creatività. I curatori, infine, hanno preferito attenersi al loro stile di apprendimento – in particolare, lo stile dei sognatori o dei ponderatori.

Lo sviluppo di un approccio più a tutto tondo, che tenga conto della diversità dei modi in cui i visitatori potenziali apprendono, richiede il tempo e l'impegno di tutto il personale del museo coinvolto. Ma l'ideazione di allestimenti innovativi, fondati sul riconoscimento dei diversi stili di apprendimento, può già di per sé contribuire a convincere i colleghi più scettici rispetto al potenziale valore delle teorie di Kolb applicate in un contesto museale.

Ecco dunque alcune linee guida per applicare la teoria dell'apprendimento di Kolb alla progettazione di mostre e allestimenti:

- Illustrare la teoria a tutto il gruppo di progetto, sostanziandola con la presentazione di casi di studio di comprovata efficacia e indicando ulteriori fonti di informazione. Fare riferimento alla teoria di Kolb sin dalle fasi iniziali del progetto.

- Convincere tutti i membri dell'équipe di progetto a fare il Test sugli stili di apprendimento, e valutare dai risultati se la composizione del gruppo sia sufficientemente equilibrata in termini di stili preferiti. Potrebbe essere necessario

aggiungere nuovi componenti al gruppo, di modo che tutti gli stili di apprendimento siano rappresentati.

- Comprendere nel gruppo una figura responsabile di rappresentare gli interessi dei visitatori, come ad esempio un *audience advocate.* Il ruolo di questa figura è di dare voce alle opinioni del pubblico e di garantire che la teoria degli stili di apprendimento sia implementata per l'intera durata del progetto. Un audience advocate deve avere un buon livello di conoscenza delle teorie dell'apprendimento in generale, della teoria di Kolb in particolare, e delle ricerche sui visitatori sia nei musei che in altre istituzioni.

- Assicurarsi che gli aspetti dell'allestimento collegati ai quattro stili di apprendimento siano integrati nel design e nei percorsi di visita, tenendo tuttavia presente che un allestimento fondato sull'applicazione della teoria di Kolb potrebbe richiedere risorse aggiuntive.

Per consultare la lista di controllo, vedi www.museumvereniging.nl/international relations/Life Long Museum Learnig

Per ulteriori informazioni sul test degli stili di apprendimento di Kolb e per fare il test online, vedi www.hayresourcesdirect.haygroup.com

2.4 Stabilire gli esiti dell'apprendimento

Gli esiti dell'apprendimento, ovvero i risultati dell'esperienza di apprendimento, possono essere riferiti sia agli individui che ai gruppi, e possono essere di breve o di lungo termine. Essi sono generalmente considerati il frutto di uno specifico programma di studio (per lo meno nell'ambito dell'educazione formale), e comportano una serie di giudizi in merito ai progressi individuali di chi apprende. Ma l'apprendimento è un'esperienza dinamica, e può rivelarsi difficile da incasellare. Alcuni degli esiti più interessanti sono spesso proprio quelli che non erano stati originariamente programmati o previsti, ma che emergono dal processo di apprendimento e di interazione sociale.

Applicare i test sugli stili di apprendimento ai visitatori non è un'operazione semplice; altrettanto difficile per i musei è stabilire risultati specifici per chi apprende. Se si considerano la natura informale dell'educazione nei musei e la diversità degli stili di apprendimento, non sorprende affatto che la misurazione di ciò che si è effettivamente appreso si riveli spesso problematica. Nella maggior parte dei casi, i musei non dispongono che di pochissime informazioni riguardo alle conoscenze pregresse dei loro visitatori. Gli esiti dell'apprendimento sono spesso quelli descritti come 'sottili' cambiamenti di atteggiamento, valori, emozioni e credenze. Coloro che cercano prove 'schiaccianti' sullo sviluppo di nuove competenze, conoscenze e livelli di comprensione, per contro, ritengono indispensabile condurre un'azione valutativa o stabilire dei criteri di misurazione.

Rispetto alle istituzioni che operano nell'ambito dell'educazione formale, i musei hanno maggiori difficoltà a determinare che cosa abbiano appreso i loro visitatori o quanti e quali progressi essi abbiano compiuto. Proprio al fine di valutare l'apprendimento sono state di recente formulate alcune utili linee guida, tra cui si ricordano il manuale di Felicity Woolf, *Partnerships for Learning: a guide to evaluating*

arts education projects (Arts Council England 1999) e il documento *Inspiring Learning for All* cui si fa riferimento di seguito. Non si deve peraltro dimenticare che chi apprende è perfettamente in grado di giudicare gli esiti della propria esperienza. Ecco perché la documentazione dei risultati dell'apprendimento in un museo dovrebbe sempre prevedere la consultazione diretta dei visitatori. Vedremo alcuni modi di farlo nel Capitolo 6.

Nel tentativo di descrivere e quindi registrare l'impatto di tutte le diverse tipologie di apprendimento che hanno luogo durante una visita al museo, il Museums Libraries and Archives Council britannico ha codificato una serie di possibili risultati. Secondo questa ricerca, ciò che gli individui apprendono nei musei può ricadere in una delle seguenti cinque categorie:

- **Conoscenza e comprensione**
- **Competenze**
- **Atteggiamenti e valori**
- **Piacere, ispirazione e creatività**
- **Attività, comportamento e sviluppo personale**

Le summenzionate categorie sono state definite **'esiti generici di apprendimento'**, e possono essere impiegate sia per determinare i risultati attesi da un'attività educativa (e quindi stabilire i quesiti alla base della ricerca), sia per delineare un quadro di riferimento per l'analisi e la valutazione delle reazioni dei visitatori.

Ma gli 'esiti generici di apprendimento' restituiscono soltanto le percezioni di un individuo rispetto alla propria esperienza, senza 'provare' che l'apprendimento abbia effettivamente avuto luogo. Per fare ciò sarebbe necessario sottoporre i visitatori a dei test, e verificare se essi abbiano realmente acquisito le conoscenze o le competenze che affermano di aver sviluppato; ma poiché i musei non si porranno mai nell'ottica di esaminare ciò che i loro visitatori hanno 'imparato', le informazioni disponibili saranno sempre altamente soggettive. Tuttavia, quando le opinioni di un individuo in merito alla propria esperienza di apprendimento o le osservazioni dei suoi insegnanti, genitori o capigruppo sui cambiamenti che si sono verificati in seguito alla visita sono documentate meticolosamente, analizzate sistematicamente e accuratamente restituite, esse ci consentono di trarre delle importanti conclusioni sul potere che i musei hanno di ispirare e sostenere l'apprendimento.

Nel seguito vengono elencati alcuni degli indicatori più comuni per valutare l'impatto dell'apprendimento in un museo:

- **Maggiore conoscenza di temi specifici**
- **Migliore comprensione di determinate idee e concetti**
- **Migliori competenze tecniche o di altra natura**
- **Un mutamento nelle attitudini e nei valori**
- **Segni evidenti di piacere, ispirazione e creatività**
- **Segni evidenti di attività, comportamento e sviluppo personale**
- **Interazione e comunicazione sociale**
- **Maggiore autostima**
- **Sviluppo personale**
- **Empowerment della comunità**
- **Sviluppo dell'identità**
- **Migliori condizioni di salute e maggiore benessere**

www.inspiringlearningforall.gov.uk

Jean Brady comunica l'esposizione "Come to the edge…"

Foto: Irish Museum of Modern Art, Dublin

(pagina seguente) Cella di isolamento

Foto: Het Dolhuys Museum, Haarlem

Capitolo 3

WAT TE DOEN MET IEMAND DIE SCHOPT OF BIJT OF NAAKT DOOR DE KOU LOOPT, DIE IN ZICHZELF SNIJDT OF ZWAAIT MET EEN MES?
Psychotische mensen zijn niet geweld-dadiger dan anderen. Maar wat te doen met de uitzondering die wél een bedreiging vormt voor zichzelf of zijn omgeving? Vroeger ging hij aan de ketting of in een hok. Of belandde in een dolcel, zoals deze. Dat kon tijdelijk zijn maar ook levenslang – 'patiënten' hadden geen rechten.
Tegenwoordig gelden strenge voor-waarden voor gedwongen opname in een psychiatrische kliniek. Er moet een noodsituatie zijn, zonder alternatief. Hetzelfde geldt voor het gedwongen toedienen van medicijnen.
WEE

3.1 Le indagini sui visitatori

Le indagini sui visitatori sono uno strumento utile a monitorare, comprendere e ottimizzare tutti gli aspetti dell'esperienza di un visitatore in un museo, dalle sue motivazioni e impressioni, al modo in cui apprende dagli oggetti, all'utilizzo che fa dei diversi servizi offerti. Gli studi sul pubblico contribuiscono a identificare le modalità fisiche e intellettuali per soddisfare le esigenze di chi apprende. I responsabili dell'interpretazione e dei servizi educativi si avvalgono di queste ricerche per conoscere meglio il pubblico, individuare le dinamiche grazie alle quali i visitatori apprendono con maggiore efficacia, e mettere a punto programmi bene articolati e rilevanti alle esperienze dei loro interlocutori.

Le indagini sui visitatori e la valutazione dei programmi sono strettamente collegate. Entrambe aiutano il personale del museo a conoscere i propri pubblici tanto quanto gli oggetti che compongono le collezioni. Per quanto facciano talora ricorso a metodologie simili a quelle delle ricerche di mercato, gli studi sul pubblico non sono uno strumento di marketing. Il loro scopo è di comprendere più a fondo le caratteristiche e le esigenze di coloro che scelgono di visitare i musei, in modo da dispiegare le risorse a disposizione nella maniera più efficace. Le ricerche possono essere inoltre impiegate per individuare i non visitatori e suggerire possibili strategie per attirarli al museo.

Gli studi sui visitatori possono anche essere considerati come una forma di valutazione. Parliamo di *valutazione ex ante* quando le attività di ricerca sono condotte nelle fasi iniziali di un progetto, *valutazione in itinere* quando esse sono realizzate durante la fase di sperimentazione, e *valutazione ex post* quando il progetto è giunto a compimento.

Una maggiore comprensione di chi visita i musei e con quali motivazioni, consente ai curatori, ai responsabili dell'interpretazione e agli educatori di acquisire conoscenze indispensabili per l'ideazione e lo sviluppo di mostre e allestimenti. Le ricerche sui visitatori aiutano altresì a individuare quali gruppi della popolazione non sono rappresentati nel pubblico del museo, e quindi a progettare specifiche attività di *outreach* per motivarli a frequentarlo.

Le attività di ricerca sul pubblico richiedono al museo di consultare e dialogare con i visitatori in modo da rispondere alle loro esigenze e preferenze; implicano che il personale sia disposto a conoscere meglio i visitatori attuali e potenziali, e a mettere in discussione alcune delle proprie idee e supposizioni riguardo al modo in cui gli individui fanno esperienza e apprendono in un museo; prendono atto che la comunità professionale non può sapere o comprendere tutto ciò che i visitatori desiderano; riconoscono la fondamentale importanza di comunicare con degli interlocutori, e che questa comunicazione deve essere un processo a doppio senso. Si tratta, com'è facile comprendere, di questioni che possono rappresentare una vera e propria sfida per chi lavora nei musei. La scelta di condurre indagini sul pubblico è indice della volontà da parte del museo e del suo personale di intessere un dialogo con i visitatori e di sviluppare nuovi progetti in collaborazione con loro, invece di credere che l'esperienza museale sia un modello educativo formale e didascalico, fondato sulla trasmissione di conoscenze da una fonte esperta a un destinatario disinformato.

Il ciclo delle indagini sui visitatori

(grafico a cura di Juliette Fritsch, Victoria and Albert Museum, London)

I musei (soprattutto quelli scientifici) hanno sviluppato questo ciclo attingendo alle metodologie impiegate nel campo delle scienze sociali e applicandole alla comprensione dei progetti in ambito museale. Il processo di ricerca sul pubblico è iterativo. È sempre una buona prassi riformulare le domande, riesaminare i risultati, riavviare il percorso daccapo. Al Victoria and Albert Museum il ciclo delle indagini sui visitatori è ad esempio utilizzato nei progetti di sviluppo delle sezioni espositive, ma può essere applicato in tanti altri contesti.

La prima fase del processo è la valutazione *ex ante*.

Essa andrebbe condotta in coincidenza con lo sviluppo iniziale del concetto, in quanto analizza il progetto proposto con lo sguardo del visitatore.

Si tratta solitamente di una ricerca qualitativa, in quanto sviscera la motivazione, l'attitudine, la comprensione, le percezioni e i preconcetti sulle idee che il museo si propone di esplorare.

La fase successiva è la valutazione *in itinere*.

Essa è parte integrante dell'ideazione e dello sviluppo del progetto, e sottopone a verifica i prototipi di specifici elementi dello schema proposto.

Ad esempio, nello sviluppo di un progetto di spazio espositivo è necessario testare le componenti interattive, le gerarchie testuali, il tono, la presentazione, l'ergonomica e i rapporti tra gli oggetti, le vetrine e il sistema di orientamento.

La fase finale è la valutazione *ex post*.

Essa ha luogo quando il progetto è in corso, ad esempio quando un allestimento è stato aperto al pubblico. Si tratta essenzialmente di valutare l'efficacia del progetto e il suo impatto sui pubblici cui esso è destinato.

La valutazione ex post consente di individuare se e in quale misura gli obiettivi prefissati siano stati raggiunti.

Meta-valutazione

Può essere condotta a qualsiasi stadio dello sviluppo del progetto, grazie a un lavoro di ricognizione e analisi di altre ricerche realizzate nel settore, utile a estrapolare le lezioni più importanti ai fini dello svolgimento del proprio progetto. Una valutazione di questo genere aiuta a individuare modelli, tendenze ed eventuali criteri di controllo della qualità. Essa identifica inoltre possibili aree di sviluppo attraverso criteri comparativi.

Le indagini sui visitatori sono strumenti funzionali sia alle iniziative di sensibilizzazione interna ed esterna al museo, sia alla raccolta di fondi per un nuovo progetto. La ricerca può attingere a precedenti indagini, dimostrando in che misura il museo abbia imparato dai propri errori e riorientato, in base ai risultati emersi, le proprie strategie e risorse a sostegno di progetti bene articolati ed efficaci. La realizzazione di ricerche sui visitatori consente al personale di un museo di acquisire maggiori conoscenze sui propri pubblici di riferimento e in tal modo dimostrare con maggiore puntualità e convinzione il valore dei progetti proposti.

Grazie alle indagini sul pubblico è possibile segmentare i visitatori in una serie di gruppi diversi. Al Victoria and Albert Museum di Londra, per esempio, i visitatori sono suddivisi nelle seguenti categorie: famiglie, studenti, scolaresche, professionisti delle industrie creative, adulti da soli o in gruppo, con le rispettive esigenze, preferenze e idiosincrasie.

Una conoscenza dettagliata, acquisita grazie a una ricerca accuratamente condotta, aiuta inoltre a informare il processo decisionale non solo in relazione a progetti specifici, ma anche alla formulazione di politiche e strategie assunte dal museo nel suo complesso.

D'altra parte, la realizzazione di una ricerca sui visitatori richiede risorse economiche e professionali non sempre facilmente disponibili. Quando sono condotte in itinere, queste indagini comportano un'estensione del tempo necessario allo sviluppo del progetto. I risultati possono anche rischiare di mettere in discussione il punto di vista dei colleghi sul 'modo in cui abbiamo sempre lavorato'. Nel caso in cui la ricerca e la valutazione mettano in evidenza nodi problematici o carenze nelle attività del museo, potrebbe rendersi necessario un processo eccessivamente impegnativo di riorganizzazione e cambiamento.

Il Victoria and Albert Museum (V&A), uno dei più grandi e frequentati musei di Londra, ha condotto una approfondita indagine sul pubblico che si è poi rivelata di grande utilità nell'allestimento delle British Galleries. Il modello di ricerca impiegato, che da allora è utilizzato dal V&A per lo sviluppo di tutti i suoi nuovi spazi espositivi, ha coinvolto gli educatori e i curatori nell'esplorazione di diverse teorie dell'apprendimento in rapporto all'esperienza di visita a un museo. Questo processo ha consentito loro di organizzare spazi e contenuti delle British Galleries in modo da soddisfare le esigenze e gli interessi di individui con stili di apprendimento anche molto diversi tra di loro.

Al V&A la creazione di ogni nuovo spazio espositivo comporta un articolato processo di sviluppo dei concetti, che coinvolge i curatori, i responsabili dell'interpretazione, gli educatori e gli *audience advocates.* Ogni componente dell'allestimento è sviluppata con un particolare stile di apprendimento in mente. La strategia nel suo complesso è informata dai risultati delle attività di ricerca sui visitatori in rapporto alle teorie dell'apprendimento e alla segmentazione del pubblico.

3.2 Valutazione

CHE COS'È LA VALUTAZIONE E PERCHÉ È IMPORTANTE?

La valutazione consiste nella raccolta di informazioni e dati utili a misurare il valore e la qualità del lavoro di un museo, e in tal modo dimostrare:

- **Che cosa ha funzionato e perché**
- **Che cosa non ha funzionato e perché**
- **Come si è articolato il progetto, e che cosa è stato offerto ai partecipanti**
- **Che impatto ha avuto il progetto sugli individui, i gruppi, il museo, la comunità**
- **Che cosa hanno imparato i partecipanti, il personale del museo, i volontari, i partner e l'istituzione**
- **Quanto efficacemente sono stati impiegati i fondi e le altre risorse a disposizione**
- **Quali modifiche si dovrebbero apportare al progetto nel caso in cui si intendesse svilupparlo/replicarlo**

La valutazione non si limita alla semplice descrizione di ciò che è avvenuto. È un modo di raccogliere informazioni e analizzarle in modo da poter dimostrare agli interlocutori esterni se e in quale misura il progetto del museo abbia corrisposto o superato le aspettative.

La valutazione porta l'educatore e il museo a riflettere se gli obiettivi prefissati siano stati conseguiti o meno, e contribuisce a far sì che:

- Il progetto dimostri un senso di responsabilità nei confronti di chi vi partecipa
- Le risorse siano utilizzate in maniera ottimale
- L'apprendimento abbia luogo secondo modalità che migliorano, sviluppano e sostengono il progetto.

Informazioni e testimonianze raccolte durante la fase di valutazione possono essere impiegate per sensibilizzare gli interlocutori interni o esterni al museo, ad esempio:

- Per convincere il museo a sostenere e sviluppare il filone di attività avviato
- Per meglio articolare nuove richieste di finanziamento a sostegno di progetti simili
- Per contribuire a mettere in discussione e a modificare i tradizionali punti di vista della comunità professionale e del pubblico sul valore dell'apprendimento per tutto l'arco della vita nei musei.

CHE COSA NON DEVE MANCARE NEL PROCESSO DI VALUTAZIONE?

Il processo di valutazione deve essere strettamente correlato alle finalità e alle esigenze del progetto in questione, nonché ai suoi diversi interlocutori e *stakeholders* – partecipanti, staff di progetto, partner, dirigenti, enti finanziatori e la stessa istituzione. In pratica, questo comporta il reperimento e l'organizzazione di informazioni su:

- Il numero di persone coinvolte nel progetto in qualità di partecipanti
- Il lavoro svolto dall'équipe di progetto: suddivisione dei ruoli, incontri tenuti, attività realizzate
- Il punto di vista dei partecipanti: che cos'hanno imparato o apprezzato del progetto; in che modo il progetto ha esercitato un impatto positivo sulla loro vita individuale, familiare, nell'ambito della comunità o della società in senso lato
- I punti di vista dei partner e di altre agenzie che hanno riposto un particolare interesse nel progetto
- Le buone pratiche: che cosa ha funzionato meglio

In inverno

Foto: Terho Aalto, Hameenlinna Art Museum, Hameenlinna

- Le criticità: gli ambiti in cui il progetto si è imbattuto in ostacoli o barriere; i problemi affrontati e le soluzioni individuate
- L'impatto: quali cambiamenti ha prodotto il progetto
- Gli esiti inattesi: risultati positivi che non erano stati inizialmente previsti
- I benefici per gli individui, i gruppi, i musei e le comunità
- Il rapporto costi/benefici.

La valutazione richiede la raccolta di dati sia quantitativi che qualitativi.

I **dati quantitativi** sono di natura statistica e comportano il reperimento di cifre in grado di dimostrare che cosa è o non è successo. Una metodologia tipica di indagine quantitativa è il questionario con domande a scelta multipla. Le risposte sono strutturate e chiuse, in quanto il ricercatore – nella maggior parte dei casi l'educatore o il project manager – ha già individuato quali dati gli interessa raccogliere. Il lavoro quantitativo richiede un significativo tasso di risposta per garantire che le dimensioni del campione siano adeguate a convalidare le conclusioni della ricerca.

I **dati qualitativi** riguardano l'individuazione e la comprensione di attitudini e idee. Richiedono quesiti semistrutturati e domande aperte, che vengono poste senza suggerire possibili risposte e senza che i partecipanti alla ricerca siano in alcun modo guidati dal ricercatore. Il lavoro qualitativo può aiutare a identificare potenziali barriere intellettuali e altrettanti modi per superarle. Può anche munire l'educatore di una serie di 'citazioni citabili' di partecipanti soddisfatti. Sebbene la raccolta di dati qualitativi richieda in genere un numero più ristretto di partecipanti rispetto alle indagini quantitative, un campione più ampio sarà naturalmente più rappresentativo.

ISTRUZIONI PER L'USO

Il primo passo consiste nel formulare sin dalle fasi iniziali del progetto un'ipotesi di bilancio per le attività di valutazione. È indispensabile sapere in che modo si intende condurre la valutazione e quali sono i risultati attesi. A tal fine, può essere utile mettere a punto un piano di valutazione utilizzando i cinque ambiti qui sotto riportati come modello di riferimento:

Pianificazione

- Perché volete realizzare questo progetto?
- Quali specifici risultati intendete raggiungere?
- In che modo saprete se i vostri obiettivi sono stati realizzati?

Raccolta delle informazioni

- In che modo raccoglierete le informazioni di cui avete bisogno?
- Quali metodologie di raccolta delle informazioni sono più adeguate al vostro modo di lavorare?
- In quale fase del progetto vi avvarrete di queste metodologie?
- Chi sarà coinvolto nel reperimento delle informazioni? (fonti e responsabili della ricerca).

Analisi e interpretazione delle informazioni

- Che cosa vi dicono le informazioni raccolte?

- Potete introdurre delle modifiche nel modo in cui raccogliete le informazioni?

Riflessione e lezioni per il futuro

- Quali lezioni vi offrono le informazioni raccolte?
- È possibile introdurre dei cambiamenti tali da migliorare l'efficacia del progetto?
- Che cosa farete diversamente in futuro?

Restituzione e condivisione

- Con chi condividerete le informazioni sul progetto e perché?
- In che modo comunicherete il progetto?
- Che cosa direte?

COME AFFRONTARE I NODI PROBLEMATICI

Nella fase di autovalutazione i progetti incontrano spesso delle difficoltà. Ecco alcuni suggerimenti per superarle:

- Pianificare la strategia di valutazione nelle fasi iniziali del progetto, invece di pensarci all'ultimo minuto
- Definire obiettivi chiari e realistici per la valutazione
- Suddividere le responsabilità per specifici ambiti della raccolta dati e della loro restituzione
- Definire le modalità di restituzione e sviluppare metodologie efficaci di comunicazione
- Adottare un metodo di lavoro inclusivo e partecipativo
- Raccogliere dati accurati e interpretarli
- Fare in modo che il rapporto finale sia pubblicato e condiviso.

SCEGLIERE I METODI PIÙ ADEGUATI AL PROPRIO CONTESTO

Il resoconto ottimale degli obiettivi che il vostro progetto ha conseguito si compone di una miscela di ingredienti:

- Valutazione continua (in itinere) e alla fine del progetto (ex post)
- Dati e informazioni sia quantitativi (fatti e cifre) sia qualitativi (sensazioni, esperienze, avvenimenti)
- Metodologie realistiche e appropriate, corrispondenti ai valori e alle dimensioni della vostra organizzazione.

Fatti e cifre sono essenziali: ad esempio, quante persone sono state coinvolte, la loro età, il loro genere, le loro origini, condizioni ed esigenze. Seguire i partecipanti per l'intera durata del progetto aiuta a comprendere il percorso e i progressi da essi compiuti. L'utilizzo di semplici sistemi di monitoraggio per documentare la presa di contatto, la partecipazione e gli effetti del progetto sull'individuo, consente di raccogliere informazioni e testimonianze utili sulle diverse modalità di coinvolgimento nel tempo.

Le classiche metodologie di rilevazione delle **esperienze** individuali – moduli di feedback, questionari e indagini, focus group, interviste faccia a faccia o telefoniche – offrono a tutti i partecipanti l'opportunità di parlare del proprio vissuto in prima persona. Queste metodologie comportano la preparazione e l'analisi di questionari, il coordinamento di focus group, la realizzazione di interviste, e naturalmente la documentazione di ciò che i partecipanti hanno detto.

Se state lavorando con i giovani o con altre tipologie di persone che potrebbero lasciarsi facilmente intimidire da moduli, interviste e questionari, avete a disposizione diversi altri modi per 'catturare' le aspettative, le esperienze e i sentimenti suscitati dalla partecipazione a un progetto: ad esempio, l'utilizzo di 'diari di bordo' fotografici o audiovisivi, blog, graffiti e sviluppo di un video o di un'animazione multimediale, musica, scrittura creativa e opere d'arte. Questi strumenti comportano una serie di attività che non solo sono piacevoli e sostanziali sotto il profilo dell'espressione individuale e dell'apprendimento di nuove competenze, ma offrono a individui e gruppi un'opportunità di esprimere le loro risposte personali ed emotive alla propria esperienza nell'ambito del progetto e alle tematiche in esso esplorate.

RACCOGLIERE LE INFORMAZIONI

Cercate di tracciare una panoramica quanto più ampia possibile attraverso la raccolta di diverse tipologie di informazioni. Ad esempio:

Informazioni scritte e orali

- Interpellate i partecipanti per verificare le loro sensazioni e acquisizioni a intervalli regolari e per l'intera durata del progetto; prevedete una documentazione o registrazione dettagliata delle loro affermazioni.
- Chiedete ai partecipanti di annotare sinteticamente le loro impressioni (in forma anonima, se necessario) su ciò che essi ritengono opportuno voi sappiate, compresi eventuali suggerimenti su modifiche o miglioramenti da apportare.
- Incoraggiateli a prendere la parola in occasione di presentazioni o riunioni con i partner o i finanziatori del progetto, in modo che lo sforzo collettivo per la realizzazione di quest'ultimo traspaia con maggiore evidenza.
- Includete le parole e le voci dei partecipanti in tutte le comunicazioni alla stampa e in tutti i rapporti destinati agli enti finanziatori o ad altre agenzie.
- Chiedete ai partner di darvi un feedback scritto di tanto in tanto, che descriva in dettaglio le loro percezioni su eventuali punti di forza e di debolezza del progetto.

Informazioni visive

- Tenete un archivio fotografico delle attività e dei risultati raggiunti. Oltre a documentare eventi e occasioni speciali, le foto illustrano il lavoro svolto e le relazioni tra persone. Esponete le foto in modo da consolidare lo spirito di gruppo e il senso di appartenenza dei partecipanti.
- L'utilizzo di videocamere per riprendere le attività aiuta non solo a sviluppare competenze tecniche e creative, ma anche a preparare eventuali presentazioni del progetto.
- Se le parole diventano ingombranti, chiedete ai partecipanti di rappresentare le loro emozioni dipingendole su grandi fogli di carta nelle diverse fasi del progetto. Oltre a essere divertente, questo metodo può anche diventare uno stimolo per invogliare le persone a parlare delle proprie esperienze.

3.3 Il lavoro di gruppo

N.B. In olandese, il termine "presentazione" applicato ai musei va riferito alla progettazione di mostre o allestimenti con particolare attenzione agli aspetti educativo-didattici

Gli spazi espositivi nei musei hanno tradizionalmente riflesso il punto di vista del curatore, tradotto dal designer in un allestimento accessibile al pubblico. In molti casi, l'influenza delle figure professionali esperte in educazione e stili di apprendimento (gli educatori, i responsabili della presentazione, i mediatori culturali e gli addetti all'interpretazione) è marginale, in quanto il loro ruolo si limita alla preparazione dei testi illustrativi o all'ideazione dei programmi educativi quando il concetto complessivo dell'allestimento e i suoi contenuti sono già stati definiti.

Per fare in modo che un allestimento o una mostra siano in grado di parlare a un pubblico quanto più ampio possibile – a prescindere dal tipo di esperienza offerta, sia essa estetica, scientifica, storica o di altra natura – è di cruciale importanza affidare agli specialisti che nel museo si occupano di apprendimento un ruolo importante nell'équipe di progetto, in qualità di *audience advocate* o di responsabile dello stesso gruppo di lavoro. Questo è quanto avviene al Museo Marittimo a Rotterdam.

Al Museo Marittimo di Rotterdam l'ideazione degli spazi espositivi non è più responsabilità dei curatori, ma è gestita da un membro del dipartimento allestimenti e presentazione, che si fa quindi carico di creare un gruppo di lavoro composto da educatori e specialisti. Sebbene la figura del project manager sia diventata da qualche tempo a questa parte una funzione comune nei musei olandesi, l'esperienza del Museo Marittimo ha aggiunto una dimensione importante associando il project management all'interpretazione.

L'intero processo parte da un'idea. Chiunque, all'interno o all'esterno del museo, può presentare una proposta per una mostra. Il comitato di coordinamento, cui partecipano tutti i dirigenti di dipartimento, opera una prima selezione delle proposte e le trasmette a un comitato consultivo composto da rappresentanti di diverse funzioni: presentazione, educazione, ricerca, marketing e comunicazione. Sulla base delle loro indicazioni, il gruppo di coordinamento decide quali idee saranno effettivamente realizzate con l'allestimento di una mostra.

Una volta stabilita la programmazione, il management team nomina un responsabile di progetto che gli risponde direttamente, il che significa che i progetti di allestimento delle mostre sono gestiti al di fuori delle usuali linee gerarchiche. I project manager sono pertanto nella posizione di agire con decisione e lavorare con efficienza, ma qualsiasi cosa essi facciano dipende da un buon lavoro di gruppo.

Le équipe di progetto sono composte da colleghi portatori di diversi saperi professionali. Il project manager ha due importanti funzioni: l'interpretazione del contenuto di una mostra (come raccontare una storia e a chi) e il coordinamento del gruppo di lavoro. Il curatore conduce le attività di ricerca, individua gli oggetti delle collezioni da selezionare e prepara i testi esplicativi. Sin dall'inizio del progetto, project manager e curatore lavorano a stretto contatto con il designer allo sviluppo e all'articolazione dettagliata dell'allestimento. Il coinvolgimento dell'educatore garantisce che il design dello spazio espositivo sia informato a criteri educativi. Educatore e project manager mettono a punto le tecniche interpretative – quali ad esempio congegni interattivi, programmi multimediali, filmati, supporti audio, oggetti evocativi. Il direttore del dipartimento servizi tecnici entra

in azione nel momento in cui viene presentata la prima ipotesi di design. Il segretario del progetto è responsabile della documentazione di tutte le riunioni e dei prestiti provenienti dall'esterno. L'assistente marketing e comunicazione ha il compito di contattare i pubblici di riferimento individuati, mentre l'intero dipartimento si occupa della promozione della nuova mostra e dispone di un budget dedicato.

Durante l'intero processo, che in genere si svolge nell'arco di un anno circa, l'équipe di progetto si incontra almeno cinque volte per prendere le decisioni essenziali e condividere le informazioni. Le attività quotidiane sono svolte dai membri dell'équipe, che lavorano insieme all'interpretazione, al programma educativo, ai percorsi e all'illuminazione dello spazio espositivo, alla promozione, agli oggetti in prestito, alla pianificazione dei testi, a un programma degli eventi e all'inaugurazione. Il progetto si conclude con la valutazione.

L'esperienza del Museo Marittimo di Rotterdam su questo fronte si è consolidata in anni di lavoro, durante i quali le modalità operative impiegate si sono evolute sino a giungere a un risultato finale bene articolato, gradevole e di elevata qualità educativa. Grazie all'attenta riflessione sui pubblici di riferimento e sulle tecniche interpretative e al coinvolgimento di tutte le professionalità necessarie sin dalle fase iniziali del processo, il museo è in grado di creare un allestimento equilibrato, dove l'educazione e la trasposizione delle informazioni sono parte integrante della presentazione nel suo complesso.

APPUNTI DAL DIARIO DEL PROJECT MANAGER

"Dozzine di donne dalle curve sinuose ci fissano con insistenza, le punte dorate degli alberi svettano nel cielo, polene a grandezza d'uomo e temibili leoni… Sono in compagnia di un curatore nei depositi del Museo Marittimo a Rotterdam, e mi appresto ad assumere l'incarico assegnatoci dal comitato di coordinamento: allestire una mostra sulla decorazione delle navi al cui cuore non vi siano semplicemente gli oggetti, ma anche le antiche storie e gli aneddoti che li riguardano. Dopo una lunga fase di brainstorming e di confronto, abbiamo individuato una prospettiva interessante da cui partire per la nostra storia: perché la gente decora le navi? Vi sono quattro possibili risposte a questa domanda:

- **per dimostrare chi è**
- **per proteggersi dalla cattiva sorte**
- **per dare sfoggio della propria ricchezza e potere**
- **per dare sfoggio della propria bellezza**

Individuata una base per lo sviluppo narrativo della mostra, possiamo sviluppare quattro diverse tematiche – identità, superstizione/credenza, potere e bellezza – che sono peraltro un riflesso abbastanza accurato della società moderna. Gli oggetti con una funzione decorativa o ornamentale sono, dopo tutto, senza tempo. Poco importa che stiate decorando una nave o indossando abiti firmati – alla fine, si tratta sempre di dimostrare chi siete! Questo principio sarà sempre alla base del nostro piano di comunicazione, che avrà inizio con un titolo evocativo: *STEM TO STERN – La decorazione delle navi da prua a poppa*. Siamo partiti…!"

RACCOMANDAZIONI PER I PROJECT MANAGER

- Assicuratevi di avere il sostegno della direzione del museo e tenete l'intera istituzione costantemente aggiornata sugli sviluppi del progetto

"Dozzine di donne dalle curve sinuose ci fissano con insistenza…"

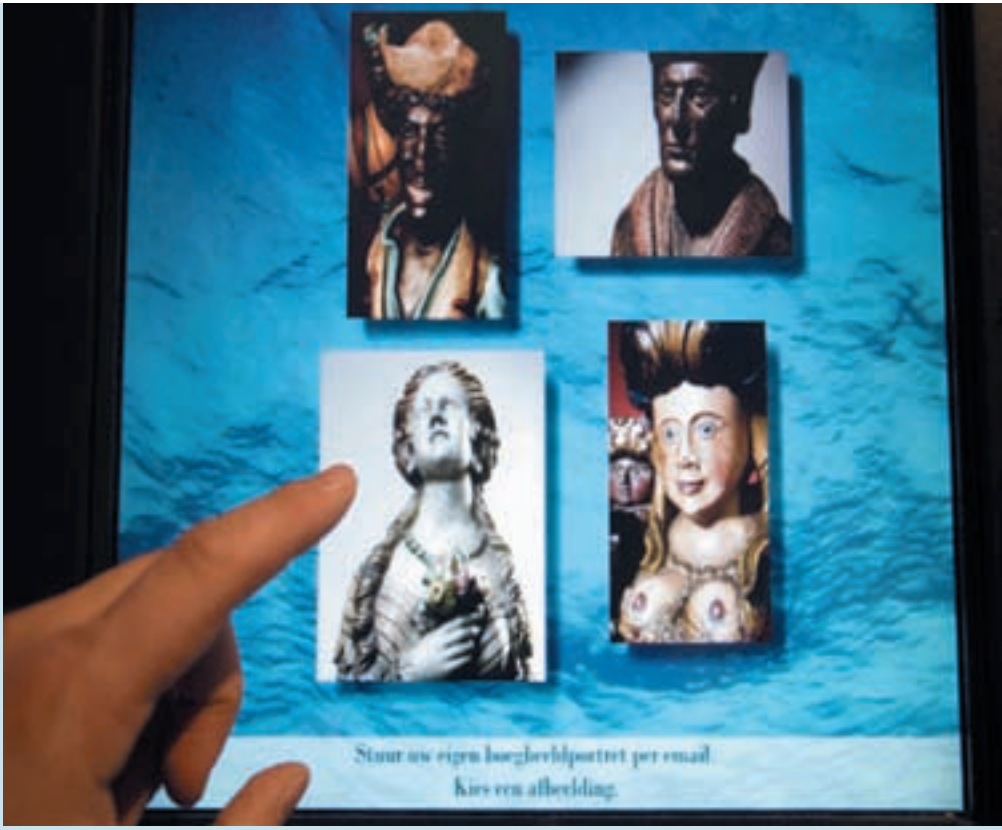
Foto: Fred Ernst, Maritime Museum, Rotterdam

Quali oggetti dovrebbero essere usati e a quale scopo? Viene costruito un modello di nave con diverse tipologie di decorazioni dotate di luci che i visitatori possono accendere e spegnere per individuarne l'ubicazione all'interno della nave.

Foto: Fred Ernst, Maritime Museum, Rotterdam

L'effetto speciale della prua, ispirato alle famose immagini del film Titanic, è concepito in modo da far riflettere i visitatori sulla loro identità: che genere di polena vorrebbero essere? I visitatori possono scegliere la loro polena preferita su uno schermo a sensibilità tattile e vedere il proprio volto sovrapposto all'immagine. Possono farsi una fotografia e inviarla per posta elettronica a un amico.

Foto: Fred Ernst, Maritime Museum, Rotterdam



La concezione di un allestimento dimostra quanto sia importante coinvolgere un educatore fin dall'inizio. Poiché il tema della 'decorazione' si presta a svariati collegamenti con la cultura giovanile e con diversi obiettivi educativi e professionali, si decide di predisporre un'attività di laboratorio in cui i visitatori hanno l'opportunità di vedere come si decora una nave.

Foto: Fred Ernst, Maritime Museum, Rotterdam

I designer, cui sono state fornite indicazioni sul tipo di atmosfera desiderata per la mostra, hanno un'idea: l'acqua è il fil rouge che collega tutti i temi, e funge anche da necessaria barriera per proteggere le polene e altri preziosi ornamenti. Pezzi di vetro illuminati da una luce blu sembrano splendere e scintillare come la superficie dell'acqua. Per ragioni di sicurezza, il vetro dovrà essere ricoperto. La soluzione viene individuata nell'utilizzo di fogli di metallo perforati.

Foto: Fred Ernst, Maritime Museum, Rotterdam

- Seguite un piano e un programma. Non lasciate che le scadenze importanti slittino
- Una buona comunicazione all'interno dell'équipe di progetto è di importanza vitale. Fatene una priorità
- Coordinate i vostri colleghi con un atteggiamento positivo e non mancate mai di motivare e ispirare il gruppo di lavoro
- Ogni designer ha il proprio stile personale. Cambiate designer se volete impiegare diverse soluzioni espositive
- Pianificate riunioni con il gruppo di lavoro in coincidenza con le fasi fondamentali del processo di allestimento della mostra
- Monitorate i progressi del progetto, e apportate i necessari aggiustamenti prima che sia troppo tardi
- Tenete riunioni brevi ed efficaci. Assicuratevi che tutte le persone indispensabili siano presenti. Comunicate qualsiasi decisione sia presa all'intera équipe di progetto
- Valutate il processo oltre che il prodotto. Che cosa avete appreso? Che cosa farete in modo diverso la prossima volta?

3. 4 Partenariato

Le istituzioni più efficienti sono quelle aperte al lavoro in partenariato. La collaborazione con altri soggetti, se sviluppata correttamente, può infatti essere di grande beneficio. I rapporti di partenariato offrono alle istituzioni l'opportunità di:

- Accedere a competenze ed esperienze di cui non dispongono al proprio interno
- Esplorare diverse modalità di erogare un servizio
- Mettere in comune le risorse e ottimizzare gli investimenti
- Sviluppare la gamma di competenze del proprio staff
- Trovare nuovi bacini di utenza per i propri beni e servizi
- Tagliare i costi grazie ad economie di scala
- Condividere expertise e idee
- Conseguire obiettivi difficilmente realizzabili senza un'azione concertata
- Sviluppare un'offerta più allettante per i potenziali utenti.

I musei interessati a lavorare con un'ampia gamma di pubblici, in particolare quelli emarginati e difficili da raggiungere, non possono che trarre beneficio dal lavoro in partnership con i servizi sociali e per i giovani, con i gruppi confessionali, con le organizzazioni di volontariato, con le strutture sanitarie, con gli artisti e gli imprenditori locali, solo per fare alcuni esempi. I rapporti di valutazione devono dimostrare l'ampiezza e la varietà dei rapporti di collaborazione attivati, e in che modo essi diano valore aggiunto ai servizi offerti dal museo.

Il partenariato è una dimensione critica in tutti gli aspetti del lavoro di un museo, e in particolar modo per gli educatori che desiderano entrare in contatto con un'ampia gamma di pubblici di riferimento. Nel corso dell'anno, i servizi educativi possono lavorare con operatori di agenzie formative formali e informali, adulti, rifugiati e richiedenti asilo, minoranze culturali, insegnanti, gruppi della comunità locale, pensionati, bambini con esigenze educative speciali, adolescenti, madri single, archivisti, portatori di disabilità fisiche o psichiche. Nessun servizio educativo è in grado di assumere abbastanza professionisti con le competenze

necessarie a sviluppare e gestire le tipologie di programmi che tutti questi diversi gruppi richiedono.

Le linee guida messe a punto dal Museums Libraries and Archives Council (MLA) britannico, Inspiring Learning For All (ILFA), considerano il partenariato come un fattore critico per lo sviluppo e l'offerta di esperienze di apprendimento di elevata qualità, e offrono una lista di controllo e di indirizzo sulla creazione e il consolidamento di partnership efficaci.

Le linee guida partono dalla premessa che il lavoro in partenariato può avere successo solo a condizione che l'istituzione dedichi il tempo necessario a:

- Esplorare e condurre attività di ricerca sui potenziali partner
- Comprendere il loro punto di vista e le loro esigenze e valutare quanto queste siano in linea con le proprie
- Stabilire i risultati attesi dalla partnership
- Definire chiare linee guida sulle modalità di collaborazione
- Assegnare ruoli e responsabilità precise
- Assicurarsi di disporre di risorse adeguate allo svolgimento del lavoro
- Formare il personale al lavoro in partnership e alla condivisione e allo sviluppo delle proprie competenze
- Prevedere occasioni regolari per la condivisione di informazioni e idee, rapporti intermedi e valutazione.

Non tutti i rapporti di partenariato devono durare per sempre. Alcuni saranno, e dovranno essere, circoscritti nel tempo, ovvero concepiti in modo da conseguire determinati obiettivi e passare a una nuova fase quando questi ultimi saranno stati raggiunti.

Le linee guida ILFA offrono una lista di controllo per aiutare le istituzioni sia a comprendere a che punto sono sul fronte del lavoro in partenariato, sia a rendere i propri rapporti di collaborazione più efficaci. Queste raccomandazioni sono state formulate a partire dalle buone prassi emerse nella fase iniziale di sperimentazione.

Tra i quesiti fondamentali che un'istituzione dovrebbe porsi nel momento in cui sottopone a verifica i propri servizi o pensa si svilupparne di nuovi, vi sono i seguenti:

- Individuate i partner adatti e valutate i benefici di lavorare in partenariato per promuovere l'apprendimento?
- Lavorate in partenariato per programmare e sviluppare le opportunità di apprendimento?
- Sollecitate il contributo di soggetti esterni al museo al fine di ampliare la gamma e l'interesse delle opportunità di apprendimento?

In relazione a ciascuno di questi ambiti ILFA pone quindi un'ulteriore serie di domande, concepite per incoraggiare i musei a esplorare in maggiore dettaglio se e in quale misura stiano ispirandosi alle buone prassi in tema di sviluppo e consolidamento dei rapporti di partnership, in che modo possano valutare questo aspetto del loro lavoro, e come possano dimostrarlo agli altri.

Ecco alcuni esempi di domande pertinenti:

- Avete identificato una serie di partner con cui potreste lavorare in maniera efficace?

- Avete individuato in che modo la collaborazione con altri partner può dare valore aggiunto al vostro lavoro?
- Avete verificato, documentato e consolidato i benefici e le lezioni apprese dal lavoro in partenariato?
- Avete definito le modalità per consentire ai vostri partner di esprimere il proprio punto di vista sull'importanza e l'impatto dei servizi?
- Avete dato seguito all'eventuale decisione di sciogliere rapporti di partenariato improduttivi?
- Avete reperito fondi aggiuntivi per il lavoro in partnership?
- Avete individuato le modalità per mettere in comune risorse, competenze ed esperienze?
- Avete utilizzato le vostre competenze, risorse e collezioni per dare valore aggiunto alle iniziative di apprendimento di altri soggetti?

Sapete se…

- Il personale è in grado di descrivere i benefici del lavoro in partenariato ai fini dello sviluppo delle proprie competenze?
- Il personale ha preso parte allo scambio di informazioni e competenze per sviluppare una maggiore comprensione e condividere le buone prassi?
- I partner sono soddisfatti delle modalità di collaborazione e del vostro contributo al progetto?
- I partner sono in grado di descrivere i benefici di collaborare con voi?
- Gli utenti hanno tratto beneficio dai vostri programmi in partenariato?

Le linee guida ILFA si fondano sulla premessa che le istituzioni devono riflettere maggiormente sul proprio lavoro ed essere esse stesse organizzazioni che apprendono, oltre a stimolare e sostenere l'apprendimento degli altri. Lavorare in collaborazione con soggetti esterni è parte di questo processo, e apre le porte affinché il personale di un museo metta in discussione e analizzi il proprio modo di lavorare e di condividere conoscenze, competenze ed esperienze con altri attori.

ILFA: www.inspiringlearningforall.gov.uk

3.5 *Outreach*

Outreach è il termine più comunemente utilizzato per descrivere il lavoro necessario a creare un contatto con i gruppi che tradizionalmente non visitano i musei per una serie di motivi, tra cui le loro condizioni economiche, la mancanza di autostima, le barriere educative e istituzionali o un generale senso di alienazione dal museo come istituzione culturale rispondente alle loro esigenze. La disponibilità ad assumere i diritti culturali come un elemento portante del modo in cui un museo riflette sul proprio lavoro implica che i servizi di quel museo debbano essere resi accessibili a un pubblico molto più ampio e diversificato di quello abituale.

In pratica, il concetto di *outreach* può assumere diversi significati e sfumature, quali ad esempio:

- Attivare contatti e rapporti con organizzazioni e gruppi della comunità locale
- Promuovere la conoscenza dei servizi e delle opportunità di apprendimento offerte dai musei

- Sviluppare la partecipazione e l'accesso ai musei e all'apprendimento nei musei coinvolgendo i gruppi identificati come svantaggiati sotto il profilo economico, sociale e/o educativo
- Lavorare in maniera informale e partecipativa con le persone fuori dal museo
- Allestire mostre e offrire opportunità di apprendimento presso sedi della comunità locale
- Sviluppare nuovi programmi espositivi ed educativi in risposta a esigenze riscontrate sul territorio
- Assistere i gruppi di comunità a sviluppare le proprie mostre
- Offrire attività di apprendimento nell'ambito della comunità come trampolino di lancio per promuovere la partecipazione ai più tradizionali programmi che si svolgono all'interno dei musei
- Formare i residenti locali come volontari, guide, interpreti, *audience advocates.*

La attività di *outreach* di un museo possono ispirarsi a diversi modelli, ad esempio:

- **Satellite** – organizza attività espositive e di apprendimento in sedi fisse della comunità
- **Peripatetico** – organizza attività itineranti in diversi contesti quali pensionati, centri diurni, ospizi per gli anziani, ospedali, carceri
- **Distaccato** – entra in contatto con gli individui al di fuori di qualsiasi contesto organizzativo, ad esempio per strada, nei centri commerciali, al bar, all'uscita da scuola
- **Domiciliare** – visita le persone a casa loro
- **Apprendimento a distanza** – offre servizi online a individui residenti in aree rurali o isolate, o bloccati a casa da un impedimento fisico o una condizione di disabilità.

Tutti questi modelli funzionano in maniera ottimale quando sono condotti in partenariato con educatori operanti sul territorio e organizzazioni fortemente radicate nell'ambito della comunità.

Sono tre gli ingredienti essenziali per condurre un efficace lavoro di *outreach*:

- **Il sostegno e l'impegno istituzionale.** Il pieno sostegno della direzione è essenziale affinché il museo si posizioni come istituzione sociale che riconosce nell'outreach uno dei propri ruoli vitali
- **La disponibilità di risorse adeguate.** La funzione di outreach deve poter attingere a fondi adeguati sia nel breve sia nel lungo termine – i primi per consentire la sperimentazione e l'innovazione; i secondi per mettere i musei nelle condizioni di costruire una solida rete di relazioni nelle comunità dove la loro presenza può esercitare un impatto duraturo
- **Il personale giusto con le giuste competenze.** Gli addetti all'outreach sono responsabili di una serie complessa di funzioni, che richiedono un ventaglio di competenze pratiche e interpersonali. Tali competenze possono avere più a che fare con le caratteristiche personali di un individuo (ad esempio una buona capacità di comunicazione e di ascolto)

che con specifiche qualifiche professionali. In ultima analisi, l'efficacia del lavoro di outreach dipende dalla rete di relazioni che il museo è riuscito ad attivare nella comunità. I responsabili dell'outreach saranno più facilmente accettati nel caso in cui abbiano un background e delle caratteristiche simili a quelle dei loro interlocutori

A uno stadio iniziale, il personale di *outreach* ha bisogno di:

- Condurre ricerca sul contesto locale e analizzare i dati emersi
- Individuare reti locali e singoli interlocutori
- Contattare e negoziare con una serie di agenzie, gruppi e individui a un livello sia ufficiale che di base
- Sviluppare rapporti di partenariato con agenzie locali e altre organizzazioni
- Organizzare e gestire riunioni con diversi gruppi e organizzazioni
- Coinvolgere individui e gruppi della comunità in un dialogo sui loro interessi e sulle loro priorità
- Offrire informazioni, consulenza e indirizzo sulle opportunità e le risorse disponibili presso il museo
- Individuare gli interessi e le esigenze di apprendimento, insieme alle modalità appropriate per soddisfarle
- Mediare tra i gruppi della comunità e il museo nello svolgimento delle attività
- Individuare sedi distaccate per le attività del museo e determinarne le modalità di utilizzo.

Nella fase di realizzazione di eventi espositivi o di programmi educativi, il personale di *outreach* deve:

- Collaborare con i colleghi del museo all'organizzazione di attività che rispondano a bisogni effettivamente rilevati
- Facilitare lo svolgimento delle attività
- Reperire le risorse per offrire il sostegno necessario ai partecipanti, come ad esempio la copertura dei costi di trasporto, l'assistenza ai bambini o ai portatori di handicap
- Valutare i progressi e i risultati
- Monitorare e valutare il lavoro svolto e preparare rapporti scritti.

I responsabili dell'*outreach* devono dimostrare sensibilità e rispetto nei confronti degli altri e delle comunità ospiti; essere capaci di ascoltare e tradurre ciò che ascoltano in un'attività costruttiva; sapersi adattare a diversi gruppi e situazioni e reagire a esigenze e bisogni differenti; essere in grado di lavorare in autonomia, talora in isolamento, e di gestire il conflitto.

Lo sviluppo e la formazione del personale sono fondamentali per sostenere i responsabili dell'*outreach* nella loro attività, ma anche per consentire al resto del personale di trarre beneficio dalle loro conoscenze ed expertise nel caso in cui sia chiamato a interagire con pubblici non tradizionali nell'ambito del museo e in altri contesti.

CASO DI STUDIO: AGIRE PER L'*EMPOWERMENT* DELLA COMUNITÀ LOCALE

Il principale intento del Museo della Natura (Natuurmuseum) a Tilburg, in Olanda, è di promuovere la conoscenza e l'apprezzamento della natura, con particolare riferimento

all'essere umano e al suo habitat naturale e culturale. In questo contesto, il museo sostiene lo sviluppo di mostre nelle comunità locali organizzate dagli stessi residenti. Il museo offre un supporto organizzativo e concede in prestito vetrine e oggetti dalle collezioni; la comunità locale sceglie il tema della mostra.

Una di queste mostre, intitolata 'Un Parco a Waspik' e dedicata alla ricostruzione di un parco cittadino a Waspik, una comunità della città di Waalwijk, è stata articolata in due sezioni:

- la storia del sito (frutto della ricerca condotta dagli abitanti)
- la flora e la fauna nel parco (con il prestito di oggetti dal museo).

Tutti i progetti di *outreach* relativi all'esposizione si sono svolti nella sala principale del centro di comunità di Waspik. La mostra ha portato a un maggiore coinvolgimento della comunità locale nella pianificazione del nuovo parco cittadino, che tra l'altro ha preso il suo nuovo nome proprio dal titolo della mostra: Parco Waspick.

CASO DI STUDIO: UN PROGETTO DI OUTREACH VIRTUALE

Il sito web 'La memoria di Oost', un'iniziativa del Museo Storico di Amstderdam, è stato creato grazie al sostegno di numerose organizzazioni e individui che vivono o lavorano a Oost, un quartiere di Amsterdam densamente popolato da comunità immigrate. L'idea alla base del sito è di raggruppare immagini e storie di ogni genere (molte delle quali frutto di interviste condotte dagli stessi abitanti) relative al quartiere. I partecipanti al progetto sono stati invitati a visite speciali al museo nel centro di Amsterdam. A tre anni dall'inizio del loro comune percorso, i legami tra il museo e la comunità locale sono ancora stretti. Il lavoro in partenariato è sfociato nella raccolta di oggetti associati ai 'nuovi cittadini' che sono stati poi acquisiti del museo, alimentando nuove tipologie di esposizione. Una di queste mostre, intitolata 'Il mio velo' (2006) e dedicata ai diversi modi in cui il velo è indossato dalle donne musulmane, ha destato grande interesse sia nei 'vecchi' che nei 'nuovi' abitanti di Amsterdam.

www.geheugenvanoost.nl

(pagina seguente) *Foto: Sue Parkins, NIACE*

Capitolo 4

Il lavoro con pubblici adulti: casi di studio e buone prassi

Lo sviluppo di attività educative destinate agli adulti richiede ai musei di mutare prospettiva, condurre ricerche sul pubblico, consultare i partecipanti e instaurare un rapporto con nuovi visitatori. Nel corso di questo processo il personale del museo deve essere aperto al cambiamento e disposto a misurarsi con progetti innovativi. In alcuni contesti, gli educatori che lavorano a stretto contatto con i pubblici adulti affermano di sentirsi essi stessi impegnati in un percorso di apprendimento, a causa dell'impegno che queste iniziative richiedono in termini di coinvolgimento dei partecipanti, pensiero creativo e innovazione.

In questo capitolo illustreremo alcuni progetti museali pensati per un pubblico adulto, dimostrando esempi di buone prassi in una varietà di contesti. Per quanto naturalmente non esaustivi, questi casi di studio, che attingono a un repertorio di esperienze condotte in tutta Europa, danno un'idea delle attività che i musei possono realizzare per e con gli adulti. Per la consultazione di ulteriori esperienze, che potrebbero essere più vicine al particolare ambito di interesse del lettore, rimandiamo alla sezione Bibliografia e Siti Internet collocata alla fine di questo manuale, e in particolare al sito web di Collect & Share, dove è possibile fare una ricerca di nuovi casi di studio grazie a criteri come la tipologia del pubblico di riferimento e il paese.

www.collectandshare.eu.com

4.1 L'apprendimento dei gruppi familiari

CHE COSA SI INTENDE PER APPRENDIMENTO DEI GRUPPI FAMILIARI?

Quando si parla di 'apprendimento dei gruppi familiari', la famiglia viene definita come un gruppo di individui appartenenti a diverse generazioni che arrivano insieme al museo, in compagnia di almeno un bambino. La definizione non è strettamente confinata ai genitori e ai loro figli o ai gruppi composti da individui con vincoli di parentela, ma può essere estesa a qualsiasi gruppo multi-generazionale; essa esclude per contro le scolaresche, in quanto si tratta di gruppi coinvolti in un tipo di apprendimento più formale, e le coppie o altri gruppi familiari esclusivamente composti da adulti, che tendono a comportarsi diversamente da quelli che visitano il museo in compagnia di bambini.

QUALE IMPORTANZA HANNO I GRUPPI FAMILIARI PER I MUSEI?

Da un'indagine condotta nei musei della provincia olandese di Gelderland (2002) è emerso che il 25% del pubblico visitava il museo in compagnia di bambini di età inferiore ai 12 anni. Si tratta di una media, poiché in alcuni musei la percentuale raggiungeva anche il 30-50%, e in un museo di storia naturale addirittura il 74%. Un terzo dei visitatori proveniva dagli immediati dintorni.

Un'altra interessante indagine, condotta dalla Fondazione Fitzcarraldo, ha messo sotto lente di ingrandimento i visitatori dei musei in Lombardia nel marzo 2004, rivelando che il 24,2% del campione sottoposto ad analisi visitava il museo con i figli o i nipoti, e un ulteriore 11,6% con i parenti. La Fondazione Fitzcarraldo ha stimato che, nel complesso, il 25-30% del pubblico dei musei lombardi consisteva in gruppi familiari. In alcuni contesti la

percentuale era superiore; al Museo di Storia Naturale di Milano, ad esempio, il 40% circa dei visitatori è arrivato con un gruppo di parenti.

All'incirca nello stesso periodo della ricerca condotta in Lombardia, il Museums Libraries and Archives Council in Gran Bretagna ha commissionato a MORI (Market & Opinion Research International) un'indagine condotta su un campione della popolazione britannica, e quindi non solo composto da visitatori, con l'obiettivo di esplorarne le abitudini di consumo culturale. Il 32% di questo campione ha risposto di visitare i musei in famiglia. Le fasce di popolazione meno abbienti, che normalmente non frequentano i musei, erano orientati a visitarli a condizione di essere in compagnia di figli o nipoti, mentre il 45% degli individui accompagnati dai figli ha affermato di essere interessato alla scienza e alla tecnologia.

Sebbene questi pochi esempi non siano naturalmente in grado di offrirci una panoramica esaustiva, essi dimostrano che i gruppi intergenerazionali rappresentano tra un quarto e un terzo dei visitatori dei musei in Olanda, Italia e Gran Bretagna. Si tratta quindi di un segmento di pubblico molto importante per i musei, in particolare per quelli scientifici e di storia naturale.

QUALI SONO LE PARTICOLARI ESIGENZE DEI GRUPPI FAMILIARI?

A metà anni Novanta, Harris Qualitative è stata incaricata di esplorare esigenze e attitudini dei bambini e dei genitori che li accompagnano al museo e in altri luoghi di interesse. Il rapporto di ricerca, pubblicato nel 1997 e intitolato *I bambini come pubblico dei musei* (*Children as an audience for Museums and Galleries*), si fonda su dati qualitativi raccolti grazie ad approfondite discussioni di gruppo con i bambini e i loro accompagnatori.

Dal rapporto è emerso che le famiglie tendevano a frequentare insieme i musei durante le vacanze o nei fine settimana: in alcuni casi la motivazione dei bambini era collegata all'approfondimento di una visita scolastica; ma sia gli adulti, sia i bambini si sono dimostrati particolarmente attratti dall'opportunità di esplorare tematiche importanti o da possibili collegamenti con i programmi televisivi.

Per incoraggiare le visite dei gruppi familiari è di importanza cruciale fare leva sulla loro aspettativa di vivere un'esperienza divertente. Il principale fattore di successo sembra essere la predisposizione di attività da svolgere insieme. Esperienze tattili, attività di disegno e laboratorio, giochi di ruolo a sfondo storico e performance teatrali, giochi multimediali, congegni interattivi ed esperimenti sono citati fra i più importanti fattori di motivazione, insieme alla visita di edifici spettacolari, all'esperienza a diretto contatto con oggetti affascinanti e alla possibilità di portare a casa un souvenir.

IN CHE MODO APPRENDONO I GRUPPI FAMILIARI?

Indagini come quelle condotte da MORI in Gran Bretagna indicano come tutti i genitori, a prescindere dal livello di istruzione e dalle condizioni socio-economiche, considerino i musei come luoghi importanti per l'apprendimento dei loro figli, anche se magari non ne hanno mai visitato uno prima.

I gruppi familiari visitano il museo per scoprire delle cose insieme, per trascorrere del tempo in famiglia e per fare qualcosa di educativo. Questo tipo di apprendimento è

Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Foto: Paolo Righi

spesso definito sociale o collaborativo. Contribuisce a cementare i rapporti familiari e si fonda sull'interazione tra i componenti del gruppo, che passano il tempo a conversare tra di loro, condividendo quello che sanno e ciò che hanno scoperto. Gli adulti sono fortemente orientati a consolidare le esperienze passate e la storia di famiglia, in modo da sviluppare una comprensione condivisa tra i diversi membri di quest'ultima. Le loro discussioni tendono a essere intime e personali, conversazioni in cui si parla degli oggetti e talvolta si leggono le didascalie ad alta voce.

In altri casi la conversazione è meno importante dell'osservazione reciproca e dell'impulso a modellare il proprio comportamento su quello degli altri componenti della famiglia, ad esempio nell'utilizzo dei congegni interattivi. Alcuni gruppi intergenerazionali, soprattutto quelli con bambini più cresciuti, adottano questo comportamento emulativo, dividendosi per un certo periodo di tempo e riunendosi per scambiare qualche parola solo di tanto in tanto. Questo modello di comportamento dimostra l'esistenza di forme di apprendimento più indipendenti.

Dalle ricerche emerge inoltre che gli adulti del gruppo facilitano l'apprendimento dei bambini. Le famiglie hanno una serie di conoscenze condivise e la visita al museo contribuisce ad arricchire questo patrimonio conoscitivo. Le loro conversazioni e discussioni prendono le mosse dalle conoscenze preesistenti, per proseguire dopo la visita. Il museo diventa così una componente importante dell'esperienza di apprendimento in famiglia.

Non sorprende quindi che gli adulti che si sentono a loro agio in un museo e sono interessati agli oggetti in esso custoditi, tendano a trasmettere le loro sensazioni ai figli, con il risultato che la famiglia apprenderà di più. Gli adulti apprezzano l'opportunità di misurarsi con congegni interattivi e kit di attività e di utilizzarli con disinvoltura; quando ciò accade, questo sembra facilitare livelli più profondi di apprendimento.

I risultati di queste ricerche sono importanti per i molti musei che stanno oggi investendo nella predisposizione di materiali finalizzati a facilitare l'apprendimento di gruppo nelle famiglie con bambini.

CHE COSA POSSONO FARE I MUSEI PER MOTIVARE LA VISITA E CONSOLIDARE IL RAPPORTO CON I GRUPPI FAMILIARI?

Una buona prassi richiede di:

- Conoscere che cosa le famiglie vorrebbero apprendere e tenere conto delle informazioni emerse nell'ideazione degli spazi espositivi. I musei non possono permettersi di ignorare le esigenze di un gruppo di visitatori così consistente.
- Predisporre attività speciali ed eventi pensati per i gruppi familiari, in particolare nei fine settimana e durante le vacanze scolastiche. L'apprendimento delle famiglie nei musei è guidato dagli adulti, ma orientato ai bambini. Gli adulti devono sentirsi in grado di utilizzare le risorse messe a disposizione dal museo per guidare e stimolare l'interesse dei figli. Nessun altro gruppo apprende con queste modalità, e il numero di persone coinvolte merita un'attenzione e un investimento speciale.
- Prevedere agevolazioni all'ingresso, materiali educativi e kit di attività, eventi speciali e laboratori per le famiglie. La caffetteria o il ristorante sono attrezzati per accogliere famiglie con bambini, e offrono a un prezzo ragionevole una

selezione di piatti che i bambini saranno disposti a mangiare?

- Diventare più accoglienti. I musei devono incoraggiare l'interazione sociale ed essere flessibili riguardo ai rumori e alla disponibilità degli spazi necessari per muoversi liberamente, sedersi, e persino mangiare una colazione al sacco o allattare i neonati.

- Offrire attività intelligenti e divertenti. Ove possibile, il museo dovrebbe prevedere congegni interattivi concepiti in modo che i visitatori possano condividere le loro esperienze, e gli adulti guidare i bambini. I computer hanno sempre molto successo, ma richiedono spazi adeguati ad accogliere più persone, per consentire loro di radunarsi intorno alla postazione e partecipare insieme alle attività. È invece improbabile che i gruppi familiari siano attratti da una sequenza ininterrotta di tradizionali vetrine.

- Investire nella messa a punto di materiali per l'apprendimento che possano essere utilizzati dagli adulti con i bambini. Grazie al suggerimento di attività e giochi, i kit e altri supporti educativi offrono alle famiglie l'opportunità di apprendere insieme in maniera del tutto indipendente, e spesso comprendono materiali da portare a casa. Anche una semplice lista di domande per il dopo-visita può consolidare l'esperienza di apprendimento di una famiglia, stimolando ulteriori discussioni su una mostra o su una serie di oggetti.

- Mettere a disposizione un personale di accoglienza bene informato e cordiale, e addetti speciali alle attività dimostrative in grado, se necessario, di interagire con le famiglie. D'altra parte, è opportuno impiegare qualche cautela. Ad esempio, non tutte le famiglie apprezzano il fatto di avere intorno troppi estranei, che rischiano di interferire nell'interazione sociale tra adulti e bambini. Vi sono alcuni ottimi esempi di attività di narrazione, di giochi di ruolo o a contatto diretto con oggetti disposti su appositi carrelli, condotte da operatori specializzati che, in questo caso, si sostituiscono ai genitori nella facilitazione dell'apprendimento dei giovani visitatori. Sarà necessario condurre ulteriori indagini per rilevare le particolari esigenze delle famiglie in queste tipologie di interazione.

- Predisporre sussidi alla visita di elevata qualità, che offrano diversi livelli e complessità di informazione, da quella basilare a quella più approfondita. Gli itinerari costruiti intorno alle didascalie, la cui lettura coinvolge i bambini nella risposta a dei quesiti o nella ricerca di oggetti, sono un'occasione di divertimento per le famiglie e le aiutano ad apprezzare di più l'esperienza della visita, oltre che ad apprendere tutti insieme. Il testo delle didascalie deve evitare qualsiasi riferimento a termini specialistici, che solo chi lavora in un museo può comprendere o ha bisogno di conoscere.

4.2 I giovani

Mentre ai bambini piace visitare i musei, sia in gita scolastica che in compagnia della famiglia o di altri adulti, nel caso dei giovani e dei giovani adulti (ovvero individui di un'età compresa tra i 14 e i 25 anni) si assiste a un vero e proprio tracollo della frequentazione. Di fatto, i giovani costituiscono con ogni probabilità la fascia di età più sottorappresentata nei musei, salvo nei casi in cui non si mettano a punto dei programmi appositamente pensati per soddisfare le loro esigenze. I giovani tendono a considerare i musei come luoghi che non fanno per loro; pensano ai musei come posti adatti ai visitatori più giovani o più vecchi; e spesso si sentono intimiditi, socialmente o intellettualmente, dagli oggetti o dalle opere d'arte esposte, o persino dalla sola idea di dover entrare nell'edificio.

Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)
Foto: Tano d'Amico

LE BUONE PRASSI NEL LAVORO CON I GIOVANI: I RISULTATI DEL PROGETTO DI RICERCA ENVISION

Il progetto Envision, coordinato da Engage, ha preso avvio nel 2002 con l'obiettivo di individuare possibili soluzioni ad alcuni nodi problematici emersi da una serie di indagini condotte in Gran Bretagna negli anni precedenti: il mancato coinvolgimento dei giovani nelle attività culturali; la carenza di opportunità significative offerte a questa fascia di pubblico nei musei d'arte, sebbene siano ormai ampiamente riconosciuti i benefici personali, sociali ed educativi di queste attività, soprattutto nel caso dei giovani emarginati o a rischio di esclusione; la mancanza delle competenze e delle conoscenze necessarie a interloquire con i giovani nel settore culturale.

Ecco alcuni quesiti fondamentali affrontati dal progetto per aiutare i musei a sviluppare nei giovani (in particolare quelli svantaggiati) una cultura della partecipazione al di fuori del sistema educativo formale:

- Come possono i musei coinvolgere nelle proprie attività i ragazzi tra i 14 e i 21

anni di età, in particolar modo quelli che hanno abbandonato gli studi?

- Quali sono le sfide e i benefici di questo coinvolgimento per gli educatori e per l'istituzione culturale nel complesso?

Envision si propone qualcosa di più ambizioso che non la semplice gestione di progetti occasionali o lo sviluppo di nuovi pubblici. Compito di Envision è individuare modalità sostenibili per il coinvolgimento dei giovani nei processi decisionali e di valutazione delle attività del museo, affinché l'ethos dell'intera istituzione sia permeato da un atteggiamento di apertura nei confronti di questa fascia di pubblico. Il progetto non si limita a coinvolgere i ragazzi in una serie di opportunità creative, ma li aiuta a influenzare e a modellare l'offerta culturale in modo che quest'ultima acquisti rilevanza per la loro vita. La prima fase del progetto è consistita in un percorso di ricerca-azione, dove i coordinatori e i partner dell'iniziativa sono stati invitati a mettere sul tavolo alcune problematiche a loro parere prioritarie. La seconda fase di Envision, che prenderà avvio nel 2007, si concentrerà sulla formazione, la consulenza e il sostegno allo sviluppo di progetti in sedici istituzioni culturali (attivazione di servizi dedicati, creazione di un'immagine accogliente, revisione della cultura organizzativa nel senso di un maggiore impegno a favore del pubblico giovanile).

La prima fase del progetto di ricerca, che ha coinvolto otto musei d'arte, alcune agenzie per i giovani e un gruppo di artisti professionisti, ha avuto come destinatari 150 giovani (tra i 14 e i 21 anni di età) ritenuti 'a rischio'. I ragazzi sono stati reclutati da centri giovanili, agenzie di volontariato, servizi sociali e sanitari, strutture di accoglienza, scuole locali e luoghi di aggregazione del quartiere. Una sintetica descrizione di tre dei progetti realizzati nell'ambito di questa prima fase può dare un'idea dell'ambito di intervento di Envision:

- Il progetto **Connect 4,** presso il complesso storico delle Royal Pump Rooms (Laemington Spa), si è proposto di esplorare in che modo i musei possono abbattere le barriere alla partecipazione e intrecciare rapporti a lungo termine con i giovani nell'ambito di reti rurali. In una prima fase, l'istituzione si è concentrata sullo sviluppo di un solido rapporto di partenariato con i centri per la gioventù locali, coinvolgendo i ragazzi nell'organizzazione di una mostra di giovani artisti da far itinerare su un autobus nei paesi circostanti. In seguito a difficoltà insorte nell'attivazione delle collaborazioni originariamente previste, il progetto della mostra itinerante è stato abbandonato e, grazie alla proficua collaborazione attivata con uno skate club locale, i ragazzi hanno lavorato con un artista e un designer alla creazione di una rivista online dedicata alle sedi e all'offerta culturale locale indirizzata ai giovani.

www.subcultures.org

- Il progetto **Sample Arts**, presso la Ikon Gallery di Birmingham, si è proposto di attivare una collaborazione con un centro giovanile e di esplorare in che modo utilizzare le arti visive contemporanee per migliorare la qualità della vita e le competenze dei ragazzi. Ne è nato un progetto articolato in due fasi. La prima è stata dedicata a una serie di incontri di formazione e condivisione delle competenze indirizzati al personale del museo (servizi educativi e accoglienza), artisti, operatori dei servizi per la gioventù, e giovani. Tutti i partecipanti hanno

La Carta K9

Foto: Terho Aalto, Hameenlinna Art Museum, Hameenlinna

avuto l'opportunità di esprimere il proprio punto di vista, comunicare su un piano di parità, condividere le proprie idee e competenze, e comprendere la cultura e l'esperienza degli altri componenti del gruppo. In una serie di workshop pratici e discussioni guidate, i giovani, il personale del museo e gli operatori dei servizi per la gioventù hanno sviluppato diverse competenze tecniche, personali e sociali, valutando il programma espositivo e la sede stessa del museo. Nella seconda fase del progetto, il museo intende creare un sito web interattivo dedicato a giovani e operatori dei servizi per la gioventù. Il sito vuole essere uno strumento per la regolare disseminazione di informazioni e la condivisione di buone prassi con altri giovani, istituzioni culturali e servizi per la gioventù.

- Il gruppo **Creative Consultants** ha esplorato in che modo i musei d'arte possono diventare luoghi più 'inclusivi' e accessibili al pubblico giovanile non solo nell'ambito del lavoro svolto dai servizi educativi, ma al livello dell'istituzione nel suo complesso. In un processo di 'consulenza creativa', un gruppo di giovani ha sottoposto a revisione le attività della Manchester Art Gallery e prodotto un video-rapporto con la formulazione di raccomandazioni al personale del museo. I giovani hanno collaborato con diversi dipartimenti della Manchester Art Gallery all'allestimento di una mostra intitolata Disguise e indirizzata a un pubblico di sedicenni-venticinquenni. La redazione di un rapporto conclusivo sull'intero progetto ha contribuito a informare le future strategie del museo per l'inclusione dei giovani, e il gruppo Creative Consultants è stato coinvolto nell'organizzazione di un'ampia gamma di progetti ed eventi presso la Manchester Art Gallery.

LINEE GUIDA PER LE BUONE PRATICHE

Creare una cultura organizzativa aperta ai giovani:

- Un forte sostegno da parte del management è cruciale affinché possa essere innescato un effettivo processo di apprendimento e di cambiamento organizzativo. Coinvolgete gli organi direttivi del museo nelle attività progettuali o teneteli periodicamente informati sul loro sviluppo.
- Coinvolgete i colleghi – inclusi coloro che normalmente non hanno nulla a che fare con i giovani nello svolgimento del loro lavoro, o che potrebbero avere dei pregiudizi nei loro confronti – e i partner in tutti le fasi della pianificazione, della realizzazione e del follow-up al progetto, in modo da ottenere il più ampio impatto organizzativo possibile.
- Se volete mettere in discussione gli attuali modelli operativi e sviluppare una missione condivisa, coinvolgete il personale di tutta l'istituzione nella formazione e nella pianificazione.

Rimuovere le barriere alla partecipazione dei giovani:

- Identificate le barriere nella fase di pianificazione: sono relative all'immagine dell'istituzione, alle competenze/attitudini del personale, all'assenza di rapporti con il pubblico giovanile o con i servizi per la gioventù, allo scarso interesse della programmazione o alla carenza di spazi disponibili? Individuare gli ostacoli alla partecipazione vi aiuterà a mettere a punto le strategie necessarie ad abbatterli. Alcuni saranno relativamente semplici da superare (intervenendo ad esempio sui servizi di base come il ristoro, il comfort dell'edificio e la cordialità del personale di accoglienza), altri saranno più profondamente radicati nella filosofia e nelle prassi dell'istituzione, e quindi più complessi da affrontare.

Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Photo: Isabella Balena

- Consultate e coinvolgete i giovani e i loro rappresentanti (ad esempio gli operatori dei servizi per la gioventù) a uno stadio preliminare e per l'intera durata del progetto.

- Fate in modo che tutto il personale sia opportunamente formato e aperto ai giovani, in modo da non mettere a repentaglio il progetto. Ricordatevi di coinvolgere gli addetti all'accoglienza.

Sostenibilità ed effetti di lungo termine – cosa fare quando il progetto si è concluso?

- Integrate nel processo di pianificazione una strategia per la sostenibilità del progetto e siate aperti alle nuove opportunità che si potrebbero presentare nella fase progettuale, richiedendo ad esempio l'adozione di nuove politiche organizzative, un impegno più convinto nei confronti del pubblico giovanile o la creazione di un gruppo di indirizzo o consultivo composto da giovani.

- Il dialogo con i giovani può essere alimentato con una newsletter, un sito web, l'attivazione di nuove collaborazioni, l'invito agli eventi e alle inaugurazioni del museo, o un programma di volontariato.

- I rapporti attivati nel corso del progetto con i servizi per la gioventù possono offrire ulteriori opportunità e sostegno ai ragazzi a progetto concluso.

4.3 Gli anziani

In questa pubblicazione, il termine 'anziani' è impiegato per indicare tutti quegli individui che hanno superato l'età del pensionamento. A seconda del paese, l'età indicativa può variare dai 60-65 ai 70 anni. Il pubblico degli anziani, pertanto, comprende sia individui attivi, in buona salute e in pensione da pochi anni, sia i membri più anziani e fragili della comunità.

I visitatori anziani più abituali appartengono spesso a gruppi sociali con un buon livello di istruzione. È probabile che abbiano una certa dimestichezza con i musei, e che gradiscano l'opportunità di partecipare ad attività educative pensate per individui con un maggior tempo libero a disposizione. Gli anziani sviluppano spesso un grande entusiasmo nei confronti dell'apprendimento, anche se magari è la prima volta che si avvalgono dei servizi educativi del museo.

Gli anziani con un livello di istruzione e una condizione socio-economica più modesta, tuttavia, possono non sentirsi altrettanto a loro agio nei musei. Alcuni hanno problemi di mobilità, e la sola idea di doversi spostare con i mezzi pubblici o affrontare la folla agisce da deterrente alla visita. Agli occhi di altri anziani i musei possono assumere una connotazione negativa, apparire faticosi, costosi, poco invitanti e difficili da raggiungere, essere associati alla frequentazione di persone bene istruite e pieni di testi difficili da leggere e comprendere. I musei che desiderano attrarre visitatori anziani 'inesperti' sotto il profilo culturale, pertanto, devono mettere a punto programmi che tengano conto delle loro esigenze.

Ciò comporta ad esempio la predisposizione di punti di sosta, di un accesso agevole, di testi esplicativi facilmente leggibili sia per la dimensione dei caratteri che per la loro ubicazione. I programmi devono offrire un contatto di natura sociale. Tra le iniziative che generalmente riscuotono un maggiore successo con questa fascia di pubblico vi sono le attività di reminiscenza, le dimostrazioni, l'utilizzo di tecniche teatrali; tra le tematiche più apprezzate, l'arte antica, la storia

e i costumi locali, l'artigianato. D'altra parte, occorre prestare attenzione a non ridurre i visitatori anziani a stereotipo, dando ad esempio per scontato che non siano interessati a iniziative e attività che riguardano tematiche moderne o contemporanee, come bene dimostra l'esempio dell'Irish Museum of Modern Art.

LAVORARE CON GLI ANZIANI E L'ARTE CONTEMPORANEA

Nel 1991, nel momento in cui si accingeva ad aprire le porte al pubblico, l'Irish Museum of Modern Art (IMMA) di Dublino ha avviato una collaborazione con l'Active Retirement Association (Associazione per il Pensionamento Attivo) della parrocchia di St. Michael, in linea con la politica formulata per il coinvolgimento della comunità locale nella vita e nelle attività del museo. Con questa partnership, l'IMMA riconosceva inoltre il potenziale ruolo degli anziani nella valorizzazione della cultura visiva contemporanea.

IL PROGRAMMA

I programmi educativi dell'IMMA per gli anziani prevedono un'esperienza di apprendimento attivo, articolata in tre diversi aspetti dell'educazione artistica: l'attività creativa; l'incontro con gli artisti e il dibattito sulle basi concettuali del loro lavoro; l'osservazione e l'interazione con le opere d'arte nelle mostre temporanee e nelle collezioni permanenti.

I workshop pratici si svolgono negli spazi laboratoriali del museo. I partecipanti esplorano un'ampia gamma di materiali, strumenti e tecniche artistiche; riflettono sulle proprie idee e sui propri valori e interessi per creare a loro volta un'opera d'arte; si avvalgono della consulenza e della guida di artisti professionisti, che li aiutano a trasformare un'idea in un'opera finita. Ciascuno di questi elementi offre una diversa prospettiva a partire dalla quale analizzare e relazionarsi con un'opera d'arte e con il mondo in cui questi oggetti vengono creati.

Nelle fasi iniziali di un programma con gli anziani è spesso necessario prevedere un'introduzione alle tecniche di base della creazione artistica. L'esperienza scolastica di alcuni partecipanti potrebbe essere stata negativa, il che richiede tempo per 'imparare e disimparare', acquistare una maggiore fiducia e sviluppare nuove competenze.

GLI ANZIANI COME CURATORI

Nel 1998, l'IMMA ha invitato il gruppo di St. Michael a curare una mostra di opere provenienti dalle collezioni permanenti, intitolata '*Come to the Edge*'. In una prima fase, il gruppo ha lavorato a stretto contatto con il personale del museo, al fine di esplorare alcune questioni legate all'interpretazione.

Per un periodo di tre mesi, il gruppo di anziani ha lavorato insieme a due artisti in una serie di workshop pratici con cadenza settimanale, esplorando opere d'arte dalle collezioni permanenti del museo e ispirando il proprio lavoro ai principi sopra delineati. I partecipanti al progetto si sono concentrati in particolare sulle reazioni emotive e personali innescate dal contatto con le opere prescelte.

In una fase successiva, il gruppo ha lavorato con un Curatore Senior e un Educatore/Curatore per sviluppare una maggiore comprensione del processo di allestimento di una mostra, dall'individuazione di un tema alla selezione di singole opere della collezione utili a illustrarlo. Il gruppo ha inoltre osservato un gruppo di adolescenti impegnati in un altro

progetto di allestimento – intitolato '*Somebodies'* – e li ha incontrati per uno scambio di conoscenze e competenze acquisite nel processo di apprendimento.

Attraverso una serie di incontri settimanali, discussioni, visite alle mostre aperte al pubblico e proiezioni di diapositive delle opere conservate nei depositi, i membri del gruppo hanno esplorato una varietà di idee relative alle collezioni e alle politiche di acquisizione, alle donazioni, alle mostre e al loro allestimento. Infine, hanno svolto attività di ricerca, selezionato le opere e partecipato all'allestimento della mostra, oltre a preparare e scrivere i testi dei pannelli informativi e del catalogo.

GLI ANZIANI COME MEDIATORI

Gli anziani sono spesso coinvolti dall'IMMA in qualità di facilitatori per la visita a mostre come quella appena descritta o alle loro stesse creazioni artistiche. Questo coinvolgimento riconosce il loro ruolo come *audience advocates* e il loro contributo allo sviluppo di nuovi pubblici.

GLI ANZIANI COME 'AMBASCIATORI' DEL MUSEO

Gli anziani sono incoraggiati a diventare 'padroni di casa' o 'ambasciatori' del museo, in modo da svolgere funzioni complementari a quelle del personale a tempo pieno dell'IMMA. Sono invitati a contribuire al programma di conferenze del museo, estendendo in tal modo il proprio ruolo al di là degli spazi espositivi o di laboratorio. Come padroni di casa nei riguardi di altri gruppi di anziani che visitano il museo, rappresentano un tassello importante di una comunità in crescita. Essi contribuiscono inoltre alla realizzazione del Programma Nazionale del museo, grazie al quale le opere d'arte sono concesse in prestito a mostre organizzate in collaborazione con l'IMMA in diverse parti del Paese. In ogni sede sono previste attività educative.

I punti chiave emersi dal lavoro svolto dall'IMMA con gli anziani sono:

- I progetti devono essere strutturati e prevedere tempi di sviluppo lunghi
- I budget devono essere realistici
- Il programma dell'IMMA si è evoluto gradualmente, sempre a partire da uno stimolo offerto dagli stessi anziani, e scandendo l'introduzione di nuovi elementi in linea con le esigenze e le aspettative espresse dai partecipanti
- La valutazione in itinere è realizzata tramite discussioni di gruppo alla fine di ciascun ciclo di sessioni (ovvero alla conclusione di ogni trimestre) e, se necessario, alla fine di ogni sessione
- Un continuo processo di consultazione consente al museo di conoscere in maniera puntuale i bisogni di apprendimento individuali dei suoi interlocutori, e il consenso del gruppo è sempre ricercato prima di intraprendere una nuova iniziativa
- La dimensione sociale ha un'elevata priorità per l'intera durata del programma
- L'attività creativa, l'incontro con gli artisti e la valorizzazione delle esperienze vissute dei partecipanti sono risorse chiave per il buon esito del programma
- Il coinvolgimento degli anziani nell'arte contemporanea e l'opportunità che viene loro offerta di lavorare a contatto con artisti professionisti sono essenziali

per esplorare nuove forme espressive e di creatività personale, e per meglio affrontare il continuo processo di cambiamento personale e sociale

- L'accesso facilitato ai programmi educativi di lungo termine, incentrati su chi apprende e fondati sul coinvolgimento dei partecipanti a un livello paritario, è stato un elemento importante per lo sviluppo di un'accessibilità del museo che andasse al di là di un semplice 'aprire le porte'

- Ampliare le politiche espositive del museo per collaborare con gruppi d'interesse speciali come gli anziani e ospitare le loro stesse creazioni è stato un altro elemento cruciale per il buon esito dell'intero processo.

GLI ANZIANI AL BRITISH MUSEUM

L'Università della Terza Età è un network mondiale che promuove la partecipazione all'educazione, in quanto processo fine a se stesso, degli individui giunti alla fase conclusiva della loro vita: nessuna qualifica è necessaria a iscriversi, nessun attestato viene rilasciato. Questo modello è nato nel 1972 in Francia, dove era strettamente collegato alle altre università, ma quando è approdato in Gran Bretagna è diventato qualcosa di più simile a un'organizzazione di auto-aiuto, che ricorre ai suoi stessi studenti per l'offerta di corsi su base volontaria e si fonda su un impegno all'apprendimento cooperativo. L'Università della Terza Età rimane a tutt'oggi un'organizzazione di volontariato, che realizza, grazie all'apporto dei suoi stessi membri (153.000 in Gran Bretagna) una gamma impressionante di attività che spaziano dalle lingue, l'arte e l'artigianato, la musica, alla scrittura creativa, la filosofia e il *bird watching*.

Nel 2003 ha avuto luogo la prima edizione del Progetto di Apprendimento Condiviso, promosso dal British Museum in collaborazione con l'Università della Terza Età. Quindici anziani, tra i 50 e gli 88 anni di età, hanno collaborato con il gruppo di lavoro sul *Lifelong Learning* a un progetto di ricerca articolato in dieci sessioni settimanali. Ogni membro del gruppo ha condotto un'attività di ricerca su un oggetto prescelto, avvalendosi del museo e del resto del gruppo come di vere e proprie risorse. Le presentazioni delle singole ricerche, che si sono svolte negli spazi espositivi del museo e presso l'Education Centre, sono state toccanti, divertenti e originali. Il personale del museo ha tratto grande beneficio dal progetto, in quanto ha acquisito importanti conoscenze rispetto al modo in cui gli anziani apprendono dagli oggetti, un ambito di ricerca dell'educazione museale non ancora adeguatamente sviluppato.

Il Progetto di Apprendimento Condiviso è oggi un evento con cadenza annuale e coinvolge ogni volta un gruppo diverso. L'impegno su questo fronte si riflette nell'ideazione e nella realizzazione di attività che esercitano un impatto positivo sia sui partecipanti che sul museo; ad esempio, la progettazione di un percorso espositivo o la valutazione degli allestimenti e delle modalità di interpretazione del British Museum.

Grazie al coinvolgimento della rete dell'Università della Terza Età, i Progetti di Apprendimento Condiviso sono ormai realizzati in tutta la Gran Bretagna presso istituzioni come il National Maritime Museum e la Royal Opera House.

Foto: Leicester Arts and Museum Service

LAVORARE CON GLI ANZIANI NEI MUSEI

- Prevedete tempi lunghi per lo svolgimento del progetto: gli anziani tendono a muoversi più lentamente, a dilungarsi nella conversazione e ad apprezzare gli aspetti sociali delle opportunità di interazione loro offerte dal museo. Trattateli con particolare riguardo; ad esempio, poiché gli anziani tendono a essere più formali quando visitano un luogo pubblico, potreste suggerire ai nuovi partecipanti di 'mettere il vestito buono' per la loro prima visita. Se arrivano e ripartono dal museo in pullman, suggerite loro di lasciare i soprabiti a bordo, in modo da evitare una tappa supplementare al guardaroba.
- Siate consapevoli del processo di invecchiamento: gli aspetti fisici della vecchiaia fanno sì che molti anziani necessitino di tempi più lunghi per spostarsi da uno spazio espositivo all'altro e di aree di sosta comode e adeguate. Se i gruppi devono esser divisi per utilizzare l'ascensore e/o le scale in modo da accedere a un altro piano del museo, organizzate un punto di ritrovo per riunirli. Può essere necessario attrezzare gli spazi laboratoriali in modo adeguato e confortevole per questa fascia di pubblico. Con l'età, le difficoltà legate alla vista e all'udito tendono ad aumentare: parlate con chiarezza e mettete a disposizione delle lenti di ingrandimento se necessario.
- Fotografie o video: sono raccomandati come promemoria e documento visivo, poiché gli anziani possono avere delle difficoltà a ricordarsi la visita e a collegare un evento a quello successivo.
- Il linguaggio e le dimensioni del testo nelle didascalie, nei pannelli illustrativi e nelle guide agli spazi espositivi devono tenere conto sia delle conoscenze pregresse dei visitatori, sia delle loro esigenze in termini di chiarezza visiva. Se alcuni di loro dovessero utilizzare sostegni per la deambulazione, evitate di distribuire pieghevoli o altri materiali illustrativi prima della visita, perché potrebbero avere bisogno di tenere entrambe le mani libere.
- L'illuminazione e la pavimentazione devono tenere conto delle eventuali difficoltà fisiche dei visitatori – questa è una buona prassi con qualsiasi tipo di gruppo, che potrebbe includere dei portatori di handicap.
- L'orientamento all'inizio della visita è essenziale, e tutte le questioni logistiche dovrebbero essere chiarite prima di passare a illustrare gli aspetti contenutistici.

4.4 I gruppi aziendali

CHE COSA SI INTENDE PER 'GRUPPI AZIENDALI'?

I gruppi aziendali possono essere definiti come 'gruppi di adulti la cui visita è in qualche modo collegata alla vita professionale o al lavoro nel settore privato'. Il rapporto che lega questi gruppi al museo può essere fondamentalmente di due tipi:

- Nel primo caso, i gruppi possono fare capo a imprese sponsor o partner nella gestione del museo.
- Nel secondo caso, i gruppi aziendali sono composti da individui che, lavorando per un'impresa che non ha alcun rapporto ufficiale con il museo, intendono semplicemente trascorrervi del tempo svolgendo attività di natura culturale.

La differenza più evidente tra i due gruppi consiste nel genere di rapporto economico con il museo: nel caso delle imprese sponsor o partner nella gestione potrebbero essere stati presi

accordi contrattuali che richiedono al museo di predisporre per i dipendenti una qualche sorta di programma culturale – visite guidate, giornate dedicate alle famiglie, visite dietro le quinte, visite private.

Questa sezione è dedicata ai gruppi aziendali indipendenti, che non sono vincolati al museo da un accordo finanziario o contrattuale da 'onorare' con l'erogazione di servizi culturali o educativi. Molti dei suggerimenti offerti nelle pagine che seguono, tuttavia, possono essere applicati anche ai gruppi di sponsor.

Sebbene rappresentino un pubblico molto speciale per i musei, i gruppi aziendali sono pur sempre composti da singoli individui, ognuno dei quali ha le proprie particolari aspettative ed esigenze. Questi gruppi non sono necessariamente costituiti dai soli manager o direttori, ma possono includere tutti i dipendenti di un'impresa: persone che potrebbero non visitare il museo se non nel contesto di un'attività collettiva da svolgere insieme ai colleghi. In tal senso, i gruppi aziendali possono essere considerati anche come nuovi pubblici e come adulti che apprendono.

QUALI SONO I TRATTI DISTINTIVI DEI PUBBLICI AZIENDALI?

Il Museo d'Arte Contemporanea Kiasma a Helsinki ha di recente sviluppato attività specificamente mirate al settore imprenditoriale, oltre ad aver condotto una piccola indagine per vedere come altri musei europei stanno lavorando con i gruppi aziendali in quanto pubblico di adulti che apprendono.

Ecco alcuni dati significativi emersi dai risultati dell'indagine e dall'esperienza sul campo di Kiasma:

- Con lo sviluppo di programmi indirizzati ai gruppi aziendali, i musei sono passati da un atteggiamento reattivo a un atteggiamento più intraprendente. Da una situazione in cui i musei tendevano a soddisfare le richieste giunte dal settore privato adattando attività o workshop esistenti alle esigenze di questa nuova fascia di pubblico, essi sono passati a ideare, confezionare e promuovere attivamente una serie di nuove attività e prodotti di apprendimento per il settore delle imprese.

- Quando visitano un museo nell'ambito di un'attività organizzata, i gruppi aziendali si aspettano di partecipare a un evento piacevole e rilassante in compagnia dei colleghi, piuttosto che di vivere un''esperienza educativa'. Peraltro, ciò non significa che un evento che agli occhi di questi riveste un significato eminentemente sociale non possa avere un impatto educativo. Si tratta semplicemente di impostare l'attività in modo da tenere conto delle specifiche finalità di questa fascia di pubblico.

- Essendo percepita innanzitutto come un evento sociale, la visita del gruppo aziendale al museo richiede normalmente degli spazi separati e la predisposizione di un buffet. L'organizzazione di riunioni del personale o di giornate di formazione in un contesto museale e in collegamento a una visita agli spazi espositivi sta diventando una formula particolarmente gradita alle imprese – il che richiede la disponibilità di sale riunioni e di attrezzature tecniche, soprattutto audiovisive. Poiché anche i concerti o altri spettacoli fanno talvolta parte del 'pacchetto' offerto dal museo, potrebbe essere necessaria la presenza di un maggior numero di addetti all'accoglienza. Spesso è più opportuno programmare queste visite fuori dai normali orari di apertura del museo.

UN ESEMPIO DAL MUSEO DI ARTE CONTEMPORANEA KIASMA, HELSINKI

Essendo ormai evidente che le consuete visite di un'ora o le tradizionali attività di laboratorio non corrispondevano alle esigenze dei gruppi aziendali in visita a Kiasma per prendersi una pausa dalla giornata lavorativa o godersi le opere d'arte, il museo ha ideato un nuovo servizio a essi dedicato, ovvero un itinerario che combina la visita guidata ad attività interattive. L'itinerario è flessibile e può essere utilizzato in diverse situazioni e con diverse tempistiche. Il mediatore ha a disposizione un contenitore appositamente progettato in cui è riposto il materiale di supporto alla visita, che può essere utilizzato nella sala riunioni o negli spazi espositivi. L'obiettivo principale è di stimolare l'osservazione e il dibattito tra i partecipanti. Le sessioni di attività ruotano intorno a dei temi a partire da alcune domande fondamentali sull'arte contemporanea, come ad esempio quelle relative all'utilizzo dei materiali poveri nelle opere d'arte o alle forme contemporanee del ritratto e del paesaggio.

Foto: Kiasma Contemporary Art Museum, Helsinki

4.5 L'apprendimento interculturale

PATRIMONIO, CULTURA E IDENTITÀ

Il patrimonio culturale, è stato osservato, contribuisce ad alimentare negli individui il senso di appartenenza a un luogo. Esso comprende testimonianze storiche materiali e immateriali: i monumenti, la musica, gli oggetti, l'architettura, gli archivi, i paesaggi, i passi di danza, le tradizioni orali, le fotografie e le ricette ne sono tutti parte integrante. Presi insieme, questi elementi vanno a comporre un 'bagaglio culturale' che i migranti portano con sé, per poi confrontarsi con, ed eventualmente subire, l'influenza della cultura che incontreranno nel loro nuovo Paese di residenza.

Ciò che viene definito cultura è la conseguenza di un processo dinamico. La cultura attribuisce un significato e un valore alle cose e alle idee. Individui accomunati da condizioni, circostanze ed esperienze simili creano una cultura di gruppo. Nello stesso tempo, ogni individuo appartiene a diversi gruppi. In alcuni ambiti, come ad esempio

quello professionale, una persona può *scegliere* di entrare a far parte di un determinato gruppo; ma *nasce* in altri gruppi come la famiglia, la nazione, il genere, l'etnia. Sebbene questi aspetti – il colore della pelle, la razza, il sesso, solo per fare alcuni esempi – siano molto difficilmente alterabili, essi possono assumere significati diversi a seconda dei contesti, e sono modellati in base alle idee e ai valori, alle abitudini e alla vita quotidiana. Una persona può ad esempio *nascere* donna, ma *apprende* il proprio ruolo di donna nell'ambito della sua particolare comunità. In diverse comunità e aree del mondo, i ruoli di genere appresi assumono spesso forme culturali diverse.

Nel corso del tempo tutte le culture cambiano ed evolvono grazie al contatto con altre culture. I tratti distintivi delle culture nazionali, insieme alla loro lingua e alla loro storia, prendono forma nel grande crogiuolo dello scambio internazionale, del commercio, delle guerre e delle migrazioni. In questo processo di scambio alcune culture si dimostrano più potenti di altre, e quindi in grado di esercitare una maggiore influenza. Ma la storia ci insegna che le fortune di una nazione possono andare e venire. La cultura americana non è sempre stata la più potente a livello globale. Il rapido sviluppo economico della Cina, e in minor misura anche dell'India, sta già incominciando a mettere in discussione l'attuale modello di supremazia culturale occidentale.

I contatti tra persone con background culturali diversi producono esperienze nello stesso tempo condivise e uniche. Le comuni esperienze dell'abitare, del lavoro, dello scambio sociale, delle relazioni affettive, del viaggio, giocano un ruolo nella vita di ogni individuo, in qualsiasi parte del mondo egli viva. Ma il modo in cui queste esperienze sono vissute è sempre influenzato dalle differenze sociali e culturali che contraddistinguono un particolare luogo.

L'APPRENDIMENTO INTERCULTURALE

L'apprendimento interculturale è un termine utilizzato in diversi Paesi europei per descrivere il lavoro svolto a contatto con individui appartenenti a minoranze razziali, etniche e culturali, che potrebbero essere stati vittime di discriminazione o pregiudizio razziale. In taluni casi si parla di apprendimento multiculturale, o semplicemente di diversità.

Tuttavia, poiché anche individui appartenenti allo stesso gruppo etnico possono far parte di diversi gruppi o sottogruppi culturali, si può considerare come apprendimento interculturale qualsiasi scambio aperto di conoscenze e di esperienze di vita tra due o più persone.

Le questioni interculturali, l'immigrazione, l'apprendimento di una lingua, il razzismo e la discriminazione rappresentano, in maggiore o minor misura, una sfida per tutti i Paesi europei. In quanto parte di una società dinamica e complessa, i musei non possono ignorare il proprio ruolo su tutti questi fronti, soprattutto nel lavoro che essi svolgono con i pubblici adulti.

I PROGRAMMI INTERCULTURALI

Un esempio interessante di apprendimento interculturale è offerto in Olanda dai Programmi Interculturali (IP), finanziati dal Ministero per l'Istruzione, la Cultura e la Scienza in collaborazione con l'Associazione dei Musei olandesi, che si sono svolti tra il 1998 e il 2004. Secondo IP, l'apprendimento interculturale si fonda sul riconoscimento e il rispetto delle differenze e delle somiglianza tra individui e gruppi.

Foto: MLA, Jonathan Goldberg

Assyriomania

Foto: The British Museum, London

Il progetto si è proposto di promuovere la diversità culturale nell'ambito del patrimonio grazie alla diversificazione del pubblico, del personale e della programmazione dei musei e di altre istituzioni. Tematiche quali la promozione delle attività del museo presso pubblici diversi o la diversificazione del personale sono state sottoposte all'attenzione degli operatori del settore. Nella programmazione museale, questi temi richiedono un ripensamento dei servizi educativi, della presentazione e delle collezioni. Sono state promosse iniziative e nuove collezioni sulla storia dell'immigrazione, sul colonialismo, sulla tratta degli schiavi e sul patrimonio islamico. Un importante progetto pilota sull'apprendimento degli adulti ha dato origine a una pubblicazione intitolata '*Storia del nostro ambiente. Il progetto Museo e Patrimonio per l'olandese come seconda lingua*'.

Il progetto ha preceduto l'introduzione in Olanda di un corso di cittadinanza obbligatorio (e gratuito) per gli immigrati a seguito degli eventi dell'11 settembre 2001. In quel periodo, l'orientamento del governo olandese, come del resto in molti altri Paesi europei, era di considerare l'integrazione culturale come un sinonimo di assimilazione, e di affidare gran parte della responsabilità agli immigrati nell'adozione dei costumi e dei valori della maggioranza autoctona.

Grazie alla stretta collaborazione tra i responsabili dei servizi educativi, gli insegnanti e i partecipanti al progetto, l'utilizzo del patrimonio e delle istituzioni deputate alla sua conservazione e valorizzazione – musei, archivi, siti archeologici e monumenti – è stato promosso con l'obiettivo di approfondire le conoscenze dei nuovi cittadini riguardo alla lingua e alla storia dell'Olanda.

Sono stati messi a punto pacchetti di apprendimento articolati in tre sessioni, la prima e l'ultima organizzate presso la scuola di lingua, quella intermedia presso il museo, l'archivio o il sito di interesse storico. Per questi programmi sono stati predisposti materiali distinti per gli insegnanti e i partecipanti. È stato inoltre pubblicato un breve manuale per aiutare coloro che fossero interessati a crearsi il proprio programma in autonomia.

L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA NEL MUSEO

I musei possono rappresentare una risorsa importante per l'apprendimento di una seconda lingua o per lo sviluppo delle proprie competenze nella lingua madre. Oggetti, opere d'arte e allestimenti possono far emergere reazioni immediate, ricordi o punti di riferimento culturali da discutere o condividere con altri individui che apprendono, come bene dimostrano i due brevi casi di studio illustrati qui di seguito. Gli educatori museali che desiderino sviluppare questo tipo di lavoro devono mettersi in contatto con i locali insegnanti di lingua per adulti.

L'apprendimento tra pari

Un programma semplice ma di grande efficacia è stato sperimentato nella mostra allestita presso il Parlamento olandese e intitolata *Aletta Jacobs e l'amore per la politica*. Aletta Jacobs (1853-1929) è stata la prima donna medico con una laurea universitaria, oltre che una famosa suffragetta. Questa esperienza, per quanto unica, è adattabile ad altri contesti museali. Sono stati coinvolti due gruppi di individui: un gruppo di apprendimento autonomo attivo da vent'anni e composto da donne olandesi, e un gruppo di immigrati adulti che seguivano un corso di lingua. I gruppi sono arrivati alla mostra contemporaneamente. L'unica

istruzione che è stata loro fornita era di visitare gli spazi espositivi in compagnia di una persona appartenente all'altro gruppo, e di conversare sugli aspetti della mostra ritenuti più interessanti impiegando le cinque domande fondamentali del giornalismo – chi, cosa, dove, quando, perché. I partecipanti sono stati incoraggiati a porre domande quali ad esempio: Perché questa fotografia si trova qui? Sai che cos'è questo oggetto?

I due gruppi hanno vissuto con grande entusiasmo l'opportunità di incontro interculturale offerta loro dalla visita alla mostra. Gli insegnanti hanno notato persone che in classe non dicevano una parola impegnate in fitte conversazioni. Un partecipante ha scritto:
La mostra mi è piaciuta molto. È interessante perché per la prima volta ho imparato qualcosa sulle vecchie tradizioni olandesi. Ho anche apprezzato l'opportunità di entrare in contatto con le donne di qui, molto stimolante perché ho imparato nuove parole e un altro modo di esprimermi.

Una donna olandese madrelingua ha commentato:
È stato piacevole visitare la mostra in compagnia di un'altra persona. Il mio interlocutore era molto sorpreso perché gli ho detto che quando ero giovane le donne non potevano indossare i pantaloni, e le donne sposate erano sotto la giurisdizione dei loro mariti, tanto che la nostra firma non era valida dopo il matrimonio fino a quando la legge non è stata modificata nel 1956. Era addirittura scioccato dal fatto che una coppia non potesse convivere al di fuori del vincolo matrimoniale.

Altri commenti sono stati:
L'esperienza di visitare la mostra insieme a persone che stanno apprendendo l'olandese come seconda lingua è stata davvero speciale. Pensavo che la mia compagna di visita non avesse un grado particolarmente elevato di istruzione, per poi scoprire che ha compiuto studi più avanzati di me. Sapeva leggere perfettamente, aveva solo qualche difficoltà a esprimersi.

Grazie a lei mi sono resa conto di quanto è difficile la lingua olandese.

Questa esperienza dimostra in maniera evidente che l'integrazione è e dovrebbe essere un processo a doppio senso.

L'inglese per Individui che Parlano un'Altra Lingua al British Museum
L'inglese per Individui che Parlano un'Altra Lingua (ESOL – *English for Speakers of Other Languages*) è parte di una strategia del governo britannico a sostegno degli adulti con difficoltà di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua, e per cui l'inglese non è la lingua madre. Dei sette milioni di adulti in Gran Bretagna che, secondo le stime, non dispongono delle competenze di base, circa un milione parla una lingua diversa dall'inglese. Alcuni di questi individui provengono da comunità etniche ormai radicate, altri sono rifugiati o richiedenti asilo, e sempre di più lavoratori immigrati da altre parti dell'Europa, con un background educativo estremamente variegato.

ESOL è una componente importante delle attività di inclusione sociale e di sviluppo dei pubblici del British Museum. Le collezioni sono utilizzate per promuovere le competenze necessarie a comprendere, parlare, leggere e scrivere in inglese. I partecipanti studiano le culture del mondo, spesso le loro stesse culture d'origine, e hanno l'opportunità di apprendere attraverso gli oggetti in un ambiente dedicato e stimolante.

Il British Museum organizza all'incirca 45 visite all'anno per i partecipanti a ESOL, avvalendosi il più delle volte delle collezioni permanenti, e in alcuni casi di mostre speciali. Ogni sessione dura una novantina di minuti, con partenza dall'Education Centre e un itinerario che comprende le Gallerie dedicate all'Illuminismo, all'antico Egitto, alle culture assiro-babilonesi e all'Africa, dove si conclude con un richiamo all'arte contemporanea e ulteriori opportunità di apprendimento per coloro che sono interessati a proseguire. Anche gli insegnanti ESOL sono incoraggiati a utilizzare il museo con i loro studenti.

BUONE PRASSI PER I MUSEI

Identità

Considerate gli adulti che apprendono come individui complessi, ognuno con la propria significativa storia personale. Evitate di concentrarvi solo su un aspetto della loro identità. Non dimenticate che l'identità ha una natura multipla e dinamica. I confini tra culture sono variabili. Fate in modo che espressioni come 'noi' e 'loro', 'i nostri antenati', 'gli altri', gli 'stranieri' non corrano il rischio di escludere i vostri visitatori. Presentatevi come un individuo che ha a sua volta una propria storia, con la sua buona dose di contraddizioni e di conflitti. Prevedere uno spazio per narrare la storia della vostra vita incoraggerà i partecipanti a raccontare la loro.

Contenuto

Utilizzate il patrimonio per illustrare ed esplorare lo scambio interculturale. Un'espressione musicale come il jazz è il risultato della commistione di diverse tradizioni. Alcune invenzioni o scoperte che in alcune parti del mondo sembrano nuove, erano già note in altre. I cinesi e i coreani conoscevano ad esempio l'arte della stampa prima che Gutenberg la 'scoprisse'. New York aveva già un nome prima di essere chiamata Nuova Amsterdam. La scienza, l'algebra e la matematica sarebbero inconcepibili senza considerare l'apporto del mondo arabo-musulmano. Per i Paesi europei con un passato coloniale, il patrimonio condiviso della schiavitù e del commercio riveste significati molto diversi a seconda di quale lato dello scambio è stato personalmente vissuto dai vostri antenati.

Incontro

Utilizzate il patrimonio come una fonte di scambio interculturale. Qualsiasi oggetto, edificio o sito può condurre all'esplorazione di temi universali quali l'abitazione, il lavoro, la sicurezza, la cura, il gioco e così via. Le tracce del passato portano con sé significati molteplici. Dimostrate interesse nei confronti delle prospettive e delle idee dei vostri interlocutori. Rispettate le loro opinioni. Cercate di porre domande aperte. Che cosa conservate, collezionate o portate con voi? Che cosa credete che sia questo oggetto? Perché credete che questo evento sia accaduto? Le domande aperte incoraggiano le persone a esprimersi. Fate in modo che i partecipanti non si sentano aggrediti da quesiti che comportano un giudizio negativo. Create e condividete conoscenza in un modo partecipativo piuttosto che didascalico.

Sorpresa

Lasciate che chi apprende abbia lo spazio necessario a sviluppare i propri interessi e a prendere l'iniziativa. Durante la visita a un sito culturale, date ai partecipanti l'opportunità e il tempo per esplorare autonomamente e per pensare alle domande cui vorrebbero trovare risposta.

Emozione
Fate in modo di stabilire una connessione diretta tra ciò che i partecipanti stanno guardando o toccando e l'originale. Lasciate che si avvicinino al documento d'archivio, portateli a visitare il monumento vero e proprio, fate un'intervista con testimoni oculari.

Diversità
Cercate la diversità nelle fotografie, nei film e nelle altre fonti che state utilizzando. Verificate l'adeguatezza delle immagini da voi scelte. Molte saranno razziste, altre saranno culturalmente inadeguate. Con il tempo queste immagini possono anche diventare una fonte di analisi critica, ma difficilmente al primo o al secondo incontro. Negoziate e cooperate su un piano di parità con gli immigrati o con gli individui appartenenti a minoranze attraverso le loro organizzazioni di appartenenza. Costruite un solido rapporto di partenariato con i loro rappresentanti.

Ricordate che le collezioni sono il frutto di una selezione che si fonda sulle idee e sugli interessi dei collezionisti che le hanno assemblate. Ciò che viene considerato degno di essere conservato in una collezione ci parla tanto del valore degli oggetti prescelti, quanto dell'autorità, dell'influenza e del potere esercitati dal collezionista.

Immagini
Controllate bene ogni singola immagine. Chi parla? Chi agisce? Chi prende l'iniziativa? Con ogni probabilità la fonte storica rivelerà una componente di pregiudizio, di razzismo o di antisemitismo. Prendetevi il tempo necessario a esplorare e a discutere i motivi. Sottolineate la natura contestuale, storica e mutevole di tutte le idee. Incoraggiate chi apprende a riconoscere gli stereotipi e a sviluppare una coscienza critica. Cercate di controbattere opinioni personali prive di fondamento.

Pedagogia
Offrite a chi partecipa al programma finalità e obiettivi chiari. Andate incontro alle loro esigenze di apprendimento e siate chiari rispetto a ciò che vi aspettate da loro. Sfidateli a fare delle scelte. Cercate di essere concreti. Adottate diversi approcci. Riconoscete l'importanza di stili di apprendimento diversi. Coinvolgete artisti, musicisti e professionisti in ambito teatrale per diversificare il vostro approccio. Promuovete un apprendimento esperienziale e attivo, piuttosto che un'istruzione formale. Fate ricorso a tutti i cinque sensi.

Linguaggio
Fate molta attenzione al vostro utilizzo del linguaggio. Non impiegate espressioni superflue, che solo gli addetti ai lavori sono in grado di comprendere. Quando ponete una domanda, incoraggiate coloro che apprendono a rispondere prima nella propria lingua, e quindi lavorate insieme alla costruzione di risposte nella nuova lingua che stanno imparando. Incoraggiateli a prendere nota delle nuove parole apprese.

Testimonanza
Lasciate una testimonianza della visita al museo, all'archivio, al monumento o al sito web. Ad esempio, scrivete all'archivio una lettera sulla visita, fate un reportage fotografico o scrivete nel libro dei commenti per i visitatori del museo. Con il previo consenso dei partecipanti, invitate la stampa o la radio a incontrarvi presso il monumento. Lavorare insieme alla costruzione di un ricordo da trasmettere è gratificante sia per gli insegnanti sia per chi apprende.

4.6 L'apprendimento inclusivo

L'apprendimento inclusivo è un termine impiegato da alcuni musei per riflettere il proprio impegno a favore di approcci non convenzionali a un'ampia gamma di pubblici, e in tal senso va inteso come l'esatto opposto di quelle prassi istituzionali ed educative che servono a consolidare l'esclusione.

COMPRENDERE L'ESCLUSIONE SOCIALE

L'esclusione sociale può assumere diverse forme. Può essere diretta o indiretta, e può coinvolgere sia interi gruppi che singoli individui. È un fenomeno che affonda le proprie radici nelle disuguaglianze economiche, di classe, di razza e di genere. Ma ha anche una dimensione fisica (riguardante la disabilità e le menomazioni fisiche) e geografica (che ha a che fare con il territorio, la distanza e l'isolamento).

Le principali sfide che i musei devono affrontare in termini di esclusione sociale sono:

Identificare e rimuovere le più comuni barriere istituzionali, quali ad esempio il costo del biglietto di ingresso, gli orari ristretti di apertura, gli atteggiamenti e il comportamento inadeguato del personale del museo, le regole e i regolamenti inopportuni, gli allestimenti che non riflettono la diversità delle comunità locali o degli stili di apprendimento, una segnaletica confusa, un mancato senso di appartenenza e di coinvolgimento da parte della gente comune, la carenza di servizi e strutture adeguate a individui portatori di disabilità o menomazioni fisiche.

Sostenibilità e problematiche legate alle risorse di lungo termine. I progetti a breve termine possono anche produrre dei benefici immediati, ma un contributo più significativo da parte del museo comporta lo sviluppo di una strategia di inclusione sociale di lungo periodo, capace di estendere il rispetto dei diritti culturali ai gruppi e alle comunità che oggi sono emarginate.

La necessità di un cambiamento culturale nei musei come istituzioni. Portare l'inclusione sociale e le pari opportunità al cuore dell'apprendimento, invece che alla periferia, richiede al museo di creare delle alleanze con i rappresentanti dei gruppi esclusi e di mettere in discussione i propri valori e le proprie prassi più tradizionali. Il cambiamento culturale può essere promosso grazie a una combinazione di iniziative di formazione, sviluppo e sostegno allo staff, in modo da elevare il grado di consapevolezza dei fenomeni di esclusione e da migliorare le prestazioni del personale in rapporto alle comunità o ai visitatori socialmente emarginati.

Il senso di appartenenza e il partenariato con la comunità. Affinché le politiche di inclusione sociale siano pienamente efficaci, è importante che i singoli individui e i rappresentanti dei gruppi esclusi siano coinvolti nello sviluppo, nella realizzazione e nella valutazione dei servizi offerti dal museo. La creazione e il consolidamento di queste relazioni richiede tempo, ma il museo deve compiere tutti gli sforzi necessari a sviluppare i processi di consultazione e i rapporti di partenariato con la comunità.

La capacità di rispondere a un ambiente tecnologico in continua evoluzione. L'avvento dell''era dell'informazione' richiede ai musei di sviluppare un proprio ruolo nello sviluppo di una strategia d'informazione

socialmente inclusiva. I musei possono rappresentare un canale importante per la creazione di conoscenza e la condivisione di informazioni a livello locale, oltre a consentire agli utenti di entrare in diretta comunicazione con i musei di tutto il mondo grazie a Internet.

La sinergia del museo con altri servizi. Le attività di inclusione sociale dei musei non devono essere considerate in isolamento. Saranno al contrario più efficaci nel momento in cui saranno integrate con il lavoro di altre agenzie e organizzazioni impegnate nella lotta all'esclusione.

La dimostrazione di benefici e risultati. I musei possono dimostrare il loro impegno a favore di una partecipazione più allargata e di una riduzione dei fenomeni di esclusione sociale in diversi modi:

- **Stabilendo degli obiettivi per una partecipazione più ampia**
- **Individuando degli obiettivi di inclusione sociale**
- **Creando degli indicatori di performance**
- **Valutando, verificando e monitorando gli esiti positivi**

Da un punto di vista teorico, l'apprendimento inclusivo è stato influenzato dal pensiero di Paulo Freire, le cui idee sono state illustrate nel capitolo 2.

'LE VERITÀ NON DETTE'

Un interessante esempio dell'influsso esercitato da Freire sull'educazione museale contemporanea è il progetto 'Le verità non dette', frutto di una collaborazione tra l'artista Ailbhe Murphy, due progetti femminili di sviluppo di comunità e l'Irish Museum of Modern Art (IMMA) di Dublino. Le donne che hanno preso parte all'iniziativa, provenienti dalla classe operaia, sono state incoraggiate a esplorare alcuni aspetti delle loro esperienze di vita nelle aree degradate di Dublino e di metterli a confronto con il vissuto degli artisti contemporanei, così come esso emerge dalle opere osservate negli spazi espositivi dell'IMMA. Il dialogo con l'artista ha richiesto alle donne di riflettere sulla propria vita e di discutere come gli artisti, gli scrittori e i poeti attraversino un processo simile nella creazione di manufatti culturali. Attingendo a teorie radicali sullo sviluppo di comunità e sull'educazione artistica, 'Le verità non dette' ha anche messo in discussione le politiche del museo in tema di accesso e di coinvolgimento dei pubblici.

Assumendo l'autorevolezza delle esperienze di vita delle donne coinvolte come punto di partenza, il progetto ha preso vita grazie all'impegno, alla volontà e alla determinazione di queste ultime a proseguire. Una mostra allestita in quattro diverse sedi in Irlanda, un libro e un video documentano il percorso compiuto.

Quando il progetto è giunto a termine, le donne hanno continuato a essere coinvolte in iniziative e programmi organizzati dall'IMMA o dalle loro stesse reti di sviluppo di comunità. L'artista, Ailbhe Murphy, ha portato avanti il suo lavoro con altri gruppi nell'ambito di progetti collaborativi. Quanto al museo, l'IMMA ha di recente lanciato un programma intitolato 'Focus on…' e indirizzato a gruppi di comunità; l'iniziativa, che si fonda sul modello creato da 'Le verità non dette' coinvolge in media venti diversi gruppi ogni anno.

PUBBLICI ESCLUSI: I DETENUTI

Rebibbia Nuovo Complesso

A partire dal 2004 la cooperativa sociale Cecilia ed Eccom (European Centre for Cultural Organisation and Management) hanno dato vita a un corso di formazione per assistenti di

scavo archeologico finanziato dalla Provincia di Roma e giunto alla sua seconda edizione. Ai corsi hanno preso parte in totale venti detenuti, di un'età compresa fra i 30 e i 61 anni, della casa circondariale di Rebibbia Nuovo Complesso, il più grande carcere di Roma. Ogni corso ha una durata di undici mesi, per un totale di 500 ore di formazione che si articolano in tre moduli: la Storia del Mondo Antico; Metodologie e Tecniche di Scavo Archeologico; Manutenzione delle Aree Verdi situate all'interno di siti archeologici. Alla fine del percorso, i partecipanti sostengono un esame e ricevono un diploma.

La casa circondariale è situata lungo la Via Tiburtina, un'area ricca di siti archeologici risalenti all'epoca romana. Due anni prima dell'inizio del progetto, un team di archeologi aveva scoperto all'interno di Rebibbia una necropoli romana e una cisterna, entrambe databili al I-III secolo d.C.; nella necropoli erano stati rinvenuti 85 tumuli contenenti scheletri umani (soprattutto di giovani uomini) e corredi tombali con oggetti di scarso valore quali lampade, ceramiche, coppe di vetro e vasi. Durante i corsi di formazione, i detenuti hanno la possibilità di procedere alla pulitura e alla siglatura di questi antichi oggetti, messi a disposizione dalla Soprintendenza Archeologica di Roma.

I partecipanti vivono con grande entusiasmo questa esperienza di formazione, che offre loro l'opportunità di acquisire nuove conoscenze e soprattutto di sviluppare una maggiore autostima e senso del sé. Uno dei partecipanti ha deciso di proseguire la sua educazione formale nel campo del patrimonio culturale all'università, un altro – navigatore e subacqueo di grande esperienza – lavorerà come guida per itinerari archeologici subacquei lungo tutte le coste del Mediterraneo.

L'Antiquarium

Uno dei naturali sviluppi del corso di formazione e delle attività pratiche di tirocinio sui materiali archeologici rinvenuti *in situ* è stato suggerito da uno dei partecipanti stessi, che desiderava condividere le conoscenze acquisite dal gruppo con altri detenuti – e con qualsiasi altro individuo visitasse il carcere, per un motivo o per l'altro – raccontando la storia degli oggetti e delle antiche origini di Rebibbia.

L'idea è divenuta realtà quando il gruppo ha iniziato a lavorare allo sviluppo di un allestimento permanente dei reperti archeologici all'interno del carcere, finanziato dalla Direzione dell'Amministrazione Penitenziaria e realizzato da Cooperativa Cecilia ed Eccom in collaborazione con la Soprintendenza Archeologica di Roma. L'esposizione degli oggetti è accompagnata da un processo di narrazione, dove a raccontare la storia – con il sostegno di archeologi, restauratori e architetti – sono i detenuti stessi.

I detenuti hanno acquisito conoscenze e competenze tecniche in ambito archeologico e museologico e partecipato attivamente al processo di narrazione, che ha consentito loro di comunicare ad altre persone ciò che avevano appreso e scoperto. Le riflessioni sul passato hanno fatto emergere affascinanti collegamenti con il presente – relativi a schiavitù e migrazione, povertà e carcerazione – che hanno portato i partecipanti al progetto a sviluppare una maggiore consapevolezza delle radici comuni e delle identità condivise, insieme a una migliore comprensione dello sviluppo storico e personale.

"Ragazza alla finestra"
Artist: Piet Schopping

Il dipinto si ispira all'opera di Rembrandt ed è stato realizzato a seguito di una visita al Rijksmuseum. Con il suo stile impetuoso, l'artista riproduce su carta o su tela volti copiati da una rivista o da un libro. Sebbene parli a malapena, è straordinariamente affascinato dal linguaggio e conserva frammenti mentali di testo incontrati nella vita quotidiana, in seguito rielaborati in opere intense e dirette.

GLI ADULTI CON DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO:

La mostra 'I magnifici Rembrandt' all'Amstelkring Museum, Amsterdam

Un gruppo di adulti con difficoltà di apprendimento ha visitato il Rijksmuseum, dove si è trovato di fronte agli straordinari dipinti di Rembrandt. L'incontro ha suscitato una grande emozione. Più tardi, di ritorno allo studio, vengono tirati fuori i libri con le riproduzioni delle opere di Rembrandt. Matite e pennelli si mettono al lavoro: i risultati sono stupefacenti. Questi artisti davvero speciali hanno trasformato i capolavori di Rembrandt in dipinti pieni di colore, con un prospettiva tutta personale. Quarantacinque lavori sono stati selezionati per 'I magnifici Rembrandt', una mostra allestita all'Amstelkring Museum di Amsterdam, anche noto come 'Nostro Signore nell'Attico', una casa dell'epoca di Rembrandt che contiene una chiesa 'segreta'. I dipinti sono toccanti, intensi e sorprendenti.

L'iniziativa appena descritta si differenzia da altri progetti di apprendimento in quanto i partecipanti, adulti con difficoltà di apprendimento, erano tutti artisti esperti, con un lungo periodo di formazione alle spalle e precedenti

esperienze espositive. Questa, tuttavia, era la prima volta che una loro mostra veniva allestita in un museo, dove sono stati considerati dai critici e dal pubblico come 'veri' artisti. In questo caso, dunque, l''inclusione' è consistita nel riconoscimento di un gruppo di artisti che non erano stati ritenuti tali fino a quel momento. Un'altra forma di inclusione favorita dal progetto ha interessato i visitatori che, grazie al contatto con le opere esposte, hanno avuto l'opportunità di conoscere una nuova forma d'arte fino a quel momento a loro ignota.

Ci sono diversi modi di considerare 'I magnifici Rembrandt' come un progetto di apprendimento per adulti:

- I partecipanti, in questo caso adulti con difficoltà di apprendimento, sono stati così profondamente toccati e ispirati dalla visita guidata al Rijksmuseum da giungere a esprimersi nel loro 'linguaggio' – l'arte – con una qualità degna di un museo.
- Gli artisti hanno intrecciato un rapporto stretto con il museo, hanno accolto i giornalisti e li hanno guidati nella visita alla mostra. Questa esperienza ha ulteriormente consolidato i benefici prodotti dalle fasi precedenti del progetto.
- Esponendo, valorizzando e riconoscendo il lavoro di questi artisti, il museo ha portato un pubblico molto diverso negli spazi espositivi, individui che non avevano mai messo piede in un museo, tanto meno in una mostra di opere d'arte. Molte di queste persone lavorano in strutture dedicate alla disabilità, hanno parenti con difficoltà di apprendimento, o sono esse stesse afflitte da una qualche forma di disabilità intellettiva. Grazie alla mostra 'I magnifici Rembrandt', questo nuovo pubblico ha avuto l'opportunità di conoscere l'opera di Rembrandt e l'Amstelkring Museum.

4.7 Caso di studio: l'apprendimento degli adulti al British Museum

Il British Museum è stato uno dei primi musei in Gran Bretagna a nominare un Responsabile del Lifelong Learning, la cui funzione non è solo di consolidare la già affermata tradizione del museo nell'ambito dell'educazione degli adulti, ma anche, come la nuova qualifica suggerisce, di sviluppare nuovi pubblici e nuove modalità per promuovere l'apprendimento in età adulta.

Il preesistente programma di conferenze, giornate di studio, visite guidate e così via è stato ripensato in modo da posizionare il British Museum come un centro di dibattito culturale in grado di associare alle collezioni storiche tematiche di grande attualità. Ad esempio:

- La stagione di eventi a corredo di una grande mostra sulla Persia antica, 'L'impero dimenticato', ha previsto un dibattito organizzato in collaborazione con il quotidiano The Guardian sul tema L'arco ininterrotto: lezioni dalla Persia antica sull'Iran moderno.
- Un programma di eventi culturali ricco di riferimenti al cinema, alla letteratura, alla musica e alla poesia si propone di far emergere i collegamenti tra le collezioni del museo e le espressioni artistiche contemporanee, in modo da attrarre una nuova generazione di londinesi che non hanno mai pensato al British Museum come a un posto da visitare.
- Il programma di corsi per adulti è stato ripensato in collaborazione con la Birkbeck University di Londra. Il nuovo programma, 'Arti e manufatti dal mondo', riflette la natura globale delle collezioni del museo, il riconoscimento dei diversi stili di apprendimento e un impegno a sviluppare le opportunità di apprendere

dagli oggetti. Studenti adulti part-time possono iscriversi a corsi pratici dedicati a materie quali l'arte tessile in India o la calligrafia araba, che possono essere combinati all'analisi storica di alcuni aspetti delle arti del mondo in modo da creare un portfolio di qualifiche utili a conseguire la laurea.

LA SETTIMANA PER L'APPRENDIMENTO DEGLI ADULTI

Le Settimane per l'Apprendimento degli Adulti si svolgono in diversi paesi europei e possono fungere da efficaci catalizzatori per ideare e realizzare attività museali innovative indirizzate agli adulti.

In Gran Bretagna, la Settimana degli adulti che apprendono è un festival organizzato con cadenza annuale da NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), l'organizzazione nazionale per l'apprendimento degli adulti in Inghilterra e in Galles. La manifestazione coinvolge centinaia di migliaia di individui che prendono parte a diverse attività di apprendimento in tutto il paese, e prevede eventi, pubblicazioni, copertura dei media, conferenze e assegnazione di premi.

La partecipazione del British Museum alla Settimana ha normalmente inizio con una giornata nel corso della quale le persone sono invitate a iscriversi a programmi part-time di conferenze e attività che collegano i corsi della Open University alle collezioni del museo. La Settimana prevede inoltre attività speciali rivolte ai gruppi familiari, con l'obiettivo di riflettere l'importante ruolo che gli adulti svolgono nel processo di apprendimento dei figli durante la visita al museo. Il pubblico ha l'opportunità di partecipare a workshop di disegno e calligrafia, nonché di assistere ad alcuni artisti mentre dimostrano il loro lavoro nella grande corte del museo.

I VOLONTARI FACILITATORI DELL'APPRENDIMENTO: 'HANDS ON' AL BRITISH MUSEUM

Ogni giorno, in molte gallerie del British Museum, otto o nove piccoli oggetti sono disposti su un tavolo mobile affidato alle cure di un volontario del programma di approccio tattile 'Hands On'. L'obiettivo di questa iniziativa è di offrire ai visitatori l'opportunità di un'esperienza diretta, personale e inconsueta del museo. Il contatto fisico con gli oggetti rivela infatti alcune qualità aggiuntive che non sono immediatamente evidenti dietro una vetrina – ad esempio, un'ascia dell'epoca paleolitica suscita sempre una forte reazione emotiva:

I pollici vanno messi qua, le altre dita qui, e questa parte si adatta perfettamente al palmo della tua mano. Immagina di essere in contatto con la persona che ha creato questo oggetto.

Il programma è stato pensato per visitatori di qualsiasi età, non solo per i bambini. La manipolazione di oggetti originali è considerata come uno strumento di analisi critica oltre che un'esperienza sensoriale ed emotiva.

In posti come questi, quando ero giovane, i custodi ti riprendevano non appena ti avvicinavi a qualcosa. È la prima volta che puoi vedere, sentire e toccare, e l'oggetto acquista una nuova vita, soprattutto quando ti spiegano che ha 350.000 anni.

I volontari del programma 'Hands On' svolgono un ruolo cruciale. Come nel caso delle visite guidate agli spazi espositivi, anche l'interazione con i volontari rappresenta uno strumento di interpretazione che offre un'opportunità di contatto sociale; ma poiché i volontari lavorano con le

esperienze e le reazioni dei visitatori, il coinvolgimento di questi ultimi diventa più immediato e flessibile. Il museo considera la formazione dei volontari (più di 300 in tutto coinvolti in diversi aspetti delle attività del museo) come una parte integrante della sua missione a sostegno dell'apprendimento in età adulta. Il percorso formativo per il programma 'Hands On', ad esempio, comporta un impegno notevole da parte sia del personale del museo, sia delle nuove 'reclute'. Consiste in cinque moduli della durata di un giorno ciascuno, gestiti dal Dipartimento Apprendimento con la partecipazione dei curatori e del personale responsabile dei servizi al pubblico.

L'approccio autobiografico. 'Dalla culla alla tomba: qual è la tua storia?'

La Galleria del Vivere e del Morire al British Museum, sponsorizzata dalla Wellcome Trust, è dedicata a un'esplorazione dei modi in cui le diverse culture, in diversi contesti ed epoche storiche, hanno promosso la salute e il benessere. Tra gli oggetti esposti figurano una colossale statua dell'Isola di Pasqua (1.000 d.C.) e un'interpretazione scultorea contemporanea del Giorno dei Morti messicano.

A metà percorso espositivo è collocata una installazione – 'Dalla culla alla tomba' – che illustra il viaggio clinico di un uomo e di una donna occidentali che, stando alle stime, consumano in media circa 14.000 pillole nel corso della loro esistenza. Le tappe fondamentali della vita di questi due individui sono illustrate con oggetti personali, fotografie e documenti. L'installazione, opera congiunta di un medico, un artista tessile e un videoartista, ha destato un particolare interesse nei visitatori ed è spesso al centro di accesi dibattiti.

Il museo ha di recente invitato i due artisti a guidare un workshop intitolato 'Qual è la tua storia?', i cui partecipanti, traendo ispirazione dall'installazione, hanno sviluppato la propria versione personale del viaggio. Agli individui che si sono iscritti al workshop è stato chiesto di portare con sé il contenuto della propria cassetta dei medicinali, una selezione di fotografie che rappresentano momenti significativi della loro vita, e qualsiasi oggetto da essi ritenuto pertinente alla loro salute e al loro benessere. Grazie all'utilizzo del video e della fotografia, le creazioni dei partecipanti sono entrate a far parte dell'allestimento.

La costituzione del piccolo gruppo che ha preso parte al progetto è stata resa possibile da un invito aperto esposto negli spazi del museo e da una pubblicità mirata distribuita nelle strutture sanitarie, nelle scuole per infermieri e nei musei di medicina. Le idee sottese al progetto sono state sviluppate dagli artisti insieme al responsabile per l'accesso e a un curatore in un progetto di *outreach* artistico con un gruppo di detenuti nel carcere di Pentonville.

L'iniziativa è solo una fra le tante promosse dal British Museum al fine di instaurare un nesso tra le collezioni, le grandi tematiche dell'esperienza umana – la salute, la religione, la vecchiaia – e l'aspirazione degli adulti che apprendono a interpretare e reinterpretare la propria cultura e la propria vita.

Il progetto rappresenta inoltre un interessante esempio del sempre più frequente ricorso all'approccio autobiografico, che consiste nell'utilizzo degli oggetti del museo per innescare negli adulti un processo di reminiscenza e incoraggiare l'individuo a rivisitare la propria storia personale.

Capitolo 5

Molo

Foto: The German Emigration Centre, Bremerhaven

L'ambiente del museo

5.1 Perché l'ambiente è importante?

L'apprendimento degli adulti in un contesto museale può essere il frutto della partecipazione ad attività o progetti educativi strutturati, ma anche, a un livello più informale, della libera interazione tra il visitatore, gli oggetti, le opere o i manufatti, e lo spazio stesso del museo. Poiché gli adulti tendono ad apprendere in modo autonomo, i musei, in quanto luoghi di apprendimento informale e individuale, devono offrire ai propri visitatori il miglior contesto possibile a sostegno di questo processo. L'ambiente del museo contribuisce a promuovere la comprensione degli oggetti, a stimolare la curiosità intellettuale degli utenti e a coinvolgere questi ultimi in un'esperienza unica, ricca di valori culturali ed emotivi. I visitatori che si sentono fisicamente a loro agio, bene accolti e in grado di orientarsi negli spazi museali trarranno maggiore beneficio dalla loro esperienza e, di conseguenza, impareranno di più.

L'importanza delle riflessioni sopra accennate ha indotto lo European Museum Forum a dedicare il suo Workshop del 2005 a queste tematiche; le conclusioni possono essere consultate all'indirizzo:

www.collectandshare.eu.com nella sezione "reports"

Un altro segno del riconoscimento del ruolo svolto dall'ambiente nei processi di apprendimento si può riscontrare in "Inspiring Learning for All", il documento con le linee guida per l'accesso e l'educazione formulate dal Museums Libraries and Archives Council britannico, alla voce 'Luoghi – Creare un ambiente che ispiri e sostenga l'apprendimento'.

5.2 Alcuni fattori da tenere in considerazione

L'ambiente dei musei europei ha conosciuto una significativa evoluzione negli ultimi trent'anni, grazie a una serie di fattori che comprendono:

- L'adozione di nuovi materiali e tecnologie che si sono rivelate essenziali nel miglioramento del design degli spazi espositivi (ad esempio l'utilizzo dei policarbonati al posto del vetro e dei materiali plastici invece del legno)
- L'impiego di tecniche di conservazione più avanzate, che esercitano un impatto diretto sul design degli allestimenti
- L'utilizzo delle nuove tecnologie e dei supporti multimediali
- Il riconoscimento del valore del lavoro di gruppo nello sviluppo di allestimenti e mostre
- I mutamenti nell'opinione pubblica e nelle aspettative istituzionali riguardo a ciò che un museo dovrebbe offrire ai suoi visitatori.

Grazie alle attività di ricerca condotte dallo European Museum Forum, che dal 1977, nell'ambito del suo Museum of the Year Award, ha messo sotto lente di ingrandimento più di 1.600 musei al fine di valutarne i tratti innovativi, è possibile individuare alcuni elementi che illustrano l'evoluzione dell'ambiente museale negli ultimi anni, con una particolare attenzione alle tecniche di esposizione e di allestimento. Poiché ogni museo ha le proprie peculiarità, tali elementi non hanno nessuna pretesa di essere esaustivi. Tuttavia, essi sono utili ad alimentare la riflessione e il confronto quando si consideri l'importanza dell'ambiente e il suo impatto sull'apprendimento nei musei.

IL BENESSERE FISICO DEI VISITATORI

Spesso si dice, abbastanza letteralmente, che i visitatori votano con i loro piedi. La visita a un museo può anche essere un'esperienza eccitante e coinvolgente ma, in termini fisici, spesso assai faticosa. Osservare con attenzione i dipinti o gli altri oggetti esposti, ascoltare, camminare, spostarsi nelle sale e stare fermi in piedi sottopone i visitatori a una serie di tensioni intellettuali e fisiche che normalmente non rientrano nel comportamento di un individuo nella vita di tutti i giorni. Per quanti tentativi si facciano di rendere una mostra interessante o di assemblare i più importanti capolavori in un unico spazio, la realtà è che, nel giro di circa due ore, il visitatore medio è esausto. Un museo accogliente cerca di minimizzare questo effetto creando aree di sosta dotate di panchine e sedie e offrendo altre opportunità di tirare il fiato, compatibilmente con i limiti imposti dal design dell'allestimento, dagli spazi disponibili e dalle dotazioni di sicurezza.

Il Museo Nazionale dell'Islanda ha di recente introdotto due interessanti novità: una panca equipaggiata con tanto di ricevitore telefonico per ascoltare un testo registrato, fissato a una delle sue estremità in modo da consentire ai visitatori di voltarsi agevolmente e spostare la propria attenzione da una zona all'altra dello spazio espositivo.

Nello stesso museo, i visitatori hanno la possibilità di riposarsi in una stanza arredata con un letto completo di cuscino, lenzuola e coperte.

L'ORIENTAMENTO DEI VISITATORI

I sistemi di orientamento e segnaletica in un museo si rivolgono a pubblici molto diversi per età, nazionalità, background culturale e così via, e si avvalgono di un insieme di sussidi audiovisivi e digitali per catturare la loro attenzione. La consapevolezza sempre più diffusa della necessità di accogliere individui con esigenze, interessi e stili di apprendimento differenti richiede inoltre che diverse modalità di comunicazione coesistano fianco a fianco. Se le implicazioni di questa complessità sono comprese correttamente, i risultati sono utili ed efficaci ma discreti e non intrusivi; diversamente, la proliferazione di numeri, colori, codici e parole chiave può rendere l'utilizzo di simboli, narrative e informazioni audio diverse non solo eccessivamente complicato, ma anche controproducente.

Allo stesso modo, un itinerario troppo prescrittivo all'interno del museo rischia di impedire al visitatore di scoprire autonomamente e al proprio ritmo i tesori disseminati lungo il percorso.

LA COESISTENZA DI VECCHIO E NUOVO

Il tentativo di fare del museo un luogo accogliente, comunicativo e stimolante per chi apprende resta talvolta solo una buona intenzione a causa dei limiti e delle restrizioni imposte non solo dall'edificio, ma anche dalla presenza di vecchi arredi e supporti informativi che potrebbero essere ritenuti essi stessi dei pezzi da museo! Ad esempio, le vecchie vetrine con gli oggetti disposti in ordine rigorosamente tassonomico sono considerate le ultime tracce superstiti dell'approccio museologico tipico dei secoli XVIII e XIX.

Modificare l'atmosfera del museo in occasione di una mostra temporanea si può rivelare più semplice, in quanto offre l'opportunità di rivedere gli ambienti sotto una nuova luce e di progettare uno spazio con lo specifico intento di integrare gli oggetti esposti.

Freud

Foto: Het Dolhuys Museum, Haarlem

Quanto al rinnovamento di singole sezioni degli spazi espositivi esistenti con la semplice “giustapposizione” di elementi nuovi, occorre procedere con particolare cautela. Il rischio è di creare un contrasto sgradevole sotto il profilo estetico o semplicemente fuorviante, poiché i vecchi elementi dell’allestimento neutralizzano la carica innovativa di quelli più recenti. Ad esempio, perché lasciare una vecchia vetrina stipata di oggetti e didascalie accanto a una postazione informatica bene articolata, ricca di immagini digitali e suoni, che può offrire tutte le informazioni necessarie sugli oggetti e in modo molto più efficace?

GLI SCHERMI

La comunicazione visiva nei musei si è evoluta al passo con i tempi. In un primo momento sono stati allestiti veri e propri schermi cinematografici, poi hanno fatto il loro ingresso i televisori, i videoregistratori e i lettori DVD. L’utilizzo ormai generalmente diffuso dei computer, sempre più sofisticato grazie alle nuove tecnologie digitali, rappresenta oggi un importante strumento educativo a disposizione del museo.

Sebbene il loro impatto sui visitatori non sia sempre prevedibile, gli schermi collegati ai lettori DVD e al computer offrono opportunità di comunicazione significative. Gli schermi a sensibilità tattile, grazie ai quali i visitatori possono accedere a diverse fonti di informazione attraverso le relative icone, o quelli con un impianto narrativo, che consentono di accedere a una varietà di storie, sono importanti veicoli di apprendimento sia individuale che di gruppo, e possono essere integrati da videoproiettori che trasformano i muri in grandi superfici parlanti.

L’Imperial War Museum di Manchester, ad esempio, ha utilizzato gli schermi con risultati spettacolari, proiettando le immagini sull’intero ambiente espositivo in modo da immergere i visitatori in un dramma visivo e sonoro di grande effetto. Il risultato è ottenuto con un semplice proiettore di diapositive, il che dimostra l’importanza di saper scegliere lo strumento giusto – vecchio o nuovo che sia – per raggiungere il proprio obiettivo.

I MODELLI A GRANDEZZA NATURALE

Questi modelli hanno una lunga storia, soprattutto nei musei di storia naturale. Sono passati di moda per un po’ di tempo, quando gli approcci più minimalisti al design degli spazi espositivi hanno preso il sopravvento, ma in anni recenti sembrano essere ritornati in auge. A dispetto della concorrenza di forme di realtà virtuale più sofisticate, i modelli a grandezza naturale attraggono la curiosità dei visitatori e danno un tocco di autenticità all’esperienza museale. La loro forza risiede nel fatto di essere tridimensionali, tangibili e di grandi dimensioni. Possono essere impiegati per introdurre un elemento umano negli allestimenti dedicati all’ambiente, ai macchinari e ai trasporti, o per dimostrare in che modo gli oggetti venivano utilizzati nel passato.

A seconda del tema o delle finalità dell’area espositiva, i modelli possono essere realistici, evocativi o metafisici. Il loro utilizzo è una questione di gusto, di scelta, di risorse a disposizione, di abilità del designer e di filosofia istituzionale. I modelli realistici sono molto costosi, ma le versioni più a buon mercato lasciano il visitatore con un’impressione di trasandatezza e rischiano di compromettere la credibilità del museo. I modelli metafisici si dimostrano spesso più

Modelli di cera della mostra "Bombe su Milano" organizzata dalle Collezioni Storiche della Città di Milano

Foto: Archivio Fotografico - Collezioni Storiche della Città di Milano

efficaci, a condizione che siano di buona qualità, non eccessivamente cavillosi e soprattutto in grado di evocare una dimensione artistica o poetica nello spazio espositivo.

PRESENZE INTRIGANTI

Tra le innovazioni tecnologiche introdotte negli spazi museali, stanno emergendo dei congegni difficili da classificare, ma che spesso consistono in macchinari con un comportamento umano, e rappresentano delle "presenze intriganti" agli occhi dei visitatori. Questi congegni possono assomigliare a esseri umani o ad animali (*animatronics*) che interagiscono con il visitatore in modo assai realistico o addirittura conversano con il pubblico, quando sono azionati a distanza da un operatore qualificato; ma possono anche mantenere le sembianze di un manufatto industriale, come i robot che accolgono il pubblico del Museo della Comunicazione a Berlino, giocano a calcio tra di loro o con i visitatori. Si tratta di un espediente efficace per sostituire le cosiddette "teste parlanti", in voga agli inizi degli anni Novanta, che consistevano nella proiezione dell'immagine di una persona reale (un'importante figura storica, ad esempio) sul volto di un modello.

Gli *avatar* svolgono un ruolo ancora diverso: concepiti per sostituire le guide, accompagnano il pubblico in visita al museo secondo modalità diverse, che dipendono dalla tecnologia impiegata o dalle finalità del progetto. Gli *avatar* virtuali stanno diventando sempre più popolari e sembrano rappresentare il futuro di questa applicazione, soprattutto grazie alle sue opportunità di integrazione con Internet.

5.3 Creare un ambiente propizio all'apprendimento

Ecco alcuni importanti fattori da prendere in considerazione:

- Consultare i pubblici in modo da creare un ambiente adeguato alle loro esigenze. Questo aspetto riguarda ad esempio gli orari di apertura, la zona di ingresso e accoglienza, le aree di sosta, la segnaletica, l'accesso per i disabili o il tipo di risorse per l'interpretazione o l'apprendimento offerte dal museo. Ci sono diverse modalità di interpellare il pubblico: creando un gruppo di visitatori con funzioni consultive, realizzando indagini sui pubblici esistenti, conducendo ricerche sui non visitatori e sui programmi e le attività che li incentiverebbero a frequentare il museo, o consultando gruppi di utenti accomunati da esigenze specifiche, quali ad esempio i visitatori con disabilità fisiche.
- Valutare l'ingresso del museo e la sua area di accoglienza con gli occhi di un visitatore alle prime armi. Gli spazi sono invitanti, l'ingresso è chiaramente indicato, è facile orientarsi anche per i visitatori inesperti, ci sono aree di sosta?
- Aggiungere sistemi di segnaletica e altre informazioni per pubblici diversi può generare confusione. Considerare tutte le indicazioni e i simboli dal punto di vista del visitatore: ce ne sono troppi o non ce ne sono abbastanza? Esistono soluzioni alternative?
- Utilizzare i supporti multimediali con creatività e oculatezza: quelli più moderni e sofisticati non sempre si rivelano i più efficaci. Chiedersi prima di tutto quale sia l'obiettivo da raggiungere. Quindi, individuare le soluzioni ottimali in base alle risorse disponibili.
- I modelli a grandezza naturale possono rappresentare un'importante risorsa comunicativa, ma i migliori sono costosi, mente quelli di qualità mediocre possono

pregiudicare l'impatto dell'allestimento. I modelli devono essere coerenti con il resto dello spazio espositivo sia nei contenuti che nel design.

- Prestare una particolare attenzione al benessere fisico dei visitatori: creare aree di sosta commisurate alle dimensioni del museo, o mettere gratuitamente a disposizione dei visitatori dei sedili portatili. Le panchine possono essere corredate di supporti informativi quali auricolari, schermi o materiali stampati. Occorre tuttavia fare attenzione a non oltrepassare il limite tra ciò che contribuisce a promuovere l'apprendimento e ciò che è eccessivo e intrusivo.

5.4 Un caso di studio

L'importanza dell'ambiente è ancora più evidente nei musei con sede in edifici antichi, palazzi o dimore di interesse storico, o che comprendano monumenti o siti di archeologia industriale nelle proprie collezioni, come nell'esempio che segue. Le visite guidate, quando pensate con modalità innovative e coinvolgenti per i visitatori, sono un possibile modo di accostarsi a questi contesti molto particolari.

Museu da Água, Lisbona

La missione del Museo dell'Acqua è di promuovere nel pubblico una maggiore consapevolezza per la salvaguardia dell'ambiente e dei valori incarnati dal patrimonio storico, documentale, monumentale e culturale di Lisbona. Il museo invita i visitatori a esplorare queste tematiche attraverso attività educative, di animazione e culturali, e in particolare si propone di:

- Creare e sviluppare un programma dinamico, con iniziative che corrispondano agli interessi di un'ampia gamma di visitatori e che siano in grado di competere con altre forme di consumo del tempo libero.
- Attrarre nuovi pubblici e offrire opportunità educative a visitatori più esigenti e meglio informati, stabilendo con loro un rapporto stretto e duraturo.
- Contribuire all'educazione ambientale attraverso programmi mirati sia agli adulti che ai bambini.
- Promuovere forum di riflessione, dialogo e dibattito su tematiche quali l'ambiente, l'acqua, il patrimonio storico, il Barocco e altri ambiti di studio collegati.
- Adeguare il ruolo del museo alle sfide poste dai cambiamenti in atto nella società, e promuovere un suo attivo impegno sul fronte delle problematiche sociali contemporanee.

Le visite a tema e le passeggiate culturali sono organizzate in relazione sia agli allestimenti permanenti, sia alle mostre temporanee, e possono riguardare altre parti del museo quali ad esempio l'Acquedotto. Queste visite tematiche, pensate per gruppi organizzati, si svolgono in portoghese o in altre lingue per l'intera durata dell'anno. Esse sono studiate in modo da soddisfare un'ampia gamma di interessi e di esigenze; i visitatori discutono e apprendono a seconda del percorso e del tema da essi prescelto. Spesso, lo sviluppo di una particolare tematica e del relativo percorso di visita comporta la stretta collaborazione del personale del museo con un partner esterno.

Temi

- **Il Barocco: la Regina si rinfresca.** Questo itinerario si concentra su un risvolto sociale della storia dell'Acquedetto e sullo spirito del Barocco, ricreando il viaggio intrapreso dalla Famiglia Reale, dalla Corte e dal popolo attraverso

Passeggiata culturale – Geo Acquedotto

Foto: Museu da Água, Lisbon

l'Acquedotto di Águas Livres durante il trasferimento da Mafra a Queluz.

- Geologia: il Geo-Acquedotto. Le sorgenti dell'Acquedotto e la geologia idrica della regione di Carenque-Caneças sono il tema al cuore di questo itinerario di visita. Queste visite sono organizzate in collaborazione con il Dipartimento di Geologia della Facoltà di Scienze dell'Università di Lisbona.

- Simbolismo: i Sentieri dell'Acqua. In collaborazione con la Quinta da Regaleira e il Palácio de Queluz, questo itinerario invita i visitatori ad accostarsi all'elemento acqua nelle sue tre dimensioni: come simbolo esoterico alla Quinta da Regaleira, come "divertissement" nei giardini del Palácio de Queluz, e come valore morale alle sorgenti dell'Acquedotto di Águas Livres.

- Cambiamenti nel tempo: dal Patriarcal al Chafariz do Vinho. Il Museo dell'Acqua, in collaborazione con il Chafariz do Vinho, ha ripristinato il percorso che conduce i visitatori attraverso le gallerie sotterranee dal Patriarcal (Principe Real) al Chafariz do Vinho (Praça da Alegria). Il Chafariz do Vinho è stato restaurato e adattato alla sua nuova funzione di sede per la degustazione di vini.

- Ecologia e Patrimonio Culturale: dall'Acquedotto al Palácio Marquuês de Fronteira. Attraversando lo spettacolare Acquedotto di Águas Livres, che sovrasta la Valle di Alcântara, i visitatori contemplano uno splendido panorama di Lisbona per poi entrare nel Parco Naturale di Monsanto, una delle ultime oasi di pace della città. L'itinerario si conclude con una visita alla Chiesa di S. Domingos de Benfica e al Palácio Marquês de Fronteira.

- Estetica: Sentieri di Luce. Questo itinerario esplora le qualità estetiche dell'Acquedotto di Águas Livres, concentrandosi sul contrasto tra calore e refrigerio, luce e ombra, acqua e aria.

- Storia: Lisbona, l'Acquedotto e il Terremoto. La visita ripercorre il tragitto di Jácome Ratton, un commerciante francese residente in Portogallo nel 1755, in fuga per le strade della città fino a raggiungere la salvezza sull'Alto da Cotovia, oggi noto come il Giardino del Principe Reale. L'itinerario comprende anche una sosta all'Acquedotto, da dove Ratton assisté "su due piedi" alla distruzione di Lisbona il 1 novembre 1755.

(pagina seguente) Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Foto: Isabella Balena

Capitolo 6

Le implicazioni formative

I mutamenti intervenuti nel ruolo sociale del museo, con il graduale affermarsi di approcci incentrati sul visitatore e su chi apprende, hanno straordinarie implicazioni formative per la comunità professionale museale. La nuova enfasi posta dalle politiche pubbliche sulla necessità di sviluppare la partecipazione, combattere l'esclusione sociale, promuovere la comprensione interculturale e dare impulso ai diritti culturali di individui e comunità richiede agli operatori del museo di sviluppare conoscenze approfondite tanto sul mondo che li circonda e sui loro potenziali pubblici quanto sulle collezioni e gli allestimenti. Essi devono acquisire una maggiore consapevolezza del contesto sociale e politico da cui queste politiche traggono origine e legittimazione, comprendere quanto sia importante saper mettere in relazione i contenuti di un allestimento e le strategie di interpretazione con le conoscenze preesistenti e il background dei pubblici potenziali, e realizzare che gran parte dei visitatori non avrà una conoscenza specialistica o accademica del tema prescelto.

Sebbene le esperienze e le metodologie varino significativamente da paese a paese, in Europa vi è un certo consenso sulle quattro aree di competenza indispensabili nella pianificazione e realizzazione di programmi educativi: preparazione, ideazione e pianificazione, realizzazione e valutazione.

Preparazione

- Dare forma alle idee
- Analizzare il contesto: pubblici, contenuti e istituzione
- Condurre attività di ricerca sulle collezioni, i pubblici e gli stili di apprendimento
- Sviluppare reti e rapporti di partenariato
- Pianificare mostre ed eventi
- Identificare i bisogni formativi
- Garantire adeguate opportunità di sviluppo del personale.

Ideazione e pianificazione

- Competenze organizzative: ideazione di eventi, project management, pianificazione finanziaria, individuazione e presa di contatto con i pubblici potenziali, programmazione.
- Competenze educative: sviluppo di finalità e obiettivi di apprendimento, individuazione di approcci all'apprendimento, predisposizione di attività di apprendimento, produzione di materiali per l'insegnamento e l'apprendimento.

Realizzazione

- Organizzare e presentare gli eventi
- Condurre le relative attività educative.

Valutazione

- Sottoporre a monitoraggio e verifica le attività e gli eventi sia durante il loro svolgimento, sia alla loro conclusione
- Misurare gli esiti di apprendimento rispetto agli obiettivi prestabiliti

- Condurre attività di ricerca sulla soddisfazione dei partner di progetto e degli utenti.

Più nello specifico, gli educatori impegnati sul fronte dell'apprendimento informale per tutto l'arco della vita nei musei devono essere in grado di svolgere una varietà di funzioni, e in particolare:

- Ideare e pianificare programmi e attività educative innovative, che riconoscono le esigenze differenti di pubblici nuovi e diversificati
- Lavorare in partnership con gruppi di utenti e visitatori e/o con i loro rappresentanti nella pianificazione, realizzazione e valutazione delle attività
- Identificare i pubblici attuali e potenziali in base a una comprensione delle loro diverse esigenze
- Offrire ai pubblici esistenti opportunità di esplorare idee e sviluppare la comprensione che siano pertinenti ai loro bisogni e interessi
- Offrire ai pubblici nuovi e diversi opportunità di rappresentare e sviluppare i loro specifici interessi culturali
- Commissionare e produrre materiali e risorse educative che corrispondano alle esigenze di pubblici diversi
- Creare ambienti di apprendimento accessibili e facili da utilizzare
- Valutare l'impatto delle attività di apprendimento sui pubblici
- Ideare, sviluppare e valutare le strategie educative e di apprendimento dell'istituzione di appartenenza
- Contribuire a modellare le strategie interpretative dell'istituzione di appartenenza.

I bisogni formativi emergenti per gli educatori nei musei sono i seguenti:

- Avere una buona conoscenza delle teorie e degli approcci all'educazione degli adulti
- Comprendere i fattori sociali e politici che condizionano e delimitano le esperienze di chi apprende
- Sviluppare programmi che aiutino a promuovere un pensiero creativo
- Sviluppare programmi per l'apprendimento autonomo
- Comunicare con il pubblico adulto avvalendosi di approcci e metodologie innovative
- Documentare progetti e attività in modo funzionale allo sviluppo di reti, alla diffusione delle esperienze e alla valutazione riflessiva
- Valutare l'impatto dell'apprendimento sugli adulti che partecipano alle attività del museo
- Costruire reti di relazioni con partner esterni, pubblici di riferimento e colleghi a livello locale, regionale, nazionale e internazionale
- Saper gestire il cambiamento.

Di conseguenza, i programmi di formazione messi a punto con obiettivi di sviluppo del personale dovrebbero dotare gli educatori delle competenze necessarie a:

Mettere al centro chi apprende: qualsiasi innovazione in tema di *outreach*, accesso e attività dovrebbe prendere avvio da e svilupparsi in

stretta relazione con le esigenze e le circostanze materiali e culturali di chi apprende, piuttosto che in rapporto ai bisogni e alle necessità delle istituzioni. L'*outreach*, ovvero l'interazione con il mondo esterno al museo, deve essere seriamente considerato come il primo e il più importante punto di contatto con i pubblici non tradizionali.

Riflettere sull'attività: che rapporto esiste tra la conoscenza specialistica dell'arte o delle collezioni e l'esperienza vissuta di chi apprende? Rispetto alla pura trasmissione didattica, il dialogo e metodi di insegnamento interattivi – intesi a sviluppare la creatività, la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e atteggiamenti tolleranti e riflessivi – sono in una posizione ideale per promuovere l'apprendimento. L'offerta di informazioni dovrebbe essere commisurata al diverso livello di conoscenze preesistenti dei visitatori. Alcune delle convenzioni e dei rituali associati alla visita di un museo potrebbero essere modificati e diversificati con l'obiettivo di accogliere nuovi pubblici.

Puntare sul partenariato: lo sviluppo della partecipazione per includere i pubblici non tradizionali è un punto di attenzione comune al settore educativo e a quello culturale. Lavorare in partnership con insegnanti ed educatori, con le comunità e con le associazioni che rappresentano gli interessi di coloro che apprendono, è il modo migliore di rispondere positivamente alle esigenze e alle aspettative di questi ultimi. Il lavoro in partenariato dovrebbe prevedere lo sviluppo di opportunità di formazione condivisa e di reale confronto e scambio tra operatori provenienti da diversi contesti istituzionali.

Promuovere le pari opportunità e l'*empowerment*: il principio di pari opportunità e il rispetto per la diversità e la differenza dovrebbero essere al centro della vita di ogni museo, grazie a un costante lavoro di consultazione, dialogo e collaborazione con i rappresentanti dei gruppi tradizionalmente emarginati.

Puntare sulla ricerca e sviluppo: la formazione degli educatori museali dovrebbe avere il principale obiettivo di assicurare che le loro competenze e il loro rigore professionale si applichino tanto ai pubblici di riferimento quanto agli oggetti e alle collezioni.

(pagina seguente) Dal catalogo della mostra Gli occhi del pubblico (Bologna, IBC-CLUEB, 2006)

Photo: Tano d'Amico

Capitolo 7

Bibliografia

ADULT LEARNING INSPECTORATE (2003), *Annual Report of the Chief Inspector,* London.
– (2002), Committed to Excellence, London.

AMBROSE T., PAINE C. (2006), *Museum Basics*, Routledge, London and New York (2nd edition).

American Association of MuseUms (2002), *Excellence in Practice: Museum Education Standards ad Principles*, Washington D.C.
– (2000 a), *Code of Ethics for Museums 2000,* Washington D.C.
– (2000 b), *Museum Assessment program (MAP). Public Dimension Assessment Self-Study Workbook,* Washington D.C.
– (1992), *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums*, Washington D.C.

AMIETTA P. L. (a cura di) (2000), *I luoghi dell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.

ANDERSON D. (1999), *A Common Wealth: Museums in the Learning Age*, rapporto preparato per il Department for Culture, Media and Sport (UK), Stationery Office, London.

ASSOCIAZIONE PER L'ECONOMIA DELLA CULTURA, *Economia della cultura*, no. 3/2001 (numero monografico "Cultura e società multietnica"), 4/2004 (numero monografico "Cultura e inclusione sociale", a cura di BODO S., DA MILANO C.), 2/2006 (numero monografico "L'accesso alla cultura", a cura di DA MILANO C., DE LUCA M.), il Mulino, Bologna.

BARR J. (2005), *Dumbing Down Intellectual Culture: Frank Furedi, lifelong learning and museums* (consultabile all'indirizzo http://www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx).
– (2004), *Cultural entitlement and what galleries and museums can contribute to adult learning,* (consultabile all'indirizzo http://www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx).

BARTON D., TUSTING K. (2006), *Models of Adult Learning: a literature review,* NIACE/ NRDC.

BELANGER P. (2001), «New Visions of Lifelong Learning and Museums», in THINESSE-DEMEL J. (ed.), *Education as a Tool for Museums,* Rapporto finale del Progetto Socrates MUSAEAM, Budapest.
– (1994), «Lifelong learning: the dialectics of Lifelong education», in *International review of education*, n. 40, pp. 353-381.

BENSON C. (1989), *Art and the Ordinary. The report of the Arts Community Education Committee to the Arts Council and the Gulbenkian Foundation*, Arts Community Education Committee, Dublin.

BODO S. (a cura di) (2003), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli Torino.

BODO S., CANTÙ S., MASCHERONI S. (a cura di) (2007), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale,* Quaderni ISMU 1/2007, Fondazione ISMU, Milano.

BODO S., CIFARELLI M. R. (a cura di) (2006), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale,* Meltemi, Roma.

BORUN M., CHAMBERS M., CLEGHORN A. (1996), «Families are learning in Science Museums», in *Curator*, 39 (2), pp. 123-38.

BRAMBILLA RANISE G. (a cura di) (2006), *Per un diritto al patrimonio culturale, monografia in L'integrazione scolastica e sociale,* vol. 5, n. 5, Novembre 2006, Edizioni Erickson, Gardolo (Trento).

BRANCHESI L. (a cura di) (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando editore, Roma.

CAILLÉT E., LEHALLE E. (1995), *À l'approche du musée. La médiation culturelle,* Presse Universitaire, Lyon.

CALIDONI M., RONDA R. (a cura di) (2004), *La pratica educativa nei musei. I – I musei si presentano. II – L'esperienza di formazione*, Biblioteca "A. E. Mortara", Casalmaggiore.

CAMERON D. (1972), «The Museum: A Temple of the Forum», in *Journal of World History* 14, no. 1.

CATON J. (2004), *Museums as Places for Lifelong Learning: glossary of terms on education and access in museums,* IBC, Bologna.

CHADWICK A. (1999), «Museums and adult education: partners or competitors?», in B. Martin (ed.), *Adult education and the museum*, Rapporto finale del Progetto Socrates TM-AE 1-995-DE-1, con il sostegno della DG XXII della Commissione Europea, DVV, Bonn.

CHADWICK A., STANNET A. (2000), *Museums and Adults Learning. Perspectives from Europe*, NIACE, London.

CITTÀ DI TORINO - SETTORE EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE (2006), *Un patrimonio di tutti. Musei e inclusione sociale,* Quaderni dei Musei Civici, n. 11, Torino (consultabile all'indirizzo http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno_11.pdf)

CITTÀ DI TORINO - SETTORE MUSEI (2002), *Un museo, tanti pubblici. Condizioni di accessibilità per i visitatori anziani. Risultati di un'indagine*, Quaderni dei Musei Civici, n. 8, Torino (consultabile all'indirizzo http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno_08.pdf)

CITTÀ DI TORINO e ISTITUTO PER I BENI ARTISTICI, CULTURALI E NATURALI DELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA (2006), *Museums Tell Many Stories. A training experience for intercultural communication,* Torino.

COLLECT & SHARE (2005), *Good Practice, Training Needs, and Action Points* (consultabile all'indirizzo www.collectandshare.eu.com).

CLIVE S. (2003), '*Getting it Together' Grants Programme,* engage, London.

COUGHLAIN S., DRURY M., ECO-CNCI Working Party (2004), *A Policy Framework for Education, Community and Outreach work in the ten National Cultural Institutions*, Council of National Cultural Institutions, Dublin.

COUNCIL OF EUROPE (1998), Committee of Ministers, *Recommendation No. R* (98) 5.

CRAKE P., JOHNSON M. (2000), *Education Futures: lifelong learning,* Design Council -RSA, London.

DA MILANO C., DE LUCA, M. (a cura di) (2006), *Attraverso i confini: il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, ECCOM/ Compagnia di San Paolo, Roma.

– (2004), «La didattica del museo e del territorio negli anni '90», in C. Bodo, C. Spada (a cura di), *Rapporto sull'economia della cultura in Italia,* 1990-2000, Il Mulino, Bologna.

DAVORAN A., MARSHALL C., McEVOY J. (1999), *Come to the edge*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

– (1996), *A Sense of Place*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

DAVERN A., MC GONAGLE D., O'DONOGHUE H., LEWIS R. (1996), *Intersections: Testing a World View,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

DAVIS S. (1994), *'By Popular Demand'. A strategic analysis of the market potential for museums and galleries in the UK*, Museums and Galleries Commission, London.

DE CARLI C. (a cura di) (2003), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Edizioni Gabriele Mazzotta, Milano.

Department for Culture, Media and Sports (2000), *Centres for Social Change,* London.

– (1999), *Museums for the Many,* London.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003), *Bigger Pictures, broader Horizons: widening Access to Adult Learning in the Arts and Cultural Sectors,* London.

DIERKING L. (1989), «What research says to museum educators about the family museum experience», in *Journal of Museum Education,* 14 (2), pp. 9-11.

DI MAURO A., GALLONI V., SANI M. (a cura di) (2006), *I musei incontrano i mondi degli adulti. Metodi ed esperienze di lifelong learning,* atti del convegno ("Musei e Lifelong learning: esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei", Bologna, Sala Auditorium Regione Emilia-Romagna, 17-18 ottobre 2005 ; "L'età matura del museo. Incontro con i mondi degli adulti", IX Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale, Rovigo, Accademia dei Concordi, 7 novembre 2005) Regione Veneto - IBC Regione Emilia-Romagna, Treviso.

DODD J., SANDELL R. (1998), *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing new audiences,* Museums & Galleries Commission, London.

– (a cura di) (2001), *Including Museums. Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*, University of Leicester, Research Centre for Museums and Galleries, Leicester.

DONNA M. A., MASCHERONI S., SIMONE V. (a cura di) (2004), *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo,* FrancoAngeli, Milano.

DUKE C. (2004), *Learning Communities: signposts from international experience,* NIACE, Leicester.

DURBIN G. (1996), *Developing museum exhibitions for lifelong learning,* London

– (2002), «Interactive Learning in the British Galleries 1500-1900», in *Interactive Learning in Museums of Art and Design*, comunicazione al convegno (consultabile all'indirizzo www.vam.ac.uk).

DRURY M. (1993), «Martin Drury: Extract from presentation to the Unspoken Truths Conference», in *Unspoken Truths: A Cultural Analysis*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

EUROPEAN CONSULTATION PLATFORM (2001), *Focus on lifelong learning,* EAEA, Bruxelles.

EUROPEAN MUSEUM FORUM (2004, 2005), *Conclusions from the European Museum Forum workshop*
(Rapporti 2004 e 2005 consultabili all'indirizzo http://www.collectandshare.eu.com/reports/ index.aspx).

FAGAN R., DOWNEY M., MURPHY A., O'DONOGHUE H. (1996), *Unspoken Truths*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

FALK J., DIERKING L. (2000), *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning,* Altamira Press, Walnut Creek.

– (1992), *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington.

FIELD J. (2001), *Promoting European Dimensions in Lifelong Learning*, NIACE , Leicester.

FINCHAM G. (2005), *Lifelines 22. Inspiring Adults: literacy, language and numeracy in the museums, libraries and archives sector*, NIACE, Leicester.

FLEMING T., GALLAGHER A. (2000), *Even her nudes were lovely: toward connected self-reliance at the Irish Museum of Modern Art,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

FONDAZIONE FITZCARRALDO (2004), *Indagine sul Pubblico dei Musei Lombardi,* Regione Lombardia - Direzione Generale Culture, Identità e Autonomie, Milano.

FOURTEAU C. (a cura di) (2000), *Les Institutions culturelles au plus près du public,* La Documentation Française - Musée du Louvre, Paris.

FREIRE P. (1977), *Cultural Action for Freedom,* Penguin, Middlesex.
– (1970), Pedagogy of the Oppressed, Penguin, London.

FRYER R. H. (1997), *Learning for the 21st century. First report of the National Advisory Group for continuous Education and lifelong learning,* National Advisory Group for continuous Education and lifelong learning (consultabile all'indirizzo www.lifelonglearning.co.uk/nagcell)

GABRIELLI C. (a cura di) (2001), *Apprendere con il museo,* IRRSAE del Lazio - FrancoAngeli, Milano.

GLEASON M., SCHAUBLE L. (2000), *What do adults need to effectively assist children's learning?,* Museum Learning Collaborative, Studies of Learning from Museums.

GOULD H. (2005), *Where are they now? The impact of the Museums and Galleries Lifelong Learning initiative,* clmg/DfES.

GRAHAM J. (2001), *Family Interactions. Guidelines and Resources for catering for Families in museums,* West Midlands Regional Museums Council.

GROUP FOR LARGE LOCAL AUTHORITY MUSEUMS (2000), *Museums and Social Inclusion,* GLLAM Report, London.

HALL R. (2005), *Creative Evaluation Approaches,* The Hub (consultabile all'indirizzo http://www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx).

HANRAHAN S. (2003), *Equivalence*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

HARRIS QUALITATIVE (1997), *Children as an Audience for Museums and Galleries,* Museums and Galleries Commission and the Arts Council of England, Richmond Sy.

HEALTH DEVELOPMENT AGENCY (2000), Art for Health. A review of good practice in community-based arts projects and initiatives with impact on health and wellbeing, London.

HEIN G. (1998), *Learning in the Museum,* Routledge, London.
– (1982), «Evaluating museums education programmes», in *Art Galleries Association Bullettin,* Settembre 1982, pp. 13-16.

HEIN H. (2000), *The Museum in Transition.* A philosophical Perspective, Smithsonian Institution Press, Washington and London.

HOGGART R. (2001), *Between Two Worlds*, Aurum Press, London.

HOOGSTRAAT E., VELS HEIJN A. (2006), *De leertheorie van Kolb in het museum. Dromer, Denker, Beslisser, Doener,* Museum Vereniging, Amsterdam.

HOOPER-GREENHILL E. (2000), *Museums and the interpretation of visual culture*, Routledge, London.
– (a cura di) (1997), *Cultural diversity: developing museums audiences in Britain,* Leicester University Press, Leicester.
– (a cura di) (1995), *Museum, Media, Message,* Routledge, London.
– (1994 a) *Museums and their visitors*, Routledge, London.
– (a cura di) (1994b), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London (seconda edizione 1999).
– (1992), *Museum and the shaping of knowledge,* Routledge, London; trad. it. (2005) I musei e la formazione del sapere, Il Saggiatore, Milano.
– (1991), *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, Leicester.

HOOPER-GREENHILL E., MOUSSOURI T. (2002), *Researching Learning in Museums and Galleries: a Bibliographic Review,* RCMG, Leicester.

HUTCHINSON J., Mc GONAGLE D. (1991), *Inheritance and Transformation,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

ICOM (2002), *Code of Ethics*, Paris.

ICOM CECA (1998), *Evaluation and museum education*, Paris.

ILCZUK D., ISAR R. (a cura di) (2006), *Metropolises of Europe: diversity in urban cultural life,* CIRCLE Publication 14, Pro Cultura Foundation, Warsaw.

ILLERIS H. (2005), *Museums and Galleries as Performative Sites for Learning,* paper preparato per il convegno internazionale di Collect & Share "Lifelong Learning in Museums and Galleries: a life-changing experience" (Stockholm, Moderna Museet, 14-18 Giugno 2005) (consultabile all'indirizzo www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)
– (2002), *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social,* Roskilde University Press, Frederiksberg.

KOLB D. A. (2005), *Learning Style Inventory Version 3-1,* Hay Group, Boston.
– (1999), *Learning Style Inventory Version 3,* Hay Group, Boston.
– (1984), *Experiential learning. Experience as the Source of learning and Development,* Prentice Hall, New Jersey.

LANG C., REEVE J., WOOLARD V. (2006), *The Responsive Museum: working with audiences in the 21st century,* Ashgate Publishing Ltd., London.

MARSHALL C., O'DONOGHUE H. (2001), *Celebrating a Decade,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

MARTIN B. (a cura di) (1999), *Adult education and the museum,* Rapporto finale del Progetto Socrates TM-AE 1-995-DE-1 cit., DVV, Bonn.

MASCHERONI S. (2004), *Musei, disagi sociali e intercultura: storie di incontri, in Il museo come luogo dell'incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze,* atti della "VII Giornata Regionale di studio sulla didattica museale" (Vicenza, Palazzo Opere Sociali, 24 novembre 2003), Regione Veneto.

MATARASSO, F. (1997), *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Comedia, London.

MATTOZZI I. (2000), «La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione», in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova.

MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI (2001), «Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard e sviluppo dei musei», in *Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale,* n. 244, 19 ottobre 2001.

MOFFAT H., WOLLARD V. (1999), *Museum ad gallery education: a manual of good practice*, The Stationery Office, London.

MOORE J. (1997), *Poverty, Access & Participation in the arts: a Regeneration*, Rapporto del gruppo di lavoro finanziato dalla Combat Poverty Agency e l'Arts Council of Ireland, Dublin.

MORI (Market & Opinion Research International) (2004), *Visitors to Museums and Galleries,* indagine condotta per il Museums Libraries and Archives Council , MLA, London.

MUSEUMS ASSOCIATION (2002), *Code of Ethics for Museums: Ethical Principles for all who work or govern Museums in the UK,* London.
– (1999), *Ethical Guidelines: Access*, London.

Museums & Galleries Commission, *Guidelines on Quality of service in Museums,* London.

NARDI E. (a cura di) (2001), *Leggere il museo. Proposte didattiche,* SEAM, Roma.
– (1999), *Un laboratorio per la didattica museale,* SEAM, Roma.

NAYLOR C. (a cura di) (2003), *The "Getting it Together" programme: "a very different energy?",* engage, London.

O'DONOGHUE H. (2003), «Come to the Edge: Artists, Art and Learning at the Irish Museum of Modern Art – A Philosophy of Access and Engagement», in M. Xanthoudaki, L. Tickle, V. Sekules (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries,* Kluwer Academic Publishers, London.
– (1999), *…and start to wear purple*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

POLICY ACTION TEAM reports 10 and 12, Social *Inclusion: A Response to Policy Action Team 10* (consultabile all'indirizzo www.sportdevelopment.org.uk/html/pat10.htm and www.socialexclusionunit.gov.uk/page.asp?id=46)

POLLAK A. (1999), «Prefazione», in A. Davoren, H. O'Donoghue, *A Space to Grow: New approaches to working with children, primary school teachers and contemporary art in the context of a museum,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

PRINGLE E. (2006), *Learning in the Gallery: context, process, outcomes,* engage (consultabile all'indirizzo www.en-quire.org and www.artscouncil.org.uk).

PROVINCIA DI MODENA - ASSESSORATO ALLA CULTURA (2004), *Il museo prossimo venturo,* atti del convegno (Modena, 14 novembre 2003).

RANEY K. (a cura di) (2006), engage Journal 18, Research, engage, London.
– (a cura di) (2002), *engage Journal 11, Inclusion under Pressure,* engage, London.

RESOURCE (2003), *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums Archives and Libraries.* The Learning Impact Research Project, Leicester.
– (2001a), *Mapping of Standards for Museums, Galleries, and Archives in the UK*, London.
– (2001b), *Disability Directory for Museums and Galleries*, London.
– (2001c), *Museum Learning Online: Guidelines for Good Practice,* London.
– (2000), *Responding to Cultural Diversity: Guidance for Museums and Galleries 2000,* London.
– (1995), *Registration Scheme for Museums and Galleries in the UK,* London.

RIBALDI, C. (a cura di) (2005), *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, vol. 1, il Saggiatore, Milano.

ROBERTS L. (1997), *From Knowledge to Narrative. Education and the Changing Museum,* Smithsonian Institution, Washington and London.

RUBENSON K. (2004), «Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project», in *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning,* Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University Press, Frederiksberg.

SANDELL R. (2006), *Museums, Prejudice and the Reframing of Difference*, Routledge, London.
– (a cura di) (2002), *Museums, Society, Inequality,* Routledge, London.
– (2000), «Means to and end: museums, galleries and social inclusion», in *Artsbusiness* 44, 14 February 2000.
– (1998), «Museums as Agents of Social Inclusion», in *Museum Management and Curatorship*, vol. 17, no. 4, pp. 401-418.

SANI M., TROMBINI A. (a cura di) (2003), *La qualità nella pratica educativa al museo,* Compositori, Bologna.

SANI M. (a cura di) (2004), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei,* Istituto Beni Culturali della Regione Emilia Romagna, Bologna.

SCOTT C. (2002), «Measuring Social Value», in R. Sandell (ed.), *Museums, Society, Inequality,* Routledge, London.

SERRELL B. (1996), *Exhibit Labels: an interpretative approach*, Altamira Press, Walnut Creek.

STANNET A., ST GER G. (a cura di) (2001), *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries,* Buro fur Kulturvermittlung, Vienna.

SWIFT F. (1999), «Resources for informal and self-directed family learning», in *Museum Practice* 12, vol. 4, no. 3, pp. 40-42.

TORRINGA J. (2000), *Tekst bij beeld,* Museum Vereniging, Amsterdam.

THINESSE-DEMEL J. (a cura di) (2005), *engage extra: Museums and Galleries as Learning Places*, engage (in vendita presso engage o consultabile all'indirizzo http://www.engage.org/readmore/epublications.aspx).

– (a cura di) (2001), *Education as a Tool for Museums,* Rapporto finale del Progetto Socrates MUSAEAM, Budapest.

THOMPSON J. (2002), *Bread and Roses Arts Culture and Lifelong Learning*, NIACE, Leicester.

TRIMARCHI M., LONGO F. (2004), «I musei italiani nel decennio: innovazioni e questioni irrisolte», in C. Bodo, C. Spada (a cura di), *Rapporto sull'economia della cultura in Italia*, 1990-2000, Il Mulino, Bologna.

UNESCO (2001), *Universal Declaration on Cultural Diversity.*

USHER R. (2000), «Adult Education and Lifelong Learning in Postmodernity», in K. Illeris (a cura di), *Adult Education in the Perspective of the Learners,* Roskilde University Press, Frederiksberg.

WILK C., HUMPHREY N. (a cura di) (2004), *Creating the British Galleries at the V&A.* A Study in Museology, V&A Publications, London.

WOOLF, F. (1999), *Partnerships for Learning. A guide to evaluating arts education projects,* Regional Arts Boards and the Arts Council of England, London.

ZERBINI L. (a cura di), (2006), *La didattica museale,* Aracne, Roma.

Siti Internet

www.aam.org
(American Association of Museums)

www.ali.gov.uk
(Adult Learning Inspectorate)

www.beniculturali.it/sed/
(Sed - Il giornale del Centro per i Servizi educativi, Ministero per i Beni e le Attività Culturali)

www.clmg.org.uk
(The Campaign of Learning through Museums and Galleries)

www.coe.int
(Consiglio d'Europa)

www.collectandshare.eu.com
(Collect & Share)

www.culturalpolicies.net
(Compendium of Cultural Policies and Trends)

www.dcms.gov.uk
(Department for Culture, Media and Sports, UK)

www.dfes.gov.uk
(Department for Education and Skills, UK)

www.eaea.org
(European Association for the Education of Adults)

ekb.mwr.biz
(E-Learning Knowledge Base-E-Learning in Museums and the Tertiary Education Sector)

www.engage.org
(Engage)

www.euclid.info
(Euclid)

www.futurelab.org.uk
(Futurelab – Innovation in Education)

www.icom.org
(International Council of Museums)

www.insea.org
(INSEA – International Society for Education through Arts)

www.inspiringlearningforall.gov.uk
(Inspiring Learning For All)

www.labforculture.org
(Lab for Culture)

www.comune.torino.it/museiscuola
(museiscuol@, Settore Educazione al Patrimonio Culturale, Città di Torino)

www.mla.gov.uk
(Museums, Libraries And Archives Council, UK)

www.europeanmuseumforum.org
(European Museum Forum)

www.museumlearning.org
(Museum Learning Cooperative)

www.niace.org.uk
(NIACE – National Institute of Adult Continuing Education)

www.resource.gov.uk/action/registration/stdsmap.asp
(Resource)

www.unesco.org
(UNESCO)

Nota sugli autori

David Anderson è Direttore del Dipartimento "Learning and Interpretation" al Victoria and Albert Museum di Londra.

Margaret O' Brien dirige il Dipartimento "Lifelong Learning" al British Museum di Londra.

Judi Caton è ricercatrice, scrittrice e consulente in ambito museale. Dopo una lunga attività professionale in Gran Bretagna, si è trasferita in Italia. Si è specializzata nella consulenza e nella formazione di operatori museali sul fronte della comunicazione con il pubblico.

Cristina Da Milano è ricercatrice presso Eccom (European Centre for Cultural Organisation and Management). Esperta di comunicazione ed educazione nei musei, negli ultimi anni ha dedicato una particolare attenzione al tema della cultura come strumento di integrazione sociale.

Martina De Luca conduce attività di ricerca nell'ambito delle arti visive moderne e contemporanee, con una particolare attenzione all'arte pubblica e sociale. Ha svolto attività di consulenza per diversi musei italiani. È Presidente di Eccom (European Centre for Cultural Organization and Management) e insegna Economia dei Beni e delle Attività Culturali all'Università della Tuscia.

Helen O'Donoghue è Curatrice Senior responsabile degli "Education and Community Programmes" dell'Irish Museum of Modern Art (IMMA) di Dublino sin dal momento della sua fondazione nel 1991. Ha ideato e sviluppato le linee guida favorire l'accessibilità di tutti i programmi del Museo. È diplomata in Belle Arti al National College of Art and Design di Dublino, Irlanda.

Juliette Fritsch è Responsabile della "Gallery Interpretation, Evaluation and Resources" al Victoria and Albert Museum di Londra. Per diversi anni si è occupata di ricerche sul pubblico e tecniche di interpretazione, all'interno di English Heritage e di Historic Royal Palaces.

Kirsten Gibbs è consulente museale specializzata in gestione di progetti, sviluppo del personale, servizi al pubblico, interpretazione e didattica. Come vice direttore di engage, un'organizzazione con sede in Gran Bretagna che promuove l'accesso alle arti visive a livello internazionale, ha coordinato il progetto Grundtvig 4, Collect & Share, per promuovere l'educazione degli adulti nei musei europei.

Rinske Jurgens ha lavorato come curatrice, designer ed educatrice in numerosi musei olandesi. Attualmente lavora nel Dipartimento Attività Espositive presso il Museo Marittimo di Rotterdam (2001- ..), dove ha curato la mostra 'STEM TO STERN – La decorazione delle navi da prua a poppa".

Kaija Kaitavuori è Responsabile dello Sviluppo della Finnish National Gallery di Helsinki. È stata Direttrice del Dipartimento Educativo del Museo di Arte Contemporanea Kiasma, nonché responsabile dei programmi educativi e dello sviluppo del pubblico dall'inaugurazione del Museo nel 1987.

Hanneke Kempen lavora da dieci anni al Museo Marittimo di Rotterdam, dove ha inizialmente ricoperto la carica di Coordinatrice dei Servizi al Pubblico, per passare, negli ultimi due anni, ai Servizi Educativi.

Andrea Kieskamp ha iniziato a lavorare presso il Museo Marittimo di Amsterdam in qualità di curatrice freelance. Dal 1997 lavora nel Dipartimento Attività Espositive. Esperta in problematiche di diversità culturale, sta conducendo attività di ricerca sulle modalità di stesura dei testi e sul loro utilizzo nel contesto espositivo.

Massimo Negri Direttore dello European Museum Forum dal 1983, membro della Giuria dello European Museum of the Year Award. Professore di Museologia all'Università IULM di Milano e al Master di Archeologia Industriale dell'Università di Padova, è inoltre consulente per i programmi museali della Provincia di Milano.

Carla Padró è Professore Associato di Educazione Artistica all'Università di Barcellona. Ha preso parte a diverse iniziative di ricerca nell'ambito dell'educazione per istituzioni quali la Corcoran Gallery of Art e la Sites Gallery di Washington DC e al Museo Nazionale di Arte Catalana.

Margarida Ruas dirige il Museu du Agua di Lisbona, è presidente di APOREM (Associazione Portoghese dei Musei di Impresa), corrispondente nazionale di European Museum Forum, membro del TICCHI, consulente del Club Internazionale di Lisbona e della Fondazione Orensanz Foundation a New York, docente di "Comunicazione e Patrimonio" all'Università di Lusofona. E' autrice di numerosi articoli su diversi argomenti, quali cultura, ambiente, educazione, e di un libro sul marketing politico.

Margherita Sani lavora all'Istituto Beni Culturali della Regione Emilia Romagna, dove è responsabile di diversi progetti speciali, progetti finanziati con fondi comunitari, programmi di formazione per il personale dei musei, a livello sia regionale sia internazionale.

Dineke Stam è una storica specializzata in tematiche di genere e diversità. Ha lavorato come curatrice di mostre, ricercatrice e responsabile dei servizi educativi presso la Casa di Anna Frank ad Amsterdam. Dal 2001 al 2004 è stata responsabile dei Programmi Interculturali dell'Associazione dei Musei Olandesi. Dal 2004 è consulente indipendente per l'organizzazione Intercultural Museum and Heritage Projects.

Jane Thompson è Ricercatrice Senior di NIACE (National Institute of Adult Continuing Education). Lavora nell'ambito dell'educazione degli adulti da molti anni, ed è responsabile NIACE per l'apprendimento in relazione ad Arti e Cultura.

Ineke van Klink ha lavorato come educatrice museale per più di vent'anni, e negli ultimi dodici, come curatrice di esposizioni, specializzata in metodologie di interpretazione. Ha curato quattro grandi mostre interattive per bambini.

Annemarie Vels Heijn lavora nell'ambito dell'educazione museale da più di venticinque anni. È stata Direttrice del Dipartimento "Presentation" al Rijksmuseum di Amsterdam (1989-1998) e dell'Associazione dei Musei Olandesi (1998-2003). Attualmente è consulente indipendente e autrice di saggi e pubblicazioni su tematiche museali.

Amber Walls è Coordinatrice di envision, il programma pilota di engage finalizzato a sostenere i musei nello sviluppo di modalità operative e di programmi accessibili ai giovani. Ha lavorato in una serie di contesti che spaziano dall'educazione museale all'utilizzo dell'arte nei progetti di sviluppo di comunità, specializzandosi nel lavoro creativo a contatto con i giovani a rischio.

Sue Wilkinson è Direttrice di "Learning, Access, Renaissance and the Regions" presso MLA (Museums, Libraries and Archives Council) a Londra.

Traduzioni a cura di **Simona Bodo**, ricercatrice indipendente in problematiche di comunicazione, inclusione sociale e diversità culturale nei musei.