Università di Foggia

Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo

Sguardi in dialogo: il museo e la scuola come luoghi di apprendimento visivo.

Un'indagine sulle rappresentazioni e le pratiche dei docenti tra Didattica Museale e Visual Education

Tutor
Prof.ssa Giusi Antonia Toto

Co-tutor
Prof. Pier Cesare Rivoltella

Dottoranda
Dott.ssa Valentina Berardinetti

Anno Accademico 2024/2025

Indice

Introduzione p. 4

Capitolo I – Apprendimento formale e informale come continuum educativo:
il dialogo tra scuola e museo p.8
1. Verso nuove forme di apprendimento p.8
1.1 Il museo come luogo di mediazione culturale tra apprendimento formale e informale p. 11
1.2 Un dialogo possibile tra scuola e museo nell'educazione contemporanea p. 14
2. Il museo tra fondamenti teorici e dinamiche applicative p. 18
2.1 Il significato originario del termine *Mouseion* e la genealogia storica del concetto di museo p. 19
2.2 Dall'Ottocento al museo contemporaneo: verso una definizione pedagogica e partecipativa dell'istituzione museale p. 23
2.3 Gli oggetti come mediatori di significato p. 27
2.4 Il museo come spazio dialogico: la centralità del pubblico p. 30
2.5 Dal visitatore al partecipante: nuove prospettive di ricerca p. 32
2.6 Nuove prospettive museali p. 35
3. Il mondo della scuola nelle sue trasformazioni identitarie e operative p. 41
3.1 La nascita della didattica p. 45
3.2 Il percorso della didattica tra esperienza, libertà e sperimentazione p. 47
3.3 Una didattica che si rinnova p. 51
3.4 Metodologie attive e didattica laboratoriale p. 55
3.4.1. Hands-on / Minds-on p. 56
3.4.2. La discussione p. 57
3.4.3. Il lavoro di gruppo p. 57
3.4.4. Il laboratorio p. 57
3.4.5. Altre metodologie didattiche innovative p. 58
4. Il museo come spazio educativo: intrecci tra scuola, didattica e patrimonio culturale p. 60
4.1. Il museo dentro la scuola p. 61
4.2 Il museo come istituzione esterna p. 62
4.3 La scuola che crea esposizioni p. 64
5.Riflessioni sulla storia e sulla normativa della scuola italiana p. 65

Capitolo II – Dalla scuola al museo: intrecci e riflessioni sulla didattica museale p. 71
1. La didattica nel museo tra scuola, esperienza e comunicazione p.71
1.1 Il museo come luogo di sguardi: prospettive educative e interpretative del patrimonio p.74
2. La didattica museale: definizioni e sviluppi p.77
2.1 Le protagoniste della didattica museale italiana p.80
2.2 L'istituzionalizzazione della didattica museale: norme e politiche culturali p.88
3. Il museo come spazio sociale di apprendimento situato p.92
3.1 Verso una pedagogia del patrimonio p.93
3.2 La specificità dell'apprendimento museale: fondamenti teorici e cornice epistemologica p.95
4. Approcci e paradigmi europei: il progetto *Lifelong Museum Learning* p.100
4.1 Dall'interazione percettiva alla mediazione culturale: sensi, emozioni e corpo cognitivo p.103
4.2 Visita guidata e laboratorio: azione, creatività, riflessione p.106
4.3 Oltre la visita: il museo come aula decentrata p.112
5.Voci dai musei: esperienze didattiche e prospettive educative nelle istituzioni italiane contemporanee p.120

Capitolo III – Didattica del visibile: insegnare attraverso le immagini p.124
1. Dal "mito della competenza" alla necessità di una *visual literacy* critica p.124
1.1 Il ruolo educativo della famiglia e della scuola nell'apprendimento mediale p.125
1.2 Prospettive didattiche e criticità metodologiche nel mondo scuola p.129
2. Dalla didattica del cinema alla media education: radici storiche e transizione teorica p.131
2.1 Contributi delle visual culture studies e riflessi pedagogici per una nuova educazione visuale p.137
2.2 Dalla classe al museo: convergenze tra educazione visiva e didattica museale p.139
3. Le immagini per la didattica p.140
3.1 Strumenti visivi in classe p.143
3.2 Il cervello visivo come mediatore della conoscenza p.145
3.3 Il medium fotografico nella didattica p.149
3.4 La filosofia della fotografia come prospettiva critica del visivo contemporaneo p.151

3.5 Verso una didattica consapevole dell'immagine fotografica p.154
3.6 La fotografia come linguaggio educativo e museale p.158
4.La curatela digitale come competenza educativa: percorsi di information literacy e didattica fotografica p.162
4.1 Verso una pedagogia dello sguardo consapevole p.166

Capitolo IV - Educazione visiva e *media education* nella formazione contemporanea p.171
1. Prospettive di innovazione educativa tra museo, immagini e digitale p.171
1.1.Analisi del contesto nazionale e internazionale p.173
1.2.Scuola digitale e nuovi scenari p.177
1.3. Le competenze digitali di docenti e studenti p.179
2. La ricerca p.182
2.1 Struttura del questionario p.183
2.2 Campione di ricerca p.184
3.Risultati p.185
3.1 Analisi correlazionale p.185
3.2 Analisi di regressione lineare p.187
4.Discussione p.192
5.Limiti e prospettive future p.194
Conclusioni p.196
Bibliografia p.200

Introduzione

Il tema dell'educazione nei musei e, più in generale, nei luoghi deputati alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio culturale, storico, artistico e ambientale, rappresenta da alcuni decenni uno snodo centrale nel dibattito pedagogico. L'attenzione crescente verso i contesti non formali e informali di apprendimento, in cui l'esperienza diretta e la partecipazione attiva assumono un ruolo formativo decisivo, ha restituito al museo una nuova identità: non più semplice custode del passato, ma organismo culturale vivente, parte integrante di un sistema formativo allargato e policentrico.

Negli ultimi anni si assiste a un profondo processo di ridefinizione del significato e delle funzioni del museo. L'interrogativo su come un museo possa mantenersi vivo, capace di creare esperienze significative e generative di senso, incrocia domande di natura etica, sociale, politica e pedagogica: quali prospettive per i nuovi interventi educativi e didattici? Quale ruolo per la mediazione culturale in un ecosistema sempre più digitale e interconnesso? Il museo, infatti, nell'attuale società complessa, si configura come un laboratorio di conoscenza condivisa e un dispositivo educativo aperto, in continua trasformazione insieme alla comunità che lo abita e lo interpreta.

Come ogni sistema produttivo e comunicativo, anche il museo contemporaneo è chiamato a rinnovare la propria immagine e a risignificare le pratiche di relazione con il pubblico, in una prospettiva che integra la dimensione fisica e quella virtuale. La digitalizzazione dei patrimoni, la nascita di piattaforme interattive e l'introduzione di strategie narrative multimediali estendono la fruizione e moltiplicano le possibilità di esperienza. Ma a essere musealizzate oggi non sono solo le opere o gli oggetti d'arte, bensì le concezioni stesse di cultura e memoria: il museo diventa simbolo e rappresentazione della società da cui nasce, testimonianza materiale e simbolica della storia culturale di un'epoca. Gli oggetti che conserva sono portatori di narrazioni, identità e visioni del mondo, che si rinnovano attraverso la mediazione educativa.

L'ambiguità insita nel concetto di "musealizzazione" evidenzia tuttavia i rischi di un processo di cristallizzazione: l'Enciclopedia Treccani, nella seconda accezione del termine, intende "musealizzare" come trasformare in qualcosa di morto o inerte. Tale definizione rimanda a una tradizione di "ineducazione al museo", segnata da una percezione stereotipata del museo come luogo distante, elitario, destinato a pochi. Superare questa visione significa riconoscere la necessità di educare lo sguardo e di formare alla lettura critica dell'opera d'arte e del bene culturale: l'arte, infatti, non "si capisce" spontaneamente, ma richiede

strumenti interpretativi e un lavoro di accompagnamento pedagogico (Dewey, 1951; Hooper-Greenhill, 2005).

I musei, insieme alle città che li ospitano, si configurano oggi come spazi di condivisione, di identità e di apprendimento sociale. Essi fungono da centri di idee e di produttività culturale, capaci di generare esperienze formative attraverso la relazione fra patrimonio, territorio e comunità. In una prospettiva sistemica, il museo si colloca all'interno di una rete di connessioni che comprende scuole, università, enti locali, associazioni e famiglie. Tale rete costituisce l'ossatura di quella che le politiche educative europee definiscono comunità educante, nella quale tutte le agenzie sociali cooperano per la crescita umana, critica e solidale del cittadino.

Il rapporto fra musei, società e territorio è dunque strettamente legato alla capacità di promuovere processi di sviluppo locale attraverso la valorizzazione delle risorse culturali e ambientali. Il museo, in questa accezione, non è un'isola autonoma, ma un'istituzione sociale in dialogo con il contesto e con le persone. È uno spazio pubblico in cui la conoscenza si costruisce collettivamente, attraverso la partecipazione, la riflessione e l'esperienza. Come sottolinea Dewey (*Arte come esperienza*, 1951), l'esperienza estetica è una manifestazione della vita e della civiltà, e in quanto tale è sempre radicata nella dimensione sociale dell'umano.

Nel mondo contemporaneo assistiamo a un'espansione senza precedenti dei contesti educativi non formali: servizi culturali, sociali, ambientali, educativi e artistici proliferano e si intrecciano in forme talvolta frammentarie, talvolta sinergiche. Questo scenario definisce un sistema formativo policentrico, che se da un lato comporta rischi di dispersione e ridondanza, dall'altro rappresenta un'opportunità straordinaria per riconoscere l'educazione come responsabilità comunitaria (Cambi, 2000; Dozza, 2022). Agire per la costruzione di una comunità educante richiede allora di costruire un dialogo costante tra le diverse istituzioni formative — scuola, università, musei, centri culturali — integrando i linguaggi e le pratiche dell'apprendimento formale, non formale e informale.

In questo quadro, il museo emerge con forza come luogo dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), dove l'educazione e la cultura si incontrano in modo partecipativo e riflessivo. La sua funzione non si esaurisce nella trasmissione del sapere, ma si realizza nella costruzione di esperienze di senso. Le collezioni diventano strumenti di interrogazione del mondo, occasioni per esplorare il rapporto tra individuo e comunità, passato e presente, realtà e rappresentazione. Il museo è, perciò, un laboratorio di cittadinanza culturale, in cui il patrimonio si trasforma in risorsa educativa, politica e sociale.

Aumentare la consapevolezza del museo come organismo educativo e vitale significa non solo riconoscerne il valore culturale, ma anche il suo potenziale nel promuovere capacità critiche, estetiche e civiche. Il museo, al pari della scuola, della famiglia, dei media e delle imprese culturali, si configura come ambiente di apprendimento continuo, contribuendo alla formazione di un sistema formativo integrato. In *Democrazia e educazione* (Dewey, 1949) si trova una riflessione che risulta ancora oggi di sorprendente attualità: il sapere, accumulato in simboli e segni, rischia di diventare "materia scolastica isolata dall'esperienza della vita", perdendo la sua forza trasformativa. È necessario mantenere un equilibrio costante fra i processi formali e informali, fra ciò che si impara intenzionalmente e ciò che si apprende in modo incidentale e diffuso.

All'interno di questa visione sistemica, il territorio assume un valore pedagogico determinante. Esso non è più concepito come spazio fisico, ma come intreccio di relazioni, significati e memorie condivise. Il territorio è ambiente di apprendimento (Striano, 2006): luogo di confronto tra cultura e vita quotidiana, di partecipazione, di produzione di nuovi saperi. Le scienze dell'educazione, in prospettiva ecologica, indicano la necessità di un approccio integrato, in cui le agenzie educative operino in modo coordinato e sinergico — principio fondante del *lifewide learning*, l'apprendere in tutti i tempi e gli spazi dell'esistenza.

In una società che evolve rapidamente, modificando stili di vita, linguaggi e consumi culturali, il museo assume una funzione educativa primaria. In un'economia basata sulla conoscenza e sulla produzione di beni e servizi immateriali, la formazione estetica e culturale diventa elemento strategico per la crescita umana e sociale. Il museo, luogo della memoria e dell'esperienza, offre un'occasione unica per coltivare la cittadinanza attiva e democratica (Frabboni, 1991; Morin, 1999). La collaborazione fra insegnanti, educatori museali e professionisti della cultura è condizione imprescindibile per rendere efficace la mediazione educativa e generare un apprendimento autentico, che integri le esperienze scolastiche con quelle culturali e patrimoniali.

Il museo contemporaneo si propone come ambiente multidimensionale, capace di dialogare con le sfide della digitalizzazione, dell'inclusione e della sostenibilità.
La museopedagogia — intesa come sapere-azione che lega oggetto, spazio e visitatore — studia le dinamiche che regolano tale incontro e ne valorizza il potenziale formativo. Attraverso la costruzione di nuove relazioni fra persone e patrimoni, essa attribuisce al museo una funzione generativa: produrre conoscenza condivisa, promuovere

consapevolezza, consentire l'esperienza del patrimonio come esperienza di sé e del mondo (Hooper-Greenhill, 1994; Hein, 1998).

Da questa prospettiva nascono le domande che guidano il presente lavoro: come fare educazione nei musei? Come costruire un'educazione accessibile, partecipativa e inclusiva, capace di dialogare con la complessità culturale e sociale del presente? E in che modo, attraverso i linguaggi della *visual education*, l'immagine — e in particolare la fotografia — può divenire strumento di apprendimento, interpretazione e cittadinanza?

La didattica museale, integrata con le pratiche della *visual education*, offre risposte significative a queste domande. La prima forma i visitatori a leggere e interpretare criticamente il patrimonio, la seconda educa alla complessità dei linguaggi visivi, favorendo processi di apprendimento attivo e creativo, fondamentali nell'odierna società ipervisiva e multimodale. L'immagine diventa linguaggio del sapere, strumento di costruzione dell'esperienza e veicolo per una comprensione partecipata del patrimonio culturale.

Affrontare le sfide che il patrimonio pone oggi significa, in ultima analisi, riconoscere al museo una funzione pedagogica imprescindibile: quella di contesto di co-costruzione culturale, in cui educazione, arte e società si incontrano nella ricerca di un linguaggio comune. L'arte e la cultura non sono solo testimonianze del passato, ma pratiche di vita e conoscenza per il presente.

L'intera ricerca si articola secondo questa prospettiva. Nel primo capitolo vengono analizzate le diverse forme di apprendimento — formale, non formale e informale — e il ruolo delle istituzioni museali e scolastiche nel quadro storico e pedagogico che ne ha accompagnato l'evoluzione.

Nel secondo capitolo si approfondisce il percorso della didattica museale, dalle sue origini alle più recenti declinazioni teoriche e operative, in relazione alla funzione educativa del patrimonio.

Il terzo capitolo è dedicato alla *visual education* e alla didattica dell'immagine, con particolare attenzione all'uso della fotografia come strumento educativo e cognitivo. Infine, il quarto capitolo propone una ricerca empirica che indaga percezioni e pratiche dei docenti in merito alla didattica museale e alla *visual education*, esplorando il ruolo delle *new literacies* nella formazione e nella costruzione di competenze trasversali per la scuola contemporanea.

Capitolo I

Apprendimento formale e informale come continuum educativo: il dialogo tra scuola e museo

1.Verso nuove forme di apprendimento

L'accostamento tra educazione e museo apre uno spazio di riflessione di grande rilevanza nel panorama della pedagogia contemporanea, poiché le due nozioni, lungi dall'essere concetti separati, si configurano come elementi complementari di un unico paradigma formativo fondato sulla reciprocità, sulla complessità e sulla continua interazione fra individuo e ambiente. Il legame tra educazione e musei interpreta, infatti, l'apprendimento come un processo diffuso, plurale e situato, in cui esperienza estetica, cognitiva e relazionale si intrecciano nel processo di costruzione dei significati. Secondo Cambi (2021), tale prospettiva implica il riconoscimento di un modello in cui il pluralismo rappresenta la regola e la tensione fra le differenze costituisce una condizione vitale di crescita, da ricomporre in uno spazio di integrazione che renda la diversità produttiva. Il paradigma delineato da Cambi è dunque un modello aperto, dialettico, in costante ridefinizione, nel quale l'equilibrio omeostatico funziona come principio di regolazione nella continua innovazione, traducendo la complessità della realtà educativa in un orizzonte dinamico e generativo.

Questa visione si innesta in un più ampio orientamento sistemico che riconosce l'interdipendenza dei fenomeni e il valore costitutivo della relazione, come sottolinea Perillo (2012), per il quale approcciarsi alla realtà in maniera ecologica significa comprenderla a partire dal suo intreccio interno di eventi e processi.

Considerare il mondo come una rete di connessioni implica interpretare ogni conoscenza come parziale e provvisoria, riconoscendo che il sapere umano si fonda sulla continua interazione tra esperienza, emozione e pensiero. Ciò attribuisce all'educazione un valore profondamente relazionale: essa non è semplice trasmissione di contenuti, ma atto di comprensione e co-costruzione di senso che si realizza attraverso l'incontro e la reciprocità. Dozza (2022) colloca questa riflessione nel contesto di una società attraversata da progetti a breve termine, spesso diretti da logiche settoriali e da interessi locali, nella quale la fiducia passiva fra cittadini e istituzioni genera un deficit di responsabilità collettiva. Secondo l'autrice, l'educazione deve riattivare la coscienza del diritto e del dovere al cambiamento, inteso come movimento sistemico di rigenerazione etica e sociale.

In tale prospettiva, il museo e la città assumono un ruolo decisivo come spazi simbolici di relazione, conoscenza e cittadinanza attiva. Frabboni (1991) interpreta, infatti, la città come

laboratorio educativo, luogo in cui l'esperienza e la ricerca si coniugano con l'apprendimento attivo, delineando quella che egli definisce una pedagogia del territorio.

Il concetto di città come aula, ripreso da McLuhan et al. (1984), racchiude l'idea che ogni spazio urbano possa divenire contesto formativo diffuso, dove l'apprendere è parte integrante della vita sociale. L'educazione, intesa come processo trasformativo, si nutre dell'esperienza come relazione dinamica fra individuo e ambiente, e proprio questa interazione — come dimostra Perillo (2010) — attiva processi neuronali di rimodellamento sinaptico, costituendo la base biologica dell'apprendimento. La plasticità cerebrale, cioè la capacità di riorganizzare le connessioni neuronali in risposta all'esperienza, è il fondamento dell'educabilità e conferisce all'essere umano una potenzialità di crescita continua, che l'educazione ha il compito di valorizzare e orientare.

L'educabilità, definita come la possibilità e il limite di educare una persona, rappresenta la condizione di esistenza dell'educazione stessa, la quale a sua volta si manifesta come pratica intenzionale di cura, promozione e sostegno al soggetto in un'ottica preventiva, riabilitativa e formativa. Tale relazione dialettica tra educabilità ed educazione, fortemente condizionata dai contesti storici e sociali, implica una visione dell'educatore come mediatore culturale e agente di trasformazione, capace di interpretare i bisogni e tradurli in percorsi di crescita (Cambi, 2000; Cambi & Frauenfelder, 1994).

Con la progressiva affermazione di una visione della formazione estesa longitudinalmente lungo l'intero arco di vita e trasversalmente nei diversi contesti di esperienza, nasce l'esigenza di sviluppare la nozione di comunità educante, capace di integrare famiglia, scuola, istituzioni culturali e territorio. In una realtà urbana e sociale caratterizzata da crescente complessità, mobilità e consumo culturale, l'impegno educativo richiede una ricerca costante volta a individuare i bisogni emergenti e gli obiettivi di sviluppo umano (Sarracino, 2006). L'ambiente, come osserva Striano (2006), non è più un semplice contenitore neutro ma un attore formativo: offre stimoli, suscita risposte, si trasforma e si rigenera attraverso le interazioni con i soggetti che lo abitano. È in questa direzione che si consolida la prospettiva di un'educazione diffusa e circolare, basata su processi reticolari e collaborativi. Questo mutamento implica il superamento del tradizionale modello scuola-centrico, fondato su percorsi rigidi e programmi uniformi, a favore di una formazione policentrica e partecipativa, nella quale il sapere viene costruito collettivamente attraverso esperienze di apprendimento significative (Ausubel, 2004). La cooperazione tra istituzioni e soggetti sociali — enti locali, associazioni, famiglie — costituisce il presupposto di una reale corresponsabilità educativa.

Nel quadro di una società globalizzata e in continua trasformazione, definita ormai come società della conoscenza, assume rilievo crescente la prospettiva dell'educazione permanente. In tale scenario, i pedagogisti pongono l'accento sulla necessità di garantire la continuità tra formazione e vita, promuovendo reti di patti educativi territoriali che favoriscano percorsi plurali e flessibili di apprendimento e cittadinanza.

Il dialogo tra educazione formale, non formale e informale si configura così come uno degli assi fondamentali della riflessione pedagogica contemporanea, ponendosi al centro della relazione fra scuola e museo[1]. Tramma (2009) rileva come la scuola, pur restando il principale dispositivo educativo per capillarità e risorse, non esaurisca la totalità delle esperienze di apprendimento che ogni individuo realizza nel corso dell'esistenza. L'educazione, infatti, è un processo pervasivo e permanente, che attraversa la quotidianità e si esplica in molteplici luoghi e tempi della vita sociale. In questa prospettiva, Iavarone (2000) distingue l'educazione formale, propria del sistema scolastico e universitario, caratterizzata da intenzionalità, programmazione e valutazione, dall'educazione non formale, che si sviluppa nel contesto territoriale attraverso esperienze associative, professionali o culturali, e da quella informale, che coincide con l'apprendimento spontaneo e non intenzionale derivante dalla vita quotidiana, dal lavoro, dalle relazioni e dalle pratiche sociali. Queste tre forme di educazione non sono compartimenti stagni, ma piani interconnessi di un unico continuum formativo, all'interno del quale il soggetto costruisce e rielabora le proprie conoscenze, competenze e valori. Tale continuità trova piena espressione nel principio del *lifelong learning*, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che la Commissione presieduta da Jacques Delors (1925) ha articolato attraverso i quattro pilastri fondamentali: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare a essere (*learning to know*, *learning to do*, *learning to live together*, *learning to be*). Questi orientamenti, enunciati nel *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva* (1996), rappresentano un quadro di riferimento imprescindibile per una formazione che sia al tempo stesso personale e sociale, professionalizzante e umanizzante, capace di promuovere competenze flessibili, senso critico e partecipazione

[1] «L'apprendimento non formale è quello che ha luogo al di fuori del curriculum previsto dall'istruzione tormale. Le attività di apprendimento non formale si svolgono su base volontaria e sono accuratamente progettate per favorire lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti. L'apprendimento informale avviene invece durante le attività della vita di tutti i giorni, al lavoro, in famiglia, nel tempo libero, ecc. Consiste essenzialmente nell'imparare facendo. [...] Le attività di apprendimento non formale e informale sono complementari all'istruzione scolastica e al sistema formativo: esse adottano un metodo partecipativo e incentrato sulla persona [...]» (Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, Programma Gioventù in Azione 2007-2013).

attiva. Nell'orizzonte di un'educazione permanente, il museo si afferma come assoluto protagonista del processo conoscitivo contemporaneo: non solo luogo di conservazione del patrimonio ma laboratorio esperienziale, spazio dialogico e inclusivo in cui la conoscenza diviene incontro tra memoria e futuro, individuo e collettività. In questa prospettiva, il museo si configura come un dispositivo pedagogico attivo, in cui l'apprendimento informale, la partecipazione culturale e la crescita personale si fondono in un continuum esperienziale, contribuendo in modo decisivo alla costruzione di una cittadinanza consapevole e culturalmente competente. L'educazione, in tutte le sue forme, torna così a essere un processo vitale di trasformazione dell'uomo e del suo mondo, una pratica etica e sociale capace di restituire senso all'agire umano nella complessità del presente.

1.1 Il museo come luogo di mediazione culturale tra apprendimento formale e informale

L'evoluzione delle teorie dell'apprendimento e dei modelli pedagogici contemporanei impone oggi una riflessione sempre più articolata sui contesti, le forme e i tempi in cui si costruisce la conoscenza. La complessità del mondo educativo contemporaneo non consente più di considerare la scuola come unico luogo deputato alla formazione, ma invita a riconoscere una pluralità di spazi e dispositivi che concorrono alla costruzione del sapere. Dopo aver delineato un quadro generale dei diversi tipi di apprendimento — formale, non formale e informale — appare necessario concentrare l'attenzione sul rapporto fra scuola e museo, due istituzioni che, pur nascendo da logiche e storie differenti, condividono un orizzonte comune: la formazione della persona e la trasmissione del patrimonio culturale.

La scuola, tuttavia, rimane il principale presidio dell'apprendimento formale e istituzionalizzato. Essa garantisce l'universalità dell'accesso al sapere, la continuità dei percorsi e l'accompagnamento progressivo dello studente lungo un itinerario educativo scandito da obiettivi e valutazioni.

All'interno della società della conoscenza, però, la necessità di rendere la scuola più aderente alla realtà contemporanea e più sensibile ai mutamenti culturali, sociali e tecnologici ha portato a una progressiva apertura verso altri contesti significativi di apprendimento. Tra questi, il museo emerge come uno spazio privilegiato di interazione tra educazione e cultura, dotato di un potenziale educativo straordinario. Insieme ai paesaggi culturali, ai patrimoni materiali e immateriali e agli spazi urbani della memoria, esso rappresenta oggi una risorsa inesauribile per il progresso umano, capace di favorire lo sviluppo personale e collettivo lungo tutto il corso della vita.

Il museo, in particolare, si colloca all'incrocio tra apprendimento formale e informale, configurandosi come luogo ideale per ampliare e arricchire i processi di acquisizione di conoscenze e competenze. In questa prospettiva esso assume una duplice funzione: da un lato, è spazio di conservazione, ricerca e comunicazione del patrimonio culturale; dall'altro, è un "luogo di mediazione culturale", dove la conoscenza si costruisce attraverso il dialogo diretto tra il visitatore e gli oggetti esposti. Tale mediazione non è un semplice processo di traduzione didattica, ma una dinamica complessa nella quale gli oggetti stessi diventano attori cognitivi. Gli artefatti museali, infatti, possiedono una propria forza di comunicazione intrinseca, capace di stimolare la curiosità, suscitare il desiderio di conoscenza e promuovere processi di riflessione autonoma, spesso ancor prima dell'intervento esplicativo dell'educatore o dei supporti informativi. In questo senso, il museo si presenta come uno spazio dialogico, dove l'apprendimento nasce dall'incontro tra esperienza sensoriale, sollecitazione estetica e interpretazione cognitiva.

Secondo Falk e Dierking (2000), l'esperienza museale deve essere intesa come un processo olistico, influenzato simultaneamente da tre dimensioni interconnesse: quella personale, quella sociale e quella fisica. Il visitatore, portando con sé un proprio bagaglio di conoscenze, emozioni e aspettative, interagisce con un ambiente costruito, con altri individui e con segni materiali che ne stimolano la comprensione. Da questo punto di vista, l'apprendimento museale va oltre la dimensione individuale della fruizione, divenendo un'esperienza di costruzione collettiva di senso. Tale impostazione si colloca pienamente nel paradigma dell'"apprendimento esperienziale" elaborato da Kolb (1984) e, sul piano educativo, nelle riflessioni di Dewey (1938) sulla necessità di una conoscenza radicata nell'esperienza vissuta. Il museo, dunque, offre condizioni favorevoli per un apprendimento simultaneamente *hands-on* e *minds-on*, in cui l'azione pratica e la riflessione cognitiva si intrecciano.

La modalità di apprendimento attivata all'interno del museo risulta, perciò, distante sia dalla visita guidata tradizionale — spesso eccessivamente descrittiva e direttiva — sia dalla lezione frontale tipica dell'ambiente scolastico. Il suo punto di forza risiede in un approccio didattico che integra la manipolazione concreta e la sperimentazione (*doing*) con la rielaborazione concettuale e critica (*thinking*). Questa duplice dinamica permette al visitatore, e in particolare allo studente-visitatore, di autodeterminare il proprio percorso formativo, scegliendo gli oggetti, gli stimoli e le attività su cui soffermarsi. L'apprendimento si trasforma così in un processo attivo, centrato sul soggetto che apprende (*learner-centered*). Il docente o l'educatore museale assume, in questa prospettiva costruttivista (Hein, 1998), il

ruolo di facilitatore o *mediator of meaning*, non più unico depositario del sapere, ma guida che accompagna il discente nella costruzione autonoma dei propri significati. L'esperienza educativa si configura allora come un percorso aperto, in cui la conoscenza non viene trasmessa dall'alto, ma emerge dalle interazioni, dalle scoperte e dalle riflessioni personali del visitatore.

Non va trascurata, inoltre, la dimensione sociale dell'apprendimento museale. Come sottolineato da Hooper-Greenhill (2007), la fruizione collettiva costituisce una componente essenziale del processo educativo, poiché le interazioni tra individui generano negoziazioni di senso e costruzioni condivise di significato. Gli exhibit visuali, le installazioni multimediali e le attività *hands-on* promuovono la collaborazione, la comunicazione e la co-costruzione del sapere. In questo contesto, il gruppo classe, all'interno del museo, può trasformarsi in una vera e propria comunità di apprendimento temporanea, nella quale si valorizzano l'ascolto reciproco, il dialogo e il confronto interpretativo. La partecipazione multipla diventa in tal modo strumento di apprendimento metacognitivo, perché costringe ciascuno a riflettere sui propri processi di pensiero e sulle proprie percezioni.

La collaborazione tra educatore museale e docente scolastico costituisce, in questo scenario, un elemento determinante. Solo l'interazione fra queste due figure professionali consente di integrare efficacemente il museo nel curriculum scolastico. L'insegnante, infatti, prepara e orienta l'esperienza anticipando alcuni nuclei tematici, mentre l'educatore museale fornisce strumenti interpretativi, modelli di osservazione e percorsi esperienziali coerenti con l'età e il livello di competenza degli studenti. Dopo la visita, il docente ha il compito di rielaborare le conoscenze acquisite, contestualizzandole all'interno del processo formativo generale. Tale triangolazione — preparazione, esperienza, rielaborazione — trasforma la visita al museo in una pratica cognitiva significativa, superando il rischio di una fruizione episodica o sterile e collocandola invece all'interno di un percorso di apprendimento profondo e riflessivo.

In questo quadro, è fondamentale mantenere una chiara distinzione, ma anche un interscambio costruttivo, tra le rispettive funzioni di scuola e museo. La scuola non deve essere percepita come antagonista o supplente del museo, ma come un contesto istituzionale che può beneficiare della sua capacità di mediazione culturale per "ricontestualizzare" e "ricustomizzare" il sapere. In tal senso, il museo svolge una funzione rigenerativa nei confronti della scuola: la aiuta a riconnettere la conoscenza alla realtà viva degli oggetti, dei luoghi e delle esperienze, restituendo concretezza e affettività all'apprendere. Il museo, parallelamente, non deve rinunciare alla propria specificità di istituzione culturale, evitando

di appiattirsi su modelli didattici scolastici, ma mantenendo l'autonomia e la libertà interpretativa che gli sono proprie.

L'incontro tra queste due istituzioni genera, come sottolinea Nardi (1999, pp. 13-14), un dialogo virtuoso, capace di produrre una reciprocità feconda: la scuola offre al museo codici pedagogici, continuità e consapevolezza didattica; il museo restituisce alla scuola esperienze di realtà, dimensione sensoriale e riflessività critica. Entrambe, così integrate, concorrono alla formazione di cittadini culturalmente competenti, pienamente capaci di interpretare il proprio tempo e di contribuire a una società della conoscenza aperta, inclusiva e democratica.

In questa prospettiva, la partnership educativa tra scuola e museo non si configura come un'opzione, ma come una necessità all'interno del paradigma dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*). Essa consente di superare la frammentazione dei saperi, favorendo un approccio olistico alla conoscenza — secondo la lezione di Edgar Morin (1999) — in cui l'educazione formale e quella culturale cooperano per costruire un pensiero complesso, critico e interconnesso. Il museo diventa, dunque, non solo luogo di conservazione, ma ambiente di apprendimento diffuso, dispositivo di cittadinanza culturale e laboratorio di significati condivisi, nel quale si materializza l'idea più profonda di educazione: quella che non si limita a trasmettere contenuti, ma insegna a pensare, a porsi domande e a reinterpretare il mondo.

1.2 Un dialogo possibile tra scuola e museo nell'educazione contemporanea

L'analisi comparativa tra scuola e museo rappresenta un nodo teorico e operativo di significativa complessità all'interno della riflessione pedagogica contemporanea, poiché consente di esplorare due istituzioni tradizionalmente percepite come distinte, ma in realtà accomunate da una missione culturale di fondo: la formazione dell'individuo e la costruzione di una conoscenza condivisa. Le differenze e le affinità fra queste due realtà, come evidenziano Allard e Boucher (1991), emergono con chiarezza nell'esame delle loro strutture, finalità e modalità di apprendimento, rivelando la possibilità di un dialogo fecondo fra due poli solo apparentemente distanti.

La letteratura di settore, pur abbondante nell'analisi delle specificità educative della scuola o del museo considerate singolarmente, raramente ha affrontato un confronto sistematico fra i due ambiti, limitandosi, nella maggior parte dei casi, a studi settoriali di tipo disciplinare o museografico. Tuttavia, a partire dagli anni Novanta del Novecento, la riflessione pedagogica europea ha cominciato a interrogarsi con maggiore intensità sul potenziale

educativo dei musei, considerandoli luoghi privilegiati per la sperimentazione di pratiche didattiche innovative e complementari a quelle tradizionali.

La scuola, nella sua configurazione moderna, è un'istituzione pubblica e obbligatoria, progettata per assicurare un accesso equo e sistematico all'istruzione, secondo principi di progressività, valutazione e uniformità dei curricoli. Essa si organizza in gruppi omogenei per età e capacità, regolati da programmazioni ministeriali che scandiscono cicli di apprendimento annuali, prevedendo verifiche e standard formativi. Tale struttura risponde a una logica di crescita lineare del sapere, basata sul principio della sequenzialità e della razionalizzazione dei contenuti. In questa prospettiva, la scuola produce un modello di conoscenza fortemente orientato all'omogeneizzazione, nel quale la finalità educativa è strettamente legata all'acquisizione di competenze e alla costruzione di un sapere disciplinato e misurabile. Si tratta di una forma di educazione che, pur garantendo coerenza e continuità, tende a circoscrivere la libertà interpretativa e la creatività individuale entro confini temporali e metodologici stabiliti.

Il museo, al contrario, è un'istituzione non formale e volontaria, il cui pubblico è composto da individui eterogenei per età, background, livello culturale e motivazioni di accesso. L'esperienza museale si fonda sul principio della libertà: libertà di partecipazione, di fruizione, di interpretazione. Non esiste obbligatorietà né struttura sequenziale, ma piuttosto un'interazione temporanea e soggettiva tra visitatore e patrimonio, mediata dalla curiosità, dall'interesse personale e dal desiderio di scoperta (Caillet e Coppey, 1992). Il museo, in tal senso, realizza una forma di apprendimento situato, costruita nel tempo breve e non vincolato dell'esperienza, in cui la durata, l'intensità e la profondità dell'elaborazione dipendono dal coinvolgimento emotivo e cognitivo del soggetto. Questo tipo di apprendimento si colloca ai margini dei paradigmi scolastici tradizionali, ma li integra nella direzione di una pedagogia esperienziale e riflessiva.

La differenza principale tra scuola e museo risiede nel rapporto che ciascuna istituzione stabilisce tra conoscenza ed esperienza. La scuola tende a privilegiare l'astrazione e la verbalizzazione, ponendo al centro il linguaggio e la concettualizzazione come mediatori del sapere. L'insegnamento, tipicamente, si fonda su un modello linguistico e simbolico che favorisce l'uso del pensiero logico e sequenziale. Il museo, per contro, organizza l'apprendimento attorno alla dimensione concreta dell'oggetto autentico, presentato nel suo contesto storico, sociale ed estetico. La conoscenza qui si genera a partire dal contatto diretto con il reale, dalla percezione visiva e dal dialogo tra osservatore e opera. Come evidenzia Girault (1999), il museo permette di attivare processi cognitivi diversi rispetto a quelli

scolastici, basati sulla scoperta, sulla connessione intuitiva e sull'emergere di domande piuttosto che sulla ricezione di risposte predefinite.

Da un punto di vista metodologico, l'apprendimento scolastico è prevalentemente pianificato e cumulativo, mentre quello museale è esplorativo e reticolare. Nella scuola prevale una logica di trasmissione verticale, scandita da tempi stabiliti, ruoli precisi e obiettivi verificabili; nel museo, la conoscenza si costruisce attraverso connessioni libere, non lineari, che il visitatore stabilisce soggettivamente nel proprio itinerario percettivo. L'ambiente scolastico favorisce la permanenza, la concentrazione e la disciplina; quello museale sollecita il movimento, la curiosità e l'immersione sensoriale. Nella scuola, lo spazio è organizzato per garantire la continuità e la sicurezza dell'apprendimento, mentre nel museo lo spazio è progettato per sorprendere, evocare e stimolare. Cohen (2001) ha sottolineato come la postura corporea e il comportamento motorio del visitatore diventino parte integrante del processo educativo museale: camminare, osservare, esplorare, sostare e confrontarsi con l'oggetto autentico costituiscono gesti cognitivi che favoriscono l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta.

Il valore fondante del museo risiede proprio nell'autenticità dell'oggetto esposto. L'opera d'arte, il reperto archeologico, l'artefatto scientifico o storico diventano veicoli di conoscenza perché portatori di memoria culturale e di esperienze umane stratificate. L'incontro con l'oggetto originale genera un tipo di apprendimento estetico ed emozionale che difficilmente può essere riprodotto attraverso mediazione didattica tradizionale. Questo rapporto immediato con la materialità e con la storia produce un sapere vissuto, incarnato, che coinvolge corpo e mente, ragione e sentimento, superando la frammentazione tra sapere teorico e sapere esperienziale.

Caillet e Coppey (1992) individuano quattro caratteristiche che qualificano l'azione educativa museale: la simulazione, l'interattività, l'uso di risorse concrete e l'organizzazione tematica. La simulazione consente di riprodurre esperienze o fenomeni complessi attraverso dispositivi immersivi o ricostruzioni dinamiche; l'interattività scompone la tradizionale passività del visitatore, trasformandolo in soggetto attivo di esplorazione; l'uso di risorse concrete valorizza la dimensione sensoriale e corporea dell'apprendimento; l'organizzazione tematica, infine, si sostituisce alla ripartizione disciplinare della scuola, offrendo un sapere olistico e interconnesso. Il museo, in tal senso, rappresenta un laboratorio epistemologico in cui il sapere si mette in scena, secondo strategie narrative e visive che sollecitano il pensiero critico. L'allestimento diventa linguaggio pedagogico: esso costruisce percorsi cognitivi, suggerisce connessioni, offre letture multiple. Laddove la scuola segue gerarchie concettuali,

il museo propone associazioni interpretative; laddove la scuola definisce tempi e obiettivi, il museo incoraggia tempi interiori, percezioni personali e significati aperti.

Questa complementarità suggerisce la possibilità di una convergenza prospettica. La scuola e il museo non sono realtà antagoniste ma dimensioni diverse di un medesimo continuum educativo. Entrambe contribuiscono alla costruzione del sapere, ma attraverso forme differenti di mediazione: la scuola struttura la conoscenza, il museo la rende sensibile e concreta. La prima è il luogo dell'apprendere sistematico e progressivo; il secondo è lo spazio dell'apprendere per scoperta, in cui la connessione fra soggetto e oggetto è mediata dall'esperienza estetica e sociale. Come sottolinea la letteratura pedagogica recente, è nella sinergia tra queste due istituzioni che si apre la possibilità di un'educazione integrata, capace di coniugare il rigore del sapere scolastico con la dimensione esperienziale del museo.

In questa prospettiva, il museo assume il ruolo di dispositivo educativo non solo complementare, ma potenzialmente rigenerativo per la scuola stessa. Da luogo di conservazione, esso diventa spazio di confronto interdisciplinare, dove si intrecciano storia, arte, scienza e tecnologia, anticipando le tendenze della didattica attiva e dei modelli di apprendimento esperienziale. D'altra parte, la scuola può contribuire a dare continuità e profondità all'esperienza museale, integrando la visita in un percorso di costruzione di significati più ampio e consapevole. In questo dialogo, le due istituzioni possono scambiarsi metodi, linguaggi e obiettivi, configurando un patto educativo fondato sulla circolazione dei saperi, sul rispetto delle differenze e sulla complementarità delle funzioni.

Le ricerche in ambito museologico e pedagogico hanno mostrato che quando scuola e museo collaborano, si realizza un'esperienza di apprendimento più ricca, in cui la conoscenza è insieme intellettuale, sensoriale e sociale (Zuccoli, 2014). L'insegnante e l'educatore museale, pur da ruoli diversi, condividono la responsabilità di attivare processi di comprensione attraverso metodologie partecipative e dialogiche. In tal senso, la relazione fra scuola e museo non deve essere pensata nei termini di un rapporto gerarchico, ma come alleanza pedagogica: un intreccio virtuoso di competenze che può contribuire a costruire una forma nuova di cittadinanza culturale.

In ultima analisi, la differenza tra scuola e museo non costituisce un limite, bensì una risorsa epistemologica. La scuola assicura la trasmissione sistematica del sapere; il museo ne stimola la reinterpretazione critica e la rielaborazione personale. Una formazione fondata su entrambe le esperienze può dunque restituire all'educazione la sua piena complessità: quella di un processo continuo, dialogico e dinamico, che si compie non nella semplice

acquisizione di conoscenze, ma nella capacità di attribuire significato, di sviluppare consapevolezza e di generare senso nella relazione tra individuo, comunità e cultura.

> Ma quali sono le modalità di apprendimento dei visitatori al museo? Secondo Feber (1987) i musei sono luoghi che offrono l'opportunità di imparare, ma non sono scuole. Le persone imparano guardandosi attorno, facendo le proprie considerazioni e scegliendo cosa vogliono guardare più o meno approfonditamente, imparano osservando, descrivendo, discutendo di quello che vedono, leggendo le didascalie, e creando connessioni tra gli oggetti in esposizione e le esperienze della loro vita. Nel fare ciò, costruiscono il proprio personale significato degli oggetti. Il musco diventa così un luogo di apprendimento informale, di apprendimento alla portata di tutti, di apprendimento che tiene conto di molti presupposti diversi (Weber, 2003, p.35).

2. Il museo tra fondamenti teorici e dinamiche applicative

Il museo si presenta oggi come una realtà istituzionale di straordinaria articolazione, capace di mantenersi in un equilibrio costante tra esigenze spesso percepite come antinomiche: «conservazione e fruizione, sicurezza e accessibilità, decontestualizzazione e ricontestualizzazione, distanza e familiarità, interpretazione ed esperienza» (Marini Clarelli, 2005, p. 7).

Questa tensione intrinseca lo definisce non tanto come un ambito di certezze univoche, quanto come un luogo privilegiato di domande, di esplorazione e di riflessione teorica e pratica in una visione progettuale che metta in dialogo passato, presente e futuro dell'educazione culturale.

Comprendere il museo significa esercitare un pensiero critico e consapevole sulla sua storia, sulle trasformazioni che ne hanno scandito l'evoluzione e sulle funzioni educative assunte nella contemporaneità. Ricostruirne le origini e i momenti chiave del percorso storico consente di superare l'immagine, ancora radicata, di un'istituzione immobile e predeterminata. La storia del museo si rivela, invece, come un processo dinamico, segnato da continue rinegoziazioni culturali, interpretative e sociali.

Indagare le radici di questa trasformazione permette di riconoscere la rete di significati e relazioni che attraversa l'istituzione museale e ne rinnova costantemente identità e finalità. La conoscenza della sua genesi non risponde a un interesse puramente erudito, ma assume valore critico nel comprendere come dimensione educativa e dimensione culturale si siano intrecciate nel tempo. Tale consapevolezza può alimentare nuove forme di partecipazione e

progettualità didattica, in particolare nell'ambito scolastico, dove l'esperienza museale si configura sempre più come occasione di apprendimento, relazione e crescita condivisa.
Il museo, infatti, non è soltanto uno spazio di esposizione o di conservazione. Esso costituisce un crocevia di saperi, poteri e pratiche discorsive, strettamente interconnesso con i processi educativi, con le politiche culturali e con la costruzione della memoria collettiva. L'analisi delle relazioni storiche tra cultura, educazione e potere diventa fondamentale per comprendere in che modo le funzioni museali si siano modificate nel tempo, e in che misura esse possano oggi favorire forme più consapevoli di cittadinanza culturale.
Studiare il museo significa allora esplorare la sua duplice natura: luogo di permanenza e di mutamento, di memoria e di innovazione, di raccolta e di interpretazione. Solo riconoscendo questa ambivalenza è possibile immaginare nuove strategie di lettura e di fruizione che superino il modello contemplativo tradizionale, aprendo la strada a esperienze di tipo partecipativo, riflessivo e dialogico.
Un ulteriore aspetto, tutt'altro che secondario, riguarda la necessità di "decodificare" il museo nella sua apparente normalità istituzionale. Penetrare le sue trame storiche e simboliche significa scoprire i significati impliciti e talvolta nascosti che lo strutturano. Addestrare lo sguardo a leggere tali stratificazioni di senso diventa, per lo studioso e per l'educatore/docente, un esercizio di consapevolezza critica, un atto di interpretazione che consente di mettere in luce le continuità ma anche le discontinuità che caratterizzano il suo sviluppo.

2.1 Il significato originario del termine *Mouseion* e la genealogia storica del concetto di museo

Ogni indagine sul museo, quale istituzione culturale e pedagogica, non può prescindere da un'analisi della sua genealogia semantica. Come in ogni incontro conoscitivo, il primo passo di comprensione passa dal nome. Esaminare le origini linguistiche e simboliche del termine consente di scorgere, nella sua etimologia, le tracce delle trasformazioni culturali che hanno definito nel tempo il suo statuto e le sue funzioni.
Il lemma "museo" deriva dal latino *Museum*, a sua volta dal greco *Mouseion*, ossia "luogo sacro alle Muse" (*Mousa*, "musa"). Nella tradizione ellenica, il *Mouseion* era innanzitutto un santuario dedicato alle divinità della memoria e dell'ispirazione artistica – le nove figlie di Zeus e Mnemosine – e rappresentava lo spazio simbolico in cui la conoscenza, la poesia, la scienza e le arti trovavano una comune dimora spirituale.

La presenza delle Muse nella mitologia classica riveste un significato profondo che travalica la sola dimensione poetica. Esse incarnano, in senso simbolico, la trasmissione della memoria, l'armonia tra il sapere divino e quello umano, e il potere generativo della conoscenza. Come evidenzia Binni (1989, p. 9), le Muse assumono un ruolo mediatore fondamentale "tra sapere divino e sapere umano", fungendo da ponte tra l'eternità e il tempo, tra la creazione e la sua interpretazione. I nomi stessi delle nove Muse – Calliope, Clio, Euterpe, Talia, Melpomene, Tersicore, Erato, Polimnia e Urania – delineano un sistema di conoscenze che abbraccia poesia, musica, storia, danza e astronomia: un'enciclopedia mitica del sapere umano.

Secondo la cosmogonia ellenica, le Muse nascono dall'unione di Zeus e Mnemosine, dea della memoria. Tale genealogia rende chiara la loro funzione simbolica: conservare e rinnovare nel tempo l'esperienza e la conoscenza. L'atto del ricordare, di cui Mnemosine è personificazione, diviene garanzia di eternità contro la dissoluzione del tempo. Da qui il legame originario fra memoria, conoscenza e cultura materiale, che costituisce anche l'essenza stessa della missione museale contemporanea.

Come sottolinea Otto (1996, p. 48), la posizione delle Muse nella gerarchia divina è privilegiata, poiché esse partecipano direttamente della potenza di Zeus, condividendone l'appellativo di "olimpiche". Esse si situano dunque all'apice del sapere, depositarie della parola che tramanda e strumenti della memoria che conserva. Il loro "canto", rivolto alla gioia di Zeus e alla narrazione della vita degli dèi e degli uomini, si fa atto fondativo della conoscenza (Otto, 2005, p. 33).

Questo legame tra memoria e canto, tra conoscenza e sopravvivenza del significato, è la chiave che consente di comprendere la continuità ideale tra *Mouseion* antico e museo moderno. Entrambi si fondano, infatti, sull'aspirazione a rendere permanente il sapere, a preservare ciò che l'oblio minaccia di cancellare. Gli oggetti culturali, materiali e immateriali, attraverso la loro conservazione e interpretazione, si collocano su un piano simbolico di resistenza al tempo, divenendo specchio della memoria collettiva. Come nell'invocazione omerica alle Muse – "voi siete dee, eravate presenti e sapete ogni cosa" (*Iliade*, II, vv. 484-487) – anche l'istituzione museale moderna si propone di custodire e trasmettere un sapere che trascende la semplice testimonianza.

La denominazione Μουσεῖον venne, inoltre, adottata – come ci ricorda la voce Museo sul Vocabolario Treccani - anche per identificare l'edificio dell'antica Alessandria d'Egitto destinato agli studiosi, ai saggi, che vi si riunivano per studiare e condividere conoscenze all'interno della celebre biblioteca fondata da Tolomeo I Sotere (366–283 a.C.),

configurandosi già in epoca ellenistica come un centro di ricerca e di produzione del sapere (Vercelloni, 1994).

Come documentato da Marini Clarelli (2005), oltre alle vaste collezioni librarie, il *Mouseion* comprendeva un osservatorio astronomico, un giardino botanico e zoologico e un istituto anatomico. Esso non era, dunque, un luogo dedicato esclusivamente alla conservazione, ma un centro dinamico di ricerca, discussione e scoperta.

Tuttavia, l'idea del *Mouseion* non nasce ad Alessandria. Nardi (2001, p. 14) rintraccia di fatti un precedente illustre nella scuola di Platone (428–347 a.C.), l'Accademia di Atene, situata nei giardini di Accademo. Qui era stato istituito un *mouseion*, frequentato anche da Aristotele per oltre vent'anni. Lo stesso Aristotele, fondando il Liceo, vi affiancò un proprio *mouseion* a supporto delle attività di ricerca. Quando Tolomeo I incaricò Demetrio Falereo (350–307 a.C.) di istituire la biblioteca alessandrina, egli intese esplicitamente replicare e amplificare quelle esperienze accademiche, trasformandole in un progetto statale. Lanfranco Binni (1989) ed Emma Nardi (2001) sottolineano come il *Mouseion* alessandrino, rispetto ai suoi predecessori, rappresenti un passaggio decisivo: non più iniziativa privata di singoli filosofi, ma istituzione pubblica voluta da un potere politico che riconosce nella cultura uno strumento di legittimazione e continuità con l'eredità di Alessandro Magno. Strabone (60 a.C.–20 d.C.), nella sua descrizione, fornisce una testimonianza preziosa di questo spazio privilegiato, sede dei sapienti, dotato di sale comuni, passeggiate e una mensa destinata agli studiosi, sostenuti dalle risorse economiche comuni del *Museo* (Strabone, 1565, libro XVII, 10–22).

La creazione del *Mouseion* va quindi letta come un atto politico-culturale: la cultura diventa parte integrante dell'autorità statale e della costruzione identitaria del regno. La figura del sacerdote del *Mouseion*, nominato dapprima dai re e poi dai Cesari, suggella l'istituzionalizzazione del sapere e la sua sacralizzazione laica.

Accanto al *Mouseion* sorse il Serapeo, tempio dedicato alla divinità sincretica Serapide, dove gli oggetti votivi assunsero una funzione di esposizione rituale e contemplativa. Questa doppia presenza di *Mouseion* e *Serapeion* è interpretata da Cardone (2014, p. 14) come rappresentazione concreta della duplice anima del museo: quella educativa e culturale (il *Mouseion*) e quella conservativa e sacrale (il *Serapeion*). Già in epoca ellenistica, dunque, la cultura si articolava in queste due dimensioni complementari, la ricerca e la conservazione, che ritroviamo all'interno del paradigma museale contemporaneo.

Nel periodo romano il termine *musaeum* assunse poi nuovi significati, indicanti ambienti ornamentali, talvolta grotte impreziosite da mosaici e sculture, luoghi di contemplazione estetica più che di studio. In epoca bizantina (IX secolo) tale denominazione cominciò, invece, a riferirsi alle raccolte private di nobili e patrizi, prefigurando la dimensione collezionistica moderna.

Fu durante l'Umanesimo che il termine *museum* tornò a descrivere il luogo riservato allo studio degli eruditi e, progressivamente, lo spazio della raccolta artistica. Petrarca (1304–1374) rappresenta uno dei primi esempi di questa rinnovata sensibilità: il suo studiolo, arricchito da opere pittoriche e oggetti preziosi, prefigura la fusione tra cultura materiale e riflessione interiore che caratterizzerà i musei moderni (Chastel, 1980, p. 11).

Nel Rinascimento il termine *museum* assume una pluralità di significati che rimandano alla relazione simbolica tra uomo colto, musa e spazio del sapere, configurandosi come emblema della conoscenza e del prestigio intellettuale (Ruggieri Tricoli e Vacirca, 1998, p. 115). Da luogo ideale di meditazione, evocato da Erasmo da Rotterdam, il concetto si concretizza con Paolo Giovio, il quale nella sua villa sul lago di Como — denominata *Museo*, facendo della propria dimora la casa delle Muse — unisce la memoria degli uomini illustri all'ispirazione delle Muse, dando forma a un coerente progetto di rappresentazione culturale. Tale prospettiva trova una successiva elaborazione nel pensiero di Federico Borromeo, che con la Biblioteca Ambrosiana (1609) e la Pinacoteca (1618) istituisce un modello di museo fondato su principi educativi, morali e religiosi, pienamente espressi nel *Musaeum* (1625).

Durante il Seicento il termine *museum* si diffonde in tutta Europa assumendo un valore più ampio: non solo luogo di studio ma anche *camera delle meraviglie*, spazio enciclopedico volto a classificare e rappresentare il sapere umano. Le raccolte di studiosi e collezionisti come Aldrovandi (Museo Androvaldi), Cospi (Museo Cospi) e Kircher (Museo Kircheriano) testimoniano questa transizione dal collezionismo privato al museo inteso come microcosmo conoscitivo e strumento di sistematizzazione del mondo naturale e artistico.

Un passaggio decisivo verso la dimensione pubblica del museo si verifica con l'iniziativa di papa Sisto IV che, nel 1471, dona al Popolo di Roma celebri bronzi antichi (la Lupa etrusca, lo Spinario, la Testa di Costantino) destinati all'esposizione sul Campidoglio. Tale atto sancisce la nascita del Museo Capitolino, riconosciuto come il primo museo pubblico del mondo, e segna la trasformazione del museo da raccolta privata a istituzione civica, espressione di identità e memoria collettiva. Le successive aperture delle gallerie pontificie e delle raccolte medicee, come gli Uffizi, consolidano definitivamente il museo moderno quale luogo pubblico di educazione, conservazione e valorizzazione del sapere.

In tal modo, il museo si definisce progressivamente come spazio di educazione estetica e civile: la contemplazione delle opere d'arte non è più riservata a pochi, ma diviene esercizio formativo per la comunità. È in questo periodo che matura l'idea del museo come "scuola del vedere", luogo di istruzione attraverso l'esperienza visiva e la relazione diretta con l'opera.

Alla fine del Settecento, numerosi eventi sanciscono il consolidarsi del museo come istituzione pubblica e civile. Alcuni momenti cardine di questa trasformazione sono:

- 1753 – Fondazione del British Museum a Londra, grazie alla collezione di Sir Hans Sloane (1660–1753), aperto al pubblico nel 1759.
- 1765 – Redazione della voce *Musée* da parte di Louis de Jaucourt nell'*Encyclopédie* di Diderot e d'Alembert, dove si afferma che "la parola museo si applica oggi a ogni luogo nel quale sono raccolte le cose che hanno un rapporto diretto con le arti e con le muse" (De Jaucourt, 1765, X, p. 894).
- 1769–1789 – Apertura degli Uffizi al pubblico sotto il granduca Leopoldo e successiva riorganizzazione delle collezioni medicee a cura di Luigi Antonio Lanzi.
- 1793 – Inaugurazione del Muséum François (oggi Louvre), frutto della trasformazione del palazzo reale francese in museo nazionale.
- 1797 – Fondazione del Kaiser-Friedrich Museum a Berlino, testimonianza dell'affermazione europea del museo come strumento di formazione pubblica e affermazione identitaria.

Questi passaggi segnano non solo una svolta istituzionale, ma soprattutto culturale: il museo, da spazio privato del sapere, diventa dispositivo collettivo di conoscenza e di educazione, accessibile alla comunità e fondato su finalità etiche e pedagogiche.

2.2 Dall'Ottocento al museo contemporaneo: verso una definizione pedagogica e partecipativa dell'istituzione museale

Con la fine del XVIII secolo e l'avvento dell'età moderna, il museo si configura in maniera sempre più organica come istituzione pubblica. Da luogo di collezione e di conservazione, esso si trasforma gradualmente in spazio della conoscenza, aperto alla cittadinanza e inserito nei processi di costruzione dell'identità nazionale e della memoria collettiva.

Il suo ruolo, tuttavia, non si esaurisce nella sola conservazione di beni materiali: il museo diventa strumento educativo e laboratorio culturale attraverso il quale la società interroga il proprio passato per proiettarsi nel futuro.

L'affermazione dei principi illuministici aveva già aperto la strada a una ridefinizione del rapporto tra sapere e società. Il museo, fondato su un'idea di accessibilità e di educazione universale, incarnava perfettamente l'ideale illuminista di progresso civile fondato sull'istruzione e sulla razionalità critica.

La trasformazione del palazzo del re di Francia in "musée du peuple" — culminata con l'apertura del *Muséum François* nel 1793 — rappresenta un momento simbolico di tale passaggio: la cultura, un tempo privilegio aristocratico, diventa patrimonio collettivo. Da questo momento, le collezioni, gli oggetti e le opere d'arte cessano di essere segni di appartenenza sociale per diventare veicoli di formazione e strumenti di cittadinanza culturale.

Questo mutamento semantico e istituzionale trova risonanza anche nella voce *Musée* dell'*Encyclopédie*, redatta da Louis de Jaucourt (1765, p. 894), in cui si afferma che il museo è ormai "ogni luogo nel quale sono raccolte le cose che hanno un rapporto diretto con le arti e con le muse". La definizione, pur ancora ancorata all'idea estetica e classificatoria, anticipa una concezione unitaria del museo come contenitore simbolico di ogni forma di sapere e di creatività umana.

Con la fondazione, nel 1753, del *British Museum* — aperto al pubblico sei anni dopo — si inaugura una pratica di fruizione regolata e gratuita, funzionale a un progetto pedagogico nazionale. Il museo diventa così istituzione civica, dotata di una chiara missione educativa, che contribuisce alla formazione delle coscienze e alla costruzione della memoria collettiva.

Nel corso dell'Ottocento, la funzione del museo si consolida nell'ambito dei processi formativi e identitari delle nazioni europee. Esso non si limita più a conservare e mostrare, ma diventa indice del progresso civile e scientifico. Questa evoluzione è accompagnata dall'accresciuta attenzione per la classificazione e per la funzione didattica delle collezioni: in piena età positivista, il museo viene concepito come uno strumento di conoscenza empirica, un luogo in cui il pubblico apprende attraverso l'osservazione diretta.

Nel contesto italiano, la formazione dei musei civici e nazionali — nati a seguito delle unificazioni politiche e delle politiche di tutela del patrimonio — risponde al bisogno di costruzione e narrazione di un'identità culturale condivisa. Gli oggetti e le opere diventano documenti della storia di un popolo; il museo, archivio della memoria visiva e materiale della nazione.

Tale funzione identitaria si accompagna sempre più alla vocazione educativa. Le raccolte archeologiche, artistiche e naturalistiche vengono esposte con finalità istruttive, integrando la funzione estetica con quella pedagogica. Questo orientamento trova eco nell'idea

umanistica dell'"educazione estetica" formulata da Schiller e approfondita nel secolo successivo in chiave civica e formativa.

Durante il XIX secolo, inoltre, l'organizzazione museale inizia a specializzarsi: si distinguono musei artistici, scientifici, etnografici, industriali. Questa diversificazione risponde non solo a criteri disciplinari, ma anche a strategie educative mirate, destinate a pubblici differenziati. La visita museale viene così riconosciuta come "esperienza formativa", gradualmente integrata nei percorsi scolastici e nella formazione delle nuove classi borghesi.

Nel contesto di questa espansione, emergono anche nuove pratiche di gestione e di catalogazione: la museografia si struttura come disciplina tecnica, mentre si comincia a parlare di "museologia" per indicare la riflessione teorica sull'istituzione museo e sulle sue finalità culturali e pedagogiche.

Il passaggio dall'Ottocento al Novecento segna l'abbandono dell'idea del museo come enciclopedia del sapere statico per approdare a una concezione educativa e partecipativa. L'interesse si sposta progressivamente dall'oggetto all'esperienza del visitatore, dal contenuto alla relazione, fino a giungere alla prima metà del XX secolo, quando si registra un rinnovato interesse per la pedagogia museale, sviluppatosi in parallelo all'evoluzione della scuola attiva e delle metodologie di apprendimento esperienziale.

In questo periodo, l'ICOM (International Council of Museums), istituito nel 1946, pone le basi per una riflessione condivisa sul ruolo sociale del museo. Le sue definizioni, aggiornate nel corso dei decenni, delineano progressivamente un quadro sempre più inclusivo e responsabile. Un importante punto di riferimento è la definizione adottata nel 2004 e pubblicata nel 2007, secondo cui:

> "Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica ed espone a fini di studio, educazione e diletto" (ICOM, 2007).

Questa formulazione, seppur non unanimemente accettata in tutti i contesti disciplinari, rappresenta una svolta concettuale radicale. Il museo non è più inteso solo come luogo di conservazione, ma come agente di mediazione culturale, orientato alla ricerca, alla comunicazione e alla formazione continua.

Accanto alle finalità di tutela, esposizione e studio, emergono con forza quelle

di comunicazione ed educazione, dimensioni che divengono criteri imprescindibili per riconoscere un'istituzione come museo.

L'educazione museale — o didattica del museo — si afferma così come campo di ricerca scientifico indipendente, volto a studiare i processi di apprendimento non formale che si sviluppano nello spazio museotico. Il visitatore non è più pubblico passivo ma interlocutore attivo, co-costruttore di significato. La fruizione si trasforma in esperienza dialogica e partecipativa, fondata sul coinvolgimento cognitivo, estetico ed emotivo.

La relazione con la scuola diventa allora una frontiera privilegiata: la collaborazione tra istituzioni museali e sistemi educativi apre la strada a nuove pratiche didattiche, improntate all'interdisciplinarità, alla creatività e all'apprendimento situato. In questa prospettiva, il museo assume la funzione di "ambiente di apprendimento esteso", in cui la conoscenza si esperisce attraverso l'interazione diretta con il patrimonio.

Il concetto di museo oggi è in costante ridefinizione. Le nuove sfide della società della conoscenza — digitalizzazione, multiculturalismo, sostenibilità, accessibilità — impongono di ripensare il ruolo del museo non solo come custode, ma come attore sociale e laboratorio di cittadinanza attiva.

Come ricordava André Chastel (1980, p. 11), il culto delle Muse che originava il *Mouseion* antico costituisce "una prima versione di ciò che oggi chiamiamo cultura". Il museo contemporaneo eredita quella vocazione originaria, ma la declina in chiave critica e inclusiva: non più tempio, ma piazza del sapere condiviso.

Ripercorrendo la storia del suo nome e della sua istituzione, appare evidente come il museo sia sempre stato intrecciato con i processi sociali, politici e culturali del suo tempo. Da spazio sacro alle Muse a luogo civico, da archivio della memoria a laboratorio educativo, il museo riflette il continuo dialogo tra permanenza e trasformazione, tra conservazione e innovazione.

Nel contesto educativo, esso si configura come strumento di apprendimento esperienziale, capace di favorire la riflessione critica, la partecipazione e la consapevolezza culturale. Educare al museo significa dunque educare alla complessità, alla capacità di connettere passato e presente, oggetto e significato, tradizione e sperimentazione.

Il museo del XXI secolo, coerentemente con la prospettiva ICOM, non è più soltanto *un luogo di cose*, ma uno spazio *di idee, relazioni e processi di conoscenza*, dove la fruizione diventa costruzione di senso, e la conservazione si integra con la creazione continua di nuovi modi di interpretare e vivere il patrimonio.

Così descritto, l'itinerario che conduce dal *Mouseion* ellenistico al museo contemporaneo rivela un'unica costante: la tensione tra memoria e futuro.
Nel corso dei secoli, questa istituzione ha assunto forme e funzioni diverse, ma ha sempre mantenuto il compito di custodire e trasmettere la conoscenza, espressa attraverso il patricomio culturale in essa preservato, come esperienza condivisa.
Oggi, nel dialogo tra museologia e pedagogia, il museo si propone quale strumento fondamentale di mediazione culturale e come spazio educativo aperto, in cui la conoscenza è costruita attraverso la partecipazione, la riflessione e il confronto.
Come emerge da questa lunga evoluzione storica, comprendere il museo significa comprendere la cultura stessa racchiusa in quelle mura in attesa di essere svelata in un processo dinamico di memoria, interpretazione e trasformazione.

2.3 Gli oggetti come mediatori di significato

Dopo aver esaminato il museo nella sua dimensione semantica e istituzionale, è opportuno pertanto volgere l'attenzione verso l'oggetto e l'azione concreta del collezionare, intesa come gesto fondativo che accompagna la storia del museo fin dalle sue origini.
Se la parola "museo" ha rappresentato fino ad ora una guida concettuale, l'atto del raccogliere consente di penetrare un'ulteriore dimensione, in cui si incontrano motivazioni antropologiche, religiose e cognitive.
George-Henri Rivière (1989; Levaillant, 1990) definisce il museo come una *machine à collectionner*, sottolineandone la natura di dispositivo organico di raccolta e conoscenza. Nell'etimologia stessa del termine *collectionner*, derivato dal latino *cum lectio* – "scegliere insieme" – risiede la duplice dimensione fondativa del museo: la selezione, intesa come atto di discernimento, e la comprensione, come volontà di sintesi e visione d'insieme. Collezionare significa, dunque, instaurare un ordine, generare un sistema di relazioni tra oggetti, significati e tempo.
Sin dalle origini simboliche della civiltà, la raccolta e la conservazione hanno assunto un valore archetipico. L'episodio biblico dell'Arca di Noè — interpretato da Kircher come il primo e più completo museo di storia naturale — costituisce un paradigma del collezionare come gesto di tutela universale (Lugli, 2005, p. 21). In esso la selezione degli esseri e la loro conservazione rappresentano un atto di salvezza e di ripristino dell'ordine cosmico. Analogamente, le pratiche funerarie preistoriche e le sepolture dell'antichità (Cataldo e Paraventi, 2007, p. 2) rivelano la funzione memoriale e identitaria del conservare: gli oggetti

deposti accanto ai defunti agiscono come segni tangibili di continuità e come strumenti simbolici di sopravvivenza oltre la morte.

La conservazione si configura pertanto come espressione di tre funzioni fondamentali: cognitiva, poiché ordinare significa conoscere; simbolica, in quanto ogni oggetto diventa *semioforo* (Pomian, 1978, p. 332), portatore di significati che trascendono l'uso materiale; memoriale e identitaria, giacché conservare implica trattenere tracce di un passato che fonda l'esperienza collettiva e la coscienza storica.

A queste si aggiunge una funzione etica, riconosciuta da Hannah Arendt (1999, p. 266), secondo la quale solo gli oggetti culturali, capaci di "tener testa al processo vitale", possono diventare "accessori permanenti del mondo". Conservare equivale dunque a opporsi all'oblio, a preservare ciò che nel flusso dell'esistenza rischia di dissolversi.

La conservazione ha, inoltre, una funzione educativa e sociale. Nel bambino, come ricorda Zuccoli (2010, pp. 18–19), il gesto del raccogliere rappresenta una fase primaria della conoscenza: la compilazione di piccole raccolte ordina il mondo, costruendo precocemente schemi cognitivi. Nell'adulto, tale impulso si struttura in forme codificate – dalla collezione privata alle istituzioni museali – trasformandosi in strumento di mediazione culturale e trasmissione della memoria.

Alla luce di tale orientamento, come osserva Pomian (1978), la collezione si definisce come insieme di oggetti sottratti al circuito economico, consumistico, utilitaristico e conservati per la loro capacità di agire da *semiofori* — portatori di significato, rappresentanti dell'invisibile. Varcata la soglia della collezione, l'unico consumo qui ammesso è quello legato allo sguardo e l'oggetto diviene metafora del vivere (La Cecla, 2002, p.9). Essa sospende l'uso per generare senso, trasformando il materiale in testimonianza e il gesto di conservare in forma di conoscenza. Walter Benjamin (1966; 2002) ha evidenziato come tale operazione consista in una "sottrazione alla fatticità": l'oggetto, isolato dal contesto d'uso, entra in una nuova rete di relazioni, costruendo un ordine alternativo e potenzialmente universale.

Dal Rinascimento al Seicento, come anticipato, questa tensione si traduce visivamente nelle *Wunderkammern*, o "camere delle meraviglie", nelle Schatzkammern, o stanze del tesoro, le Kunstkammern, camere dell'arte o degli oggetti artistici, spazi che raccolgono oggetti naturali, artificiali e curiosità, prefigurando tanto il museo scientifico quanto quello artistico. Secondo Schlosser (1974, 2000) e Lugli (2005), esse costituiscono ambienti sperimentali di ricerca e conoscenza, in cui la curiosità e la classificazione convivono come forme complementari dell'atto cognitivo e rappresentavano la manifestazione del sapere e

della cultura dell'epoca. La progressiva sistematizzazione illuminista condurrà poi alla nascita del museo moderno, basato su criteri razionali di catalogazione e distinzione disciplinare (Vercelloni, 1994).

Il museo ottocentesco eredita questa tensione verso la totalità del sapere e la rielabora in funzione scientifica, educativa e conservativa. Le sue principali funzioni del conservare si articolano così:

- **funzione documentaria**, legata alla testimonianza oggettiva e alla garanzia di autenticità storica;
- **funzione protettiva**, volta alla salvaguardia materiale del bene e alla sua trasmissione nel tempo;
- **funzione conoscitiva**, che trasforma la collezione in strumento di ricerca e produzione di sapere;
- **funzione identitaria e memoriale**, che connette la comunità al proprio patrimonio culturale;
- **funzione etico-pedagogica**, orientata alla valorizzazione del bene comune e alla formazione civile del cittadino.

La progressiva istituzionalizzazione di tali pratiche trova riscontro nella classificazione proposta dall'UNESCO (1984), che distingue undici principali tipologie di musei: d'arte, di archeologia e storia, di storia e scienze naturali, della scienza e della tecnica, di etnografia e antropologia, specializzati, territoriali, generali, monumenti storici e siti archeologici, giardini zoologici e orti botanici, acquari e riserve naturali. Successive classificazioni (Cataldo e Paraventi, 2007) hanno ulteriormente articolato tali categorie/tassonomie, includendo: accademia, pinacoteche, ecomusei, case museo, musei d'impresa, museo del territorio, museo del paesaggio e musei virtuali.

Questa proliferazione di nomi testimonia non solo l'ampliamento delle collezioni, ma la crescente differenziazione dei saperi e la volontà di rappresentare la complessità del reale attraverso criteri sempre più specialistici.

Ecco allora come dall'atto primordiale del raccogliere fino alla sua istituzione contemporanea, il museo si configura come luogo della collezione e della conservazione attiva, in cui si intrecciano memoria, sapere e rappresentazione, e il collezionismo si rivela una forma di conoscenza incarnata negli oggetti.

Ogni collezione, come ricorda Bodei (2014), è un luogo di investimento affettivo e intellettuale, in cui l'essere umano costruisce storie e significati, riconoscendo negli oggetti il riflesso di sé e della propria cultura.

Il museo, eredita e rinnova questa funzione, trasformando la collezione in un dispositivo educativo e simbolico, capace di tradurre l'esperienza individuale in memoria condivisa e in sapere collettivo.

2.4 Il museo come spazio dialogico: la centralità del pubblico

Tuttavia, questa trasformazione non è un atto unilaterale**:** il museo trova la sua ragion d'essere nel dialogo con il pubblico, componente attiva e imprescindibile del suo funzionamento, che diventa parte integrante del processo di costruzione del significato e della memoria collettiva.

Questo cambio di prospettiva – dal museo come "tempio del sapere" chiuso e autoreferenziale al museo come "foro" di partecipazione collettiva – segna un passaggio epocale nella storia museologica e implica una ridefinizione delle pratiche di esposizione, mediazione e progettazione culturale.

Il pubblico, lungi dall'essere un elemento accessorio, rappresenta oggi l'attore principale della scena museale. La costruzione della piramide del *Louvre* progettata da Ieoh Ming Pei e inaugurata nel 1989 costituisce un esempio emblematico di questa trasformazione: la ridefinizione degli accessi e dei percorsi, concepita per accogliere flussi consistenti di visitatori, testimonia come l'architettura stessa si sia fatta mediatrice tra spazio, collezione e fruitore.

Oggi è impensabile concepire un museo "senza pubblico"; anzi, la scarsità di visitatori è letta come un indicatore di crisi istituzionale, da contrastare attraverso strategie di coinvolgimento e politiche di ampliamento dell'audience.

Da diversi decenni il vocabolo stesso *pubblico* è stato sostituito da una forma plurale – *i pubblici* – per riconoscere la varietà delle appartenenze e delle motivazioni dei fruitori, superando l'idea di una massa indistinta e omogenea (Aguiari, Amici, 1995; Bollo, 2004; Bourdieu, Darbel, 1972; Falk, Dierking, 2000; Hooper-Greenhill, 1994; Solima, 2000–2012; Nardi, a cura di, 2004).

Queste ricerche hanno lo scopo di comprendere non solo la composizione e le abitudini dei visitatori, ma anche il loro vissuto esperienziale: il grado di accessibilità percepito, il benessere o disagio durante la visita, le strategie cognitive e relazionali attivate davanti agli oggetti, per rendere usufruibili gli stessi. Emblematica in tal senso la ricerca condotta da Romano (2023) sui musei della Sicilia, volta ad indagare etnograficamente le politiche e le pratiche educative che caratterizzano i musei del territorio come potenzialità da

implementare e trasferire ad altri contesti in un percorso costante attenzione e ri-significazione del patrimonio culturale.

Le origini del museo contenevano, tuttavia, un principio opposto: la solitudine dello studioso. Le prime collezioni, spesso conservate nelle dimore aristocratiche, non prevedevano la presenza di visitatori e apparivano come luoghi di isolamento intellettuale, luogo di ricerche e contatto con la propria interiorità, luogo di meditazione e costruzione personale. Diversa è, invece, la funzione delle "camere delle meraviglie", che – come visto - introducono per la prima volta la possibilità della visione condivisa. Pur restando collezioni private, di fatto erano concepite per essere mostrate a ospiti selezionati, appartenenti alla medesima élite culturale del proprietario, chiamati a contemplare insieme un microcosmo della conoscenza universale: collezioni nate come strumenti di lavoro e di prestigio, ma anche destinate alla fruizione semi-pubblica, preludio alla futura idea di museo (Lugli, 2005).

Successivamente, con la creazione del Museo Capitolino (1471), nato dalla donazione di Sisto IV alla città di Roma, la fruizione si apre finalmente alla cittadinanza. Camminare nello spazio urbano equivale a entrare in un museo a cielo aperto: un'esperienza collettiva e democratica ante litteram, in cui l'esposizione diventa anche manifesto politico. Come osservano numerosi studiosi (Hudson, 1975; Binni, 1989), la presenza del pubblico aveva qui una doppia valenza: garantire il controllo sociale e celebrare la grandezza del potere papale.

Tuttavia, anche nei musei pubblici del Sette-Ottocento, come il *British Museum* o il *Louvre*, l'accesso rimaneva tutt'altro che libero: la visita era concessa su richiesta scritta e i visitatori erano percepiti come ospiti privilegiati, vincolati a norme di comportamento e a un atteggiamento di deferenza verso l'istituzione (Hudson, 1975, p. 6).

Vi era, dunque, un sentimento di estraneità del pubblico popolare nei confronti delle istituzioni culturali, evidenziando l'esistenza di barriere invisibili – economiche, linguistiche, educative – che il solo "libero accesso" non bastava a eliminare.

Parallelamente alla trasformazione sociale del pubblico, muta il modo stesso di esporre, un modo per veicolare determinate idee di sapere e una determinata cultura. Nel 1911 Giuseppe Gerola denunciava la confusione enciclopedica dei musei locali, definendola addirittura un guazzabuglio, dove oggetti di natura e provenienza diverse convivevano senza un criterio ordinatore, generando «disorientamento e smarrimento nel visitatore» (Gerola, 1911, pp. 365-367; Sega & Gerola, 1994).

Al contrario, William Henry Flower, direttore del Natural History Museum

di South Kensington, sosteneva che «l'utilità di un museo non dipende dal numero degli oggetti, ma dalla maniera in cui sono disposti» (Flower, 1898, p. 66). Egli introdusse norme che ancora oggi orientano la museografia: limitazione del numero di esemplari, visibilità completa, eliminazione dei doppioni e valorizzazione della chiarezza espositiva. Entrambe le posizioni sottolineano un principio cardine: l'esposizione come mediazione didattica, che condiziona la possibilità stessa di comprensione del museo.

Nel corso del XIX e XX secolo, l'espansione dei musei pubblici coincide con la democratizzazione del sapere. Si assiste a una "democratizzazione del tesoro" (Henning, 2006, p. 7), cioè alla trasformazione delle collezioni da proprietà privata a bene comune. Questo processo, tuttavia, implica anche la necessità di una democratizzazione delle pratiche culturali e del tempo libero, avviata insieme ai processi di alfabetizzazione e di riforma educativa.

Maria Vittoria Marini Clarelli (2021) propone una classificazione in tre fasi dell'evoluzione del rapporto fra museo e visitatore:

1. il **visitatore-ospite**, appartenente alle élite intellettuali, accolto ma non guidato;
2. il **visitatore-discepolo**, destinatario di un sapere unidirezionale e non negoziabile;
3. il **visitatore-utente**, attento ai servizi e al benessere fisico, ma ancora ricettore passivo.

In ogni fase il museo mantiene il controllo della comunicazione, definendo i propri canoni interpretativi. Solo a partire dagli anni Settanta, con il contributo di Andrea Emiliani (1974) prima e di Eilean Hooper-Greenhill (1994) dopo, il pubblico verrà finalmente considerato come partner dialogico del museo, non semplice spettatore o consumatore. Ai due studiosi, infatti, è da attribuire la distinzione tra il visitatore, direttamente interessato al patrimonio in mostra, con cui si trova in sintonia e ricerca, e il pubblico, un bacino potenziale che aspetta di essere coinvolto e di capire se valga la pena o non di recarsi la museo.

2.5 Dal visitatore al partecipante: nuove prospettive di ricerca

Le ricerche museologiche più recenti hanno abbandonato l'approccio puramente quantitativo, legato agli accessi rilevabili, per puntare sull'aspetto qualitativo (Mantovani, 2000; Silvermann, 2002) ed indagare in profondità la relazione esperienziale che lega il visitatore al museo, mirando ad individuare sia la figura socio-demografica del visitatore sia la capacità di creazione di percorsi di apprendimento oltre che le capacità di comunicazione del museo. Significativa in tal senso la ricerca di Pierre Bourdieu e Alain Darbel *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* del 1966, poi ampliata nel 1969, che

analizzava il rapporto tra livello di istruzione e musei – al fine di rilevare i fattori che favorissero o ostacolassero l'ingresso – in Spagna, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Francia. Da qui poi si è passati a ricercare, tramite questionari, osservazioni dirette, interviste, la modalità sociale con cui veniva effettuata la visita (da soli, in gruppo, in famiglia), l'età, il tempo di percorrenza della visita, il gradimento dell'offerta, la categoria di visitatore: visitatore indaffarato, il quale osserva tutto con una semplice occhiata; il visitatore selettivo, che sceglie in modo mirato alcuni oggetti specifici; il visitatore avido, che punta a raccogliere il maggior numero possibile di informazioni, senza limiti di tempo (Sparacino, 2002).

L'attenzione si concentra sempre più spesso non solo sugli "utenti effettivi", ma anche sul non-pubblico, sui potenziali fruitori da raggiungere attraverso strategie inclusive e spesso anche digitali attraverso accuratezza, attrattività e velocità di connessione alla pagina web (Monaci, 2005; Solima, 2000, 2008; Santagata et al., 1999). Tuttavia, simili analisi sono spesso state lette come iniziative legate ai singoli ricercatori o alle singole realtà museali, senza allargare il raggio di azione all'istruzione e al miglioramento progettuale di attività mirate a tipologie di interessi o, in un più ampio orizzonte, legate alla prevalenza di forme specifiche di intelligenze (Gardner, 2010).

Le indagini condotte negli ultimi decenni hanno messo in luce un quadro articolato delle reazioni del pubblico nei confronti del museo e delle sue pratiche educative. L'indagine condotta da Walter Santagata, Vittorio Falletti e Maurizio Maggi nel 1999 per la Regione Piemonte, dalla quale ne è uscita anche una pubblicazione dal titolo *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei* ha rivelato - attraverso un analisi dei focus group aperti a quanti raramente si recano al museo, ed in particolare le ampie fasce della popolazione quali giovani, famiglie, anziani - barriere percettive e simboliche legate alla noia, alla mancanza di tempo, alla scarsa percezione di accessibilità e alla rigidità delle pratiche educative. I focus group dedicati alle famiglie hanno messo in evidenza la necessità di un maggiore coinvolgimento sensoriale dei bambini, di un più stretto legame con la scuola e di modalità di visita più interattive e accessibili. I giovani, invece, hanno espresso la percezione del museo come spazio statico e vincolante, auspicando proposte più dinamiche, narrative e in grado di coniugare apprendimento e piacere dell'esperienza.

Dal confronto è emersa la richiesta di un maggiore utilizzo di attività tattili per bambini e ragazzi, maggior collegamento con gli argomenti affrontati a scuola, la quale doveva costituire una sorta di trampolino di lancio per le attività museali, incentivazione e potenziamento delle audioguide mirate per bambini, importanza delle mostre temporanee

per la loro immediatezza comunicativa.

Analogo quadro emerge nello studio di Bollo e Gariboldi (2008), promosso dal Sistema museale della provincia di Modena, sui giovani e i musei modenesi: gli adolescenti associano il museo a un luogo "vietato", privo di libertà, ma riconoscono valore alle esperienze in cui prevalgono emozione, partecipazione e narrazione. Viene così confermata, al fine di favorire un apprendimento autentico, la centralità di un approccio pedagogico fondato sull'esperienza diretta (Falk, Dierking, 2000), sul coinvolgimento corporeo ed emotivo, e su forme interattive di mediazione. Complessivamente, le ricerche convergono nel mostrare l'importanza di ripensare il museo come spazio relazionale, capace di accogliere i diversi pubblici e di favorire pratiche condivise di conoscenza.

In tale scenario, i musei più innovativi sperimentano modalità di co-progettazione e pratiche partecipative (Simon, 2010), riconoscendo al visitatore un ruolo di *consulente culturale* e di co-costruttore del significato.

Parallelamente si consolida l'attenzione verso il pubblico "virtuale", che fruisce dei contenuti museali attraverso le piattaforme digitali, che consentono al visitatore di compiere anche tour virtuali a 360°. Le ricerche di Monaci (2005) e di Peacock & Brownbill (2007) descrivono l'espansione di fruizione digitale e l'emergere di nuove comunità di utenti che interagiscono con il patrimonio tramite il web, richiedendo ai musei una riflessione profonda sull'integrazione fra esperienza fisica e esperienza digitale, ampliando la partecipazione e ridefinendo il museo come ambiente ibrido, fisico e virtuale, in cui la produzione di significato avviene attraverso l'interazione, l'esperienza e la condivisione (*cross-pollination*).

Le analisi contemporanee distinguono tra approcci descrittivi (profilo socio-demografico, motivazioni, stili di vita, customer satisfaction, processi di apprendimento) e approcci comportamentali (tempi di visita, percorsi cognitivi, modalità percettive, sforzo fisico, dinamiche di spesa) (Solima, 2008, p. 74). A ciò si aggiungono le tipologie di comportamento identificate da Sparacino (2002) — *busy*, *selective* e *greedy visitors* —, utili per pianificare strategie comunicative differenziate.

Nonostante la grande varietà metodologica, permane la necessità di collegare tali indagini a una riflessione teorica più ampia: la sfida del museo contemporaneo consiste nel trasformare la conoscenza in relazione, l'oggetto esposto in esperienza condivisa, il visitatore in protagonista del processo educativo.

La storia del pubblico museale testimonia la profonda metamorfosi del museo: da spazio di contemplazione privata a luogo pubblico di conoscenza partecipata.

Oggi, più che mai, complessivamente la qualità dell'esperienza museale si misura nella capacità dell'istituzione di instaurare un dialogo educativo, di riconoscere la diversità dei suoi pubblici e di integrare esperienze materiali e digitali in una progettazione attiva e inclusiva.

In tale direzione, l'atto di "esporre" si configura e orienta così come una pratica pedagogica e politica, un processo di mediazione in cui il sapere si fa relazione e la cultura diventa esperienza condivisa.

2.6 Nuove prospettive museali

Comprendere il museo non significa, tuttavia, indagarne soltanto la struttura multidimensionale o le funzioni connesse ad ambiti disciplinari diversi (storici, sociali, pedagogici e comunicativi), ma anche ricostruire le narrazioni teoriche che ne hanno scandito l'evoluzione, riflettendo sulle mutazioni del suo ruolo nella società: un museo, spazio speciale, che connette spazi diversi e genera nuovi significati e un linguaggio che trasponga al proprio livello la vita, i codici alla base di una cultura (*episteme* di relazione) (Foucault, 1999, p. 250).

In tal senso, le definizioni formulate dall'ICOM (International Council of Museums) nel corso del Novecento e dei primi anni Duemila rappresentano uno strumento privilegiato per osservare la progressiva ridefinizione di questa istituzione, la cui identità è stata costantemente influenzata dai mutamenti delle politiche culturali e dai paradigmi educativi di riferimento.

Sin dalla sua fondazione nel 1946, l'ICOM si è posto come organismo di coordinamento internazionale volto a promuovere la tutela, la valorizzazione e la funzione sociale dei musei. Le varie formulazioni del concetto di "museo", elaborate nel tempo, riflettono il progressivo ampliamento del suo mandato istituzionale: da luogo deputato alla conservazione e all'erudizione a spazio di partecipazione culturale, di ricerca e di costruzione condivisa di conoscenza.

La prima definizione ICOM, approvata nel 1951, colloca il museo entro un paradigma umanistico e universalista, in sintonia con la ricostruzione culturale del dopoguerra:

> «Il museo è un'istituzione permanente, senza fini di lucro, aperta al pubblico, al servizio della società e del suo sviluppo, che compie ricerche, acquisisce, conserva e, soprattutto, espone le testimonianze dell'umanità e del suo ambiente a fini di studio, educazione e diletto» (ICOM, 1951, in Historical Definition of the Museum, Paris).

Questa prima formulazione enfatizza la stabilità e la neutralità del museo, sottolineando la sua missione di custodia e diffusione del sapere. Il lessico utilizzato — *permanente*, *senza fini di lucro*, *aperta al pubblico* — rimanda a un'istituzione definita nei tratti strutturali e nella funzione etica: conservare e comunicare per la crescita civile dell'umanità.

Nel 1974, una seconda definizione ICOM introduce un significativo avanzamento concettuale. Essa esplicita la connessione fra conservazione, ricerca e comunicazione, insistendo sulla dimensione "scientifica" dell'agire museale:

> «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica e, soprattutto, le espone, a fini di studio, educazione e diletto»
> (ICOM, 1974, 12ª Assemblea Generale, Copenhagen).

Il lessico si arricchisce con l'espressione "testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente", che sposta l'attenzione sugli oggetti come mediatori di conoscenza. L'istituzione museale non appare più come semplice deposito di beni, ma come luogo di produzione scientifica, dotato di una missione pubblica orientata alla ricerca, alla trasmissione e alla responsabilità educativa.

L'ulteriore svolta si compie nel 2004, quando viene approvata una nuova definizione nell'ambito della revisione del *Codice etico per i musei*, ufficializzata nel 2007 durante l'Assemblea Generale di Seul. È la cosiddetta definizione ICOM 2004, tuttora punto di riferimento nel dibattito museologico internazionale:

> «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica e le espone a fini di studio, educazione e diletto»
> (ICOM, 2004, approvata nel 2007, Code of Ethics for Museums, Seoul General Assemb ly).

Risulta evidente la portata innovativa dell'espressione "testimonianze materiali e immateriali", che amplia la sfera del patrimonio riconosciuto e introduce ufficialmente la dimensione intangibile della cultura — saperi, tradizioni, memorie, pratiche sociali, lingue — accanto alla materialità dell'oggetto. Come ha osservato Alberto Garlandini, allora delegato di ICOM Italia, la definizione del 2004 riflette l'affermazione del concetto

antropologico di patrimonio, in grado di abbracciare tanto gli elementi visibili quanto quelli immateriali delle culture. Essa sancisce il passaggio dal museo concepito come deposito statico di opere d'arte a "spazio dinamico di relazione e di influenza reciproca fra società e istituzioni culturali".

Questo ampliamento semantico comporta tuttavia anche la necessità di ridefinire i confini stessi dell'istituzione museale. Come evidenzia Giovanni Pinna (2005), la maggiore inclusività del concetto rischia di dilatarlo fino a renderlo indistinto: "se tutto è museo, allora nulla è museo" (Pinna, 2005, p. 114). Secondo l'autore, occorre salvaguardare l'identità del museo radicandola nelle collezioni, intese come depositarie della memoria collettiva e veicolo privilegiato di interpretazione e appartenenza. Egli propone quindi una definizione alternativa di museo come "istituzione sociale che, attraverso le proprie collezioni, che essa stessa carica di significati simbolici, si propone come oggetto nel quale una comunità trova una ragione di identificazione, di aggregazione e di progresso culturale" (Pinna, 2005, p. 113).

Questa posizione, apparentemente conservatrice, si colloca tuttavia dentro la medesima tensione innovatrice delle definizioni ICOM: entrambe riconoscono al museo una funzione eminentemente sociale ed educativa, pur differendo sul grado di apertura concettuale. Il confronto tra questi orientamenti teorici rivela la duplice natura del museo contemporaneo: istituzione di ricerca e di conservazione, ma anche spazio culturale condiviso, luogo di incontro fra memoria e contemporaneità, luogo nel quale uan comunità ritrova la propria identità.

La normativa italiana si inserisce nello stesso solco, definendo il museo — nell'articolo 101 del Codice dei beni culturali e del paesaggio (D.Lgs. 42/2004) — come "un'istituzione permanente destinata alla pubblica fruizione, che acquisisce, cataloga, conserva, ordina ed espone beni culturali per finalità di educazione e di studio". Tale definizione giuridica, coerente con la prospettiva ICOM, ribadisce la duplice funzione educativa e sociale, considerandola componente strutturale del servizio pubblico.

Parallelamente alle definizioni ufficiali, non mancano approcci più evocativi e poetici. Secondo Nuyens (1981, p. 151), il museo è "un luogo che invita, in modo particolare, alla contemplazione e alla meditazione sul nostro adoperarci umano per la verità, la bontà e la bellezza. Questa contemplazione e meditazione illuminano da un lato l'idea della nostra nullità e precarietà, ma rafforzano dall'altro lato l'esperienza del nostro rapporto misterioso collegandoci con l'immortalità". Questa visione, pur lontana dal linguaggio normativo,

restituisce l'idea del museo come spazio di riflessione esistenziale, in cui l'esperienza estetica diventa anche esperienza etica.

Al polo opposto, il concetto di "museo relazionale" (Bodo, 2003; Bodo & Mascheroni, 2012) sposta il centro dell'attenzione sulle pratiche partecipative e sul ruolo attivo del pubblico. In questa prospettiva, il museo non è più un luogo della contemplazione, bensì della co-costruzione di significato, uno spazio in cui il patrimonio diventa mediatore di relazioni, dialoghi e apprendimenti condivisi. L'identità museale si realizza quindi nella relazione e nel continuo processo di (ri)-negoziazione di significati fra le comunità e le istituzioni.

Ecco allora come le tre definizioni ICOM — 1951, 1974 e 2004 — mostrano l'evoluzione di una medesima tensione ideale: quella di un museo che, pur mantenendo la sua funzione di tutela e ricerca, apre progressivamente le proprie frontiere alla società, alle sue culture, ai suoi patrimoni tangibili e intangibili. Il museo contemporaneo appare così un organismo vivo e riflessivo, un laboratorio pedagogico e politico che media tra conservazione e trasformazione, memoria e innovazione, educazione e partecipazione.

Nel panorama contemporaneo, l'architettura museale è divenuta espressione delle dinamiche sociali, economiche e culturali globali. Come osservano Zeiger (2005) e Marchesoni (2012), può essere ricondotta a due traiettorie principali: da un lato, i Paesi di consolidata tradizione museale che, attraverso edifici iconici, rilanciano la propria immagine e attrattività culturale (come il *Guggenheim Museum* di Bilbao, progettato da Frank O. Gehry e inaugurato nel 1997); dall'altro, le economie emergenti, come gli Emirati Arabi Uniti, che con istituzioni come il *Louvre Abu Dhabi* di Jean Nouvel, inaugurato 2017 o il futuro *Guggenheim Abu Dhabi* utilizzano il museo come strumento di legittimazione e prestigio internazionale.

In entrambi i casi, il museo si manifesta come architettura spettacolare e simbolica, progettata per generare stupore e consolidare un'identità visiva globale. Baudrillard (1980, nuova edizione 2025) definisce il *Centre Pompidou* di Renzo Piano e Richard Rogers "macchina per fare il vuoto", emblema di una cultura che si consuma nella propria rappresentazione, mentre Friedman (2002) denuncia i rischi di mercificazione dell'arte nel modello Bilbao, divenuto paradigma di marketing urbano e turismo culturale. Tuttavia, come sostiene Joos (in Siegmann, 2008), lo stesso "effetto Guggenheim" ha prodotto esiti positivi, contribuendo alla riconversione economica e alla trasformazione dell'immaginario urbano.

Nel passaggio dagli anni Sessanta in poi, la riflessione museologica ha progressivamente spostato l'attenzione dall'oggetto al soggetto, dalla conservazione alla partecipazione.

Esperienze come l'*Anacostia Neighborhood Museum* (o *Anacostia Community Museum*) di John Kinard (*Smithsonian Institution*), privo di collezioni permanenti e fondato sul coinvolgimento della comunità, hanno introdotto l'idea del museo di comunità, inteso come "istituzione viva" capace di ascoltare e rappresentare i bisogni sociali (Kinard, 2005). Da qui si diramano tre direzioni fondamentali:

- la Nouvelle Muséologie francese, filone nato con Desvallées, che pone al centro il legame organico tra museo, territorio e comunità;
- la New Museology anglosassone, proposta da Vergo, che ridefinisce la funzione educativa e comunicativa del museo in rapporto al pubblico;
- e la tendenza contemporanea alla spettacolarizzazione architettonica del contenitore, analizzata da Pinna (2005), in cui la forma sembra talvolta prevalere sul contenuto.

Queste prospettive delineano un'evoluzione che può essere sintetizzata attraverso tre metafore museologiche (Tab. 1):

1. **Il museo tempio**: luogo sacralizzato della conservazione, nato nel solco dell'Illuminismo e fondato sulla contemplazione dell'opera e sul principio di autorità del sapere. Qui la relazione visitatore-oggetto è verticale e silenziosa; il museo assolve una funzione pedagogica ma non dialogica.
2. **Il museo forum**: secondo la definizione di Cameron (2005), è il museo del confronto, del dibattito e della condivisione. In esso il visitatore diviene partecipante attivo, co-autore del processo interpretativo. Come afferma Hooper Greenhill (2005, p. 253), si tratta di un luogo in cui "il soggetto che apprende e quello che insegna possiedono uguali poteri". L'obiettivo non è più la mera trasmissione del sapere, ma la costruzione collettiva della conoscenza attraverso l'esperienza, il dialogo e la relazione.
3. **Il museo monumento**: espressione della contemporaneità globalizzata, nel quale l'architettura stessa diventa opera d'arte e segno identitario (Bredekamp, 1999). È il museo-icona di Gehry, Nouvel o Hadid, che si impone come protagonista estetico e mediatico, trasformando la visita in esperienza percettiva totale. Come rileva Balboni Brizza (2007, pp. 28–29), la monumentalità e la spettacolarità dell'involucro possono sovrastare il contenuto, generando un'esperienza in cui "si ricorda il museo più delle opere esposte".

Dal museo tempio al museo forum, fino al museo monumento, il percorso storico e concettuale dell'istituzione museale riflette i mutamenti del rapporto tra cultura, società e comunicazione. Se il primo incarnava il valore del sapere custodito, il secondo rappresenta

il sapere condiviso; il terzo, invece, traduce il sapere in immagine e in marca, diventando luogo-simbolo della città globale e della cultura esperienziale.

Oggi, tuttavia, la sfida consiste nel riconciliare la dimensione spettacolare del museo monumento con la vocazione civica e educativa del museo forum. Solo così il museo potrà tornare a essere, al tempo stesso, luogo di conoscenza, di relazione e di riflessione critica: uno spazio pubblico dove l'educazione, l'esperienza e la partecipazione costruiscono un sapere vivo, accessibile e condiviso.

Tipologia museale	***Periodo e contesto***	***Caratteristiche principali***	***Ruolo del pubblico***	***Funzione prevalente***	***Esempi emblematici***
Museo Tempio	XVIII–XIX secolo – Età illuminista e positivista	Luogo sacralizzato del sapere, finalizzato alla conservazione, alla catalogazione e alla contemplazione estetica. L'architettura riflette l'ideale classico del tempio della conoscenza.	Visitatori come fruitori passivi; rapporto verticale tra istituzione e pubblico.	**Conservativa** ed **educativa tradizionale**: trasmissione unidirezionale del sapere.	British Museum, Louvre, Galleria degli Uffizi.
Museo Forum	Dal secondo dopoguerra – Anni '60–'80: stagione della partecipazione e della nuova museologia	Luogo di dialogo e interazione. Il museo si apre alla comunità e diventa laboratorio educativo e sociale. L'accento è posto sulla **partecipazione**e sul **coinvolgimento**del visitatore come soggetto attivo.	Visitatori come co-produttori di conoscenza; rapporto orizzontale.	**Educativa**, **partecipativa**, **sociale**: conoscenza costruita collettivamente.	Anacostia Neighborhood Museum (Washington), ecomusei, musei territoriali.
Museo Monumento	Fine XX – XXI secolo – Globalizzazione culturale e capitale simbolico urbano	Edificio-icona, spettacolare e riconoscibile, che diventa simbolo identitario e attrattore turistico. L'architettura prevale sul contenuto e si fa	Visitatori come spettatori-consumatori; l'esperienza è mediatizzata e scenografica.	**Comunicativa**, **estetica**, **commerciale**: valorizzazione del brand e del contenitore.	Guggenheim Bilbao, Louvre Abu Dhabi, Centre Pompidou.

	esperienza estetica totale.

Tabella 1 – Evoluzione del museo: dal “tempio” al “forum”, fino al “monumento”

3 Il mondo della scuola nelle sue trasformazioni identitarie e operative

Dopo aver analizzato il museo come spazio di formazione culturale e sociale, è ora possibile volgere l’attenzione alla scuola, con l’intento non di ripercorrerne in modo esaustivo l’intera evoluzione storica — impresa che richiederebbe volumi dedicati — ma di individuarne alcuni nuclei concettuali e il legame originario con la didattica. Tale prospettiva consente di riconoscere le analogie strutturali che accomunano le due istituzioni: entrambe nascono come dispositivi di trasmissione del sapere, entrambe presuppongono una relazione asimmetrica tra chi insegna e chi apprende, entrambe si costituiscono come spazi socialmente regolati nei quali la conoscenza viene formalizzata, mediata e certificata.

Come nel caso del museo, anche la scuola può essere sondata a partire dal nome stesso. Il termine “scuola”, derivato dal latino *schola* e, a sua volta, dal greco antico *scholḗ*, non rinvia originariamente all’idea di obbligo o di prestazione, ma al contrario a quella di tempo libero, inteso come “libero e piacevole uso delle proprie forze, soprattutto spirituali, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico, e più tardi luogo dove si attende allo studio” (*Vocabolario Treccani*). Durante l’età classica, *scholḗ* designava il momento dell’ozio creativo, della riflessione e della coltivazione della mente; valore, questo, che nel mondo romano trovò un corrispettivo nella contrapposizione tra *otium* e *negotium*, ovvero tra la quiete laboriosa della cultura e l’attività frenetica della vita quotidiana (Pancera, 2002, p. 90). L’etimologia mostra, dunque, come l’idea di scuola contenga, sin dalle origini, la tensione tra libertà e disciplina, tra contemplazione e lavoro, che ancora oggi ne rappresenta un nodo concettuale irrisolto.

Pur nella varietà dei sistemi educativi sviluppatisi nei secoli, è possibile riconoscere alcuni tratti costanti: la scuola è l’ambiente nel quale i saperi vengono istituzionalizzati, trasferiti e valutati attraverso procedure di tipo formale. Essa si fonda sulla definizione di obiettivi di apprendimento, sulla predisposizione di strumenti adeguati a perseguirli e su meccanismi di riconoscimento o sanzione che regolano la misurazione dei risultati. In tal senso, la scuola non è solo un luogo fisico, ma anche un sistema simbolico e normativo, che produce e legittima conoscenze socialmente rilevanti.

Howard Gardner (2011, p. 137), nel suo *Educare al comprendere*, individua le origini della scuola nel momento in cui la società umana elabora un sistema di scrittura fonetica, poiché

la necessità di insegnare a leggere e a scrivere ai più giovani – inizialmente ai maschi delle classi agiate – segna il passaggio dal semplice apprendistato alla trasmissione formale delle conoscenze. In questo senso, la scuola è una diretta conseguenza della scrittura: l'una non esisterebbe senza l'altra, poiché l'invenzione della scrittura introduce la distanza tra esperienza e sapere, rendendo necessario un luogo deputato alla loro conciliazione.

Le prime scuole, nelle società più antiche, si costituivano come piccoli gruppi di bambini o adolescenti riuniti sotto la guida di un adulto competente, il maestro, incaricato di condurli all'apprendimento di abilità riconosciute come socialmente utili. L'accesso alla scuola era spesso accompagnato da riti di passaggio che ne sottolineavano il valore simbolico. Tuttavia, l'esperienza scolastica era segnata da una disciplina rigorosa, basata su obbedienza, sforzo e ripetizione. Come osserva Gardner (2011, pp. 137–138), l'insegnamento consisteva soprattutto in attività mnemoniche e meccaniche: la copia, la recitazione, la memorizzazione integrale di testi – spesso religiosi e in lingue differenti da quella d'uso – e la riproduzione fedele di modelli prescritti.

La scuola, in questo modo, si distingueva nettamente dal contesto vitale, separandosi dai suoi scopi immediati e definendosi come un'esperienza "dissociata dagli eventi concreti della vita di comunità" (ivi, pp. 138–139).

Lo studioso David Olson (1985, p. 105) evidenzia come la specificità della scuola risieda proprio nell'uso di strumenti simbolici: "la scuola ha scelto un insegnamento estraniato dal contesto, realizzato attraverso dispositivi formali che rendono la conoscenza oggetto di riflessione, astrazione e controllo". Tale formalizzazione segna la nascita di un sapere autonomo, distinto dall'esperienza, ma anche il suo limite strutturale: la distanza tra conoscenza e vita.

A livello funzionale, la scuola si collega alla società soprattutto nel momento della verifica. L'istituzione scolastica, infatti, è stata storicamente al centro dei processi di selezione sociale: la valutazione delle competenze acquisite e il passaggio ai livelli successivi di istruzione avevano lo scopo di individuare i più meritevoli, legittimando così la distribuzione del potere e la riproduzione della gerarchia sociale. Questa dinamica strutturale, nota sin dalle origini, mantiene ancora oggi tratti di permanenza, anche nelle società democratiche e inclusive.

Nel contesto greco, il concetto di *scholḗ* acquista una forma istituzionale, diventando il modello archetipico di quella che oggi chiamiamo "scuola". Come osserva Seveso (2007, pp. 26–27), il vero punto di svolta si colloca nel V secolo a.C., quando la diffusione della scrittura alfabetica trasforma in modo radicale la trasmissione culturale:

la parola, da orale, diviene scritta, e con essa nasce la necessità di luoghi destinati all'insegnamento collettivo.

Questa trasformazione segna il passaggio dalla trasmissione domestica e individuale – affidata al *paidagogós* o *aio* – a una formazione collettiva, come sottolinea Marrou (1966, p. 70, ed aggiornata 2014a,b): l'educazione dei fanciulli non poteva più dipendere solo dall'insegnamento privato, ma doveva rispondere a un'esigenza sociale più vasta, determinando così la nascita della scuola come istituzione.

Le discipline principali erano la ginnastica, la musica, la poesia e la scrittura, quest'ultima progressivamente divenuta centrale sino a definire la figura del *grammatistés*, primo modello del "maestro" per antonomasia (Marrou, 1966, p. 73). L'alfabetizzazione e l'educazione letteraria costituivano il cuore dell'istruzione elementare, mentre l'educazione del cittadino prevedeva anche momenti extrascolastici — come la partecipazione al teatro, ai giochi atletici e ai dibattiti pubblici — che concorrevano alla formazione morale e civica. Non a caso, Tucidide afferma: "tutta Atene è la scuola della Grecia" (1982, II, 41, 1).

L'educazione delle bambine e degli schiavi rimaneva esclusa dal sistema scolastico. Le prime ricevevano formazione domestica, i secondi erano privi di accesso all'apprendimento. Ciò dimostra come la scuola, pur luogo di sapere, fosse anche un dispositivo di esclusione, riservato ai cittadini liberi.

Sul piano simbolico, la figura del maestro trovò nel mito di Chirone la sua rappresentazione archetipica. Il saggio centauro, educatore di eroi come Achille e Asclepio, incarna l'immagine del pedagogo sapiente, capace di coniugare sapienza e natura, razionalità e istinto. Come osserva Seveso (2007, p. 51), Chirone educa l'uomo civile restando al di fuori della comunità, definendo un archetipo educativo destinato a lungo a orientare la cultura occidentale: il maestro che guida l'allievo nel ritiro e nella distanza, modello che ritroveremo, secoli dopo, nell'*Émile* di Rousseau.

All'interno della riflessione greca, si consolidano poi due modelli pedagogici fondamentali. Il primo è quello maieutico, espresso nel *Menone* di Platone, dove Socrate conduce lo schiavo di Menone a "ritrovare" in sé la conoscenza geometrica attraverso domande progressive, dimostrando che il sapere è un processo di ricordo e scoperta interiore (Platone, 1999, pp. 117–133). Il secondo è quello dialettico-dialogico, fondato sul confronto e sul dibattito tra tesi contrapposte, che diventerà la struttura di base della successiva *disputatio* medievale (Seveso, 2003, p. 27).

Queste dinamiche relazionali si istituzionalizzarono nei grandi centri di sapere del mondo ellenico: la scuola di Isocrate, dedicata alla formazione morale e retorica dell'oratore

(Isocrate, 1968), l'Accademia di Platone, concepita come comunità di ricerca (Tomassucci Fontana, 1997), e il Liceo di Aristotele, luogo di studio e di indagine scientifica. Tali esperienze segnarono la trasformazione del maestro da figura itinerante a professionista del sapere e dell'insegnamento.

Il modello greco trovò continuità e sviluppo nella scuola romana, che ne riprese la struttura tripartita: primaria, grammaticale, retorica. Il maestro, o *litterator*, operava in condizioni modeste ma era responsabile della formazione di base di intere generazioni (Marrou, 1966, p. 356). L'istruzione si fondava sui principi di ascolto, imitazione e memoria, con l'uso di esercizi ripetuti e talvolta di punizioni corporali, affiancati, a partire dal I secolo d.C., da metodi più "dolci" basati sull'emulazione e sul premio.

Durante il Medioevo, con la trasformazione del mondo romano e la diffusione del cristianesimo, la scuola assume nuove finalità morali e spirituali. La scuola monastica, seguita da quella episcopale e parrocchiale, diventa strumento di formazione religiosa e intellettuale dei futuri chierici. Il Concilio di Vaison (529) stabilì l'obbligo per i parroci di accogliere giovani lettori da educare cristianamente e istruire nella lettura dei Salmi. La lectio medievale, come sottolinea Nigris (2020), consisteva nella lettura e nel commento di testi sacri e si basava su ascolto, ripetizione e imitazione, nel pieno rispetto dell'autorità del testo e del maestro.

Il docente, nella definizione di Alessio (2002, p. 154), è "custode della fedeltà": colui che espone reverentemente e trasmette tra generazioni senza alterazioni il sapere ricevuto. Tuttavia, Giulio Preti (1968, p. 64) sottolinea come tale principio non equivalga necessariamente a un rifiuto del pensiero critico: la fedeltà al testo non esclude l'esercizio della riflessione, purché rispettosa dell'*auctoritas*.

Nelle università medievali, nate in seno alle scuole ecclesiastiche tra XI e XIII secolo — Bologna, Parigi, Oxford, Padova, tra le altre — la didattica si arricchisce della *disputatio scholastica*, derivata dalle pratiche logiche di Abelardo e sviluppata da maestri come Tommaso d'Aquino. Essa consiste in un procedimento articolato di discussione: presentazione della questione (*quaeritur*), argomenti contrari (*videtur quod non*), replica (*sed contra*), soluzione (*respondeo dicendum*), e risposta alle obiezioni (*ad primum*…) (Tomassucci Fontana, 1997, p. 100). In questa dinamica, l'apprendimento non è più solo trasmissione, ma ricerca condivisa, dialogo e confronto razionale.

Lungo questo percorso, la scuola si consolida come istituzione permanente, regolata e progressivamente pubblica. Le pratiche pedagogiche tradizionali – ascolto, ripetizione, memorizzazione – restano a lungo dominanti, ma si affiancano a forme più partecipative che

anticipano la didattica moderna. La lectio medievale diventa la lezione frontale, mentre la *disputatio* rappresenta la radice metodologica del dialogo educativo e del metodo scientifico.

In termini simbolici, la figura del maestro attraversa un'evoluzione che va dal mito di Chirone – il pedagogo che guida l'eroe lontano dal mondo – al docente medievale, mediatore tra il testo e la comunità. L'istituzione scolastica, come quella museale, si configura dunque quale dispositivo di trasmissione e legittimazione del sapere, nel quale la voce dell'insegnante, come quella della guida nel museo, assume un valore interpretativo, orientando l'esperienza dell'allievo.

Oggi, nel ripensare la scuola e la didattica, torna utile questa genealogia: la tensione tra conservazione e innovazione, tra autorità e dialogo, tra sapere e esperienza che ha accompagnato la storia della scuola permane come sfida pedagogica contemporanea. La lezione tradizionale e la visita museale non sono altro che espressioni diverse della stessa esigenza: trasmettere, condividere e rigenerare conoscenze attraverso la relazione educativa.

3.1 La nascita della didattica

Considerata la scuola nella sua funzione di istituzione sociale preposta alla trasmissione del sapere e alla regolazione formale dei processi di apprendimento, diventa possibile focalizzare l'attenzione sul piano didattico. Da qui l'interesse a esplorare il contributo di pedagogisti che, in differenti momenti storici, hanno delineato un modello di educazione fondato su principi di intenzionalità e rigorosa strutturazione metodologica.

Per molti secoli, la modalità prevalente d'insegnamento è rimasta quella frontale, basata sulla recitazione e sulla memorizzazione di testi, sull'esercizio mnemonico e sull'imitazione dei modelli forniti dal maestro. Ma è con l'età moderna che inizia a delinearsi un bisogno di sistematicità, di metodo e di fondazione scientifica del sapere educativo.

In questa prospettiva, la riflessione non può che prendere avvio da Jan Amos Komenský (Comenio, 1592–1670), figura di svolta nell'elaborazione di una concezione moderna della didattica. Con lui l'organizzazione scolastica, nella sua idea di approfondimento sull'uomo e sulla conoscenza, prende forma e la parola stessa *didattica* assume dignità disciplinare e viene definita come *ars docendi*, l'arte di insegnare in modo universale, piacevole ed efficace. La *Didactica Magna*, pubblicata ad Amsterdam nel 1657 (rielaborazione della precedente *Didaktika Česká* del 1638), segna la nascita ufficiale della didattica come scienza e come progetto pedagogico complessivo.

Comenio scrive in un'epoca di consolidamento degli Stati moderni, nella quale l'organizzazione scolastica diventa strumento politico e morale per la formazione dei cittadini. Egli intende la scuola come istituzione pubblica accessibile a tutti, indipendentemente da condizione sociale, sesso o capacità intellettive:

> Alle scuole devono essere affidati non solo i figli dei ricchi, o delle persone più importanti, ma tutti alla pari, di stirpe nobile o comune, ricchi e poveri, bambine e bambini, in tutte le città, paesi, villaggi, caseggiati. […] Né di ostacolo che alcuni sembrino per natura ebeti o stupidi: questo mostra ancor di più l'urgenza e l'importanza di educare l'animo di tutti. Quanto più uno ha natura tarda e infelice, tanto più ha bisogno di aiuto (Comenio, 1974b, pp. 175-180).

La proposta di Comenio è rivoluzionaria per ampiezza e laicità: ogni individuo, in quanto essere umano, ha diritto a un'istruzione sistematica. L'educazione femminile, che egli dichiara necessaria al pari di quella maschile, è uno dei tratti più innovativi della sua dottrina, anticipando di secoli il principio dell'uguaglianza educativa. Il programma *omnia omnibus omnino* – insegnare tutto a tutti – riassume l'essenza della sua filosofia: «In scholis omnes omnia docendos esse» (Comenio, 1993, pp. 124-125).

Alla visione inclusiva si accompagna un deciso rifiuto delle pratiche coercitive: le scuole devono funzionare senza severità e senza punizioni corporali, con «la massima delicatezza e dolcezza, quasi in modo spontaneo» (Comenio, 1974b, p. 192).

Comenio riconduce la didattica all'interno di un quadro di profonda ispirazione religiosa, ma il suo progetto è aperto, universale e razionale. L'insegnamento deve fondarsi su un metodo preciso, scientificamente definito, orientato ai ritmi di sviluppo dell'allievo e capace di suscitare piacere nell'apprendere. Egli definisce, infatti, la didattica come: «L'arte universale d'insegnare tutto a tutti, e di insegnare con tale sicurezza che sia pressoché inevitabile conseguire buoni risultati. E insegniamo speditamente: cioè senza molestia o noia dei docenti e degli scolari, anzi al contrario suscitando il piacere e l'interesse di entrambi. E insegniamo con criteri didattici fondamentali: non superficiali, così, tanto per fare, ma volti a promuovere cultura vera, bontà di costumi, profonda religiosità» (Comenio, 1993, pp. 4-5).

Per dare forma concreta a tutto ciò, la sua concezione educativa si struttura su quattro gradi formativi corrispondenti alle età della vita, così da assicurare un accompagnamento nella formazione lungo tutto l'arco della crescita della persona, anticipando la moderna articolazione del sistema scolastico:

1. Il grembo materno – per l'infanzia, collocata in ogni casa.

2. Scuola vernacolare – per la puerizia, istituita in ogni comunità, borgo o villaggio.
3. Ginnasio o scuola latina – per l'adolescenza, in ogni città.
4. Accademia e viaggi – per la giovinezza, in ogni Regione o provincia più grande (Comenio, 1974b, p. 354).

La formazione deve, quindi, seguire la natura e svilupparsi gradualmente, assicurando continuità e ciclicità nei piani di studio. Centrale è il principio secondo cui la conoscenza delle cose precede quella delle parole: «Poiché le cose sono la sostanza, le parole accidente, le cose il corpo, le parole l'ornamento, le cose il nocciolo, le parole le bucce e i gusci, dunque devono essere presentate contemporaneamente all'intelletto umano; la precedenza comunque spetta alle cose, poiché sono oggetto tanto dell'intelletto quanto del discorso» (Comenio, 1993, p. 205). Questo approccio trova applicazione nei suoi manuali illustrati, tra cui l'*Orbis Sensualium Pictus* (1658), destinato ai fanciulli, e la *Schola Ludus* (1656). Per la prima volta, immagine e parola vengono integrate in un unico testo, anticipando una didattica visiva e multimediale ante litteram. Nella prefazione Comenio sottolinea l'importanza del gioco, o di elementi gradevoli, come modalità naturale d'apprendimento: «Si dia (il libro) in mano ai fanciulli per attrarli, come per gioco, con la vista delle figure, affinché queste diventino loro più familiari possibili, anche a casa, prima che siano mandati a scuola. Si mettano alla prova (soprattutto quando sono già a scuola) chiedendo loro che cosa sia o significhi questo o quello […]. Si mostrino poi loro le cose nominate, non solo le immagini». Così potranno essere «istruiti per piacere e come per gioco nella conoscenza delle cose più essenziali del mondo» (Comenio, 1974a, pp. 566-567).

Questa dimensione ludica, congiunta alla centralità dell'esperienza sensoriale, visiva in particolare, costituisce il nucleo del suo progetto educativo, che ribalta la prospettiva tradizionale di una scuola severa e libresca. L'apprendimento deve essere concreto, attivo e piacevole, fondato sulla percezione e sulla continuità tra la realtà e la rappresentazione. Comenio inaugura così la didattica moderna, intesa come scienza dell'insegnamento pianificato, regolato e aderente ai processi naturali di sviluppo del bambino.

3.2 Il percorso della didattica tra esperienza, libertà e sperimentazione

Se con Comenio si fondano le basi della didattica come arte universale del sapere, con John Locke (1632–1704) essa si lega alla riflessione empirista sull'esperienza e sulla formazione dell'individuo. Nei *Pensieri sull'educazione* (1693) egli distingue due percorsi formativi: quello del *gentiluomo*, fondato sulla cultura e sulle buone maniere trasmesse o in via privata o nelle public o grammar school, e quello dei bambini poveri, avviati al lavoro

nelle *working schools*. Per entrambi, tuttavia, l'educazione deve modellarsi sulla realtà e servire la vita concreta.

Locke riconosce al precettore un ruolo decisivo: non un semplice trasmettitore di conoscenze, ma un esempio morale e civile. Scrive, infatti: «Per formare un gentiluomo quale dovrebbe essere, occorre che il precettore abbia una buona educazione, conosca le regole e le norme della perfetta creanza adatte ai tempi, alle persone e alle circostanze e sappia farle praticare all'alunno secondo l'età sua. È un'arte questa che non s'impara o si insegna sui libri, e nient'altro ce la può dare se non l'abitudine della buona compagnia congiunta al dono dell'osservazione» (Locke, 1992, p. 93).

La sua pedagogia si fonda su una visione antropologica positiva, nella quale il bambino è dotato di ragione e sensibilità proprie. Da qui l'invito "a ragionare con i fanciulli", cioè a dialogare con loro per svilupparne il giudizio e l'autonomia ed inserirsi pienamente nel mondo. A questo proposito Rousseau lo criticherà aspramente, ma Locke intendeva il "ragionare" non come precocità intellettuale, bensì come esercizio guidato del pensiero e della riflessione morale.

L'apprendere deve avvenire senza costrizione, in un clima di gioco e di libertà, dove lo studio diventi un piacere: «Nulla di ciò che i bambini devono imparare sia per loro un peso. […] Fate che siano loro stessi a chiamare il precettore ad istruirli - come chiamano spesso i loro compagni a giocare»; così «lo studio non sarà diverso dagli altri giochi e divertimenti» (Locke, 1992, pp. 92-94).

Contro l'erudizione sterile, Locke propone un'educazione utile, fondata su esperienza diretta, sulla complessità dei problemi, con attenzione alla lingua materna, alla storia, alla geografia, alle scienze e alla matematica, rifiutando l'apprendimento puramente libresco e l'abuso del latino.

Un'evoluzione ulteriore si ha con Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) che, nell'*Emilio o dell'educazione* (1762), colloca la crescita naturale del fanciullo al centro del progetto pedagogico. Il maestro, come il mitico Chirone, accompagna l'allievo in un percorso di isolamento fecondo nella natura, lontano dalla corruzione sociale. L'educazione deve essere "negativa", cioè libera da costrizioni e fondata sull'esperienza sensoriale diretta: «Tutto ciò che penetra nell'intelletto vi giunge attraverso i sensi. […] I nostri primi maestri di filosofia sono i piedi, le mani, gli occhi» (Rousseau, 1989, p. 201). Rousseau rifiuta la pedagogia verbosa del suo tempo e afferma: «Le cose, non le parole!» (Rousseau, 1972, p. 468). Il bambino apprende solo se dialoga con la realtà, con l'ambiente in cui abita, non con i

simboli. Teorie all'avanguardia che però trovavano poca applicazione pratica nella scuola del tempo, originando uno iato nella quotidiana vita scolastica.

L'umanesimo di Pestalozzi (1746–1827) rappresenta una concreta applicazione delle teorie rousseauiane. Attraverso esperienze dirette in scuole fondate a Neuhof, Stans e Yverdon, egli tenta di conciliare educazione morale, professionale e intellettuale. Nella *Canto del cigno* (1825-1826) egli riflette: «Da mezzo secolo ho cercato, con attività infaticabile, di semplificare quanto mi era possibile, i metodi dell'educazione popolare specialmente nello stadio iniziale di essa, e di portare il mio contributo ad avvicinare tali metodi al corso che segue la natura stessa nello spiegare e formare facoltà della natura umana». E aggiunge, «I fanciulli insegnavano ai fanciulli; i fanciulli imparavano di buon grado da altri fanciulli; e i fanciulli più progrediti mostravano volentieri e bene ai meno progrediti ciò ch'essi conoscevano e sapevano fare meglio. […] Allora nessuno parlava ancora di *enseignement mutuel*; ma il suo vero spirito originario si sviluppava nei suoi elementi più delicati accanto a me era fra i miei fanciulli» (Pestalozzi, 1996, pp. 5; 204-205).

La sua pedagogia dell'*intuizione* (Anschauung) basata sulla triade *parola, numero, forma* pone l'esperienza concreta e sensoriale al centro dell'apprendimento, in un equilibrio tra mente, cuore e mano. Per lui, infatti, il metodo identico al procedere della vita in un equilibrio tra dimensione intellettiva, affettiva e pratica. Pestalozzi denuncia, inoltre, le disuguaglianze sociali prodotte dal sistema scolastico, aspirando a una scuola realmente popolare e inclusiva, che permetta ad ognuno di sviluppare le proprie potenzialità (Pestalozzi, 1929, pp. 74-75).

L'attenzione all'infanzia come categoria autonoma si consolida nell'Ottocento, grazie a esperienze significative come quelle di Ferrante Aporti in Italia e Friedrich Fröbel in Germania. Aporti istituisce a Cremona, nel 1828, il primo "asilo infantile", concepito come preparazione alla scuola elementare, nel quale un'attenzione particolare era riservata all'aspetto fisico, intellettuale, morale e religioso dei bambini; mentre Fröbel elabora il concetto di *Kindergarten* – "giardino d'infanzia" – luogo simbolico e reale in cui l'educazione segue i ritmi naturali del bambino, luogo dove le maestre – debitamente formate - come giardiniere si prendevano cura dei bambini come una pianta.

Per Fröbel, il gioco rappresenta la più alta espressione dello sviluppo infantile: il gioco è libera manifestazione del mondo interiore, ed è cosa di profondo significato. Tutta la vita futura dell'uomo ha le sue radici in questo periodo. Durante l'infanzia, di fatti, il fanciullo inizia ad interiorizzare il mondo che gli circonda, divenendo così scolaro, dentro o fuori casa, valorizzando l'idea di un apprendimento in ogni luogo (Fröbel, 1993, pp. 42-43).

Le sue proposte didattiche si basano su materiali specifici – i famosi *doni* – pensati come mediatori simbolici e operativi, e su un ambiente educativo accogliente, dove l'apprendimento nasce dall'esplorazione e dalla relazione con la natura e con gli altri (Tassi, 1995; Tassi, 2009).

Le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, influenzate da Fröbel, reinterpretano il suo metodo in chiave pratica e sensoriale, valorizzando l'allestimento dell'ambiente e ducativo e il "materiale povero" – le cosiddette *cianfrusaglie senza brevetto* – raccolto dai bambini stessi e utilizzato come strumento espressivo e linguistico: «Le tasche dei bambini rigurgitano talvolta di cose non belle, non sempre nitide, anzi di frequente brutte sudice e pericolose. Scatolette, chiodi, bottoni, pezzi di gomma, nastri, cordelle, tappi, frutta» ma piene di vita e dagli innumerevoli sviluppi se collegati allegati alla matematica, alla lingua, all'acquisizione di nuovi vocaboli (Agazzi, 1950, p. 354).

Parallelamente, Lev Tolstoj (1828–1910) fonda a Jasnaja Poljana una rete di scuole rurali per i figli dei contadini ispirate al principio della libertà d'apprendimento: l'educatore, scrive, non deve pretendere infallibilità ma imparare insieme ai bambini, riconoscendo i propri errori come atti educativi (Volpicelli, Morosov, 1971, p. 40).

La stessa libertà diventa fondamento della pedagogia di Alexander S. Neill (1883–1973), fondatore di *Summerhill* (1921). Neill propone una scuola basata sull'autogoverno e sulla scelta individuale: «Le lezioni sono facoltative. I bambini possono frequentarle o farne a meno, anche per anni se così desiderano. C'è un orario, ma vale solo per gli insegnanti. Di solito i bambini sono divisi in classe per età, ma talvolta anche a seconda degli interessi» (Neill, 1979, pp. 9–11). Un tentativo, ampliamento criticato, di adattare la scuola al bambino, invece di adattare il bambino alla scuola, che anticipa di molti anni quella che sarà la personalizzazione e poi l'individualizzazione dell'apprendimento.

Tra queste esperienze si colloca la figura di Maria Montessori (1870–1952), che, applicando il metodo scientifico all'educazione, elabora un sistema basato sull'osservazione e sull'autonomia. Nella *Casa dei bambini* di Roma (1907), Montessori concretizza l'idea di un ambiente educativo costruito a misura di bambino, dove strumenti e materiali sensoriali promuovono l'apprendimento auto-diretto e la responsabilità personale. I materiali vengono progettati, sperimentati e modificati attraverso un rigoroso metodo di verifica empirica: ogni qualità – colore, forma, dimensione, peso, temperatura, suono – è rappresentata in una scala regolare e matematicamente definita, così che il bambino possa esplorare ordinatamente il mondo sensoriale attraverso un processo di controllo, verifica e successiva modifica dei materiali e delle azioni (Montessori, 1950, pp. 109-116).

La stessa tensione tra esperienza e conoscenza informa l'opera di Giuseppina Pizzigoni (1870–1947), fondatrice della "Scuola Rinnovata" di Milano (1927), in cui il principio guida era «Scuola è il mondo. Maestro è ogni fatto naturale e ogni uomo. Non si insegni: si sperimenti». La scuola diventa un laboratorio permanente di sperimentazione, dove si sperimenta la vita concreta e si apprende attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione e la ricerca, uscendo dalla stessa per imparare la storia, la matematica, l'italiano, la geografia nel mondo reale. Veri maestri diventano il giardiniere, l'artigiano, il contadino gli artisti; luoghi di apprendimento le loro botteghe, il giardino, l'orto, ogni angolo della scuola, della città, del quartiere; il sapere non astrazione teorica, ma il fatto, le cose. Da qui nasce quell'atto di infinita bellezza che è l'educazione. Il suo metodo propone un insegnamento interdisciplinare, concreto e legato a riflessioni sulla realtà quotidiana: «Avrei, è vero, potuto scrivere in un volume le mie idee; ho preferito fare una scuola, sicura che il fatto compiuto e imponente sarebbe stato più persuasivo che non le parole» (Pizzigoni, 1971, p. 26).

Dunque, dal *magister scolastico* medievale al "maestro giardiniere" di Fröbel, dal razionalismo metodico di Comenio al naturalismo libertario di Rousseau, fino alla scientificità montessoriana e al radicalismo innovativo di Neill, la storia della didattica si configura come un processo di emancipazione dell'allievo e di progressiva ridefinizione del ruolo dell'insegnante.

In tutte queste esperienze si possono riconoscere costanti trasversali:

- la centralità dell'infanzia come categoria autonoma di vita e di conoscenza;
- l'importanza dell'esperienza concreta come fondamento dell'apprendimento;
- il valore della motivazione e della libertà individuale;
- la necessità di una didattica attiva, laboratoriale e non puramente trasmissiva.

Questi principi – ancora oggi alla base delle riflessioni pedagogiche contemporanee – segnano il passaggio da una scuola della ripetizione a una scuola della relazione educativa basata sull'esperienza diretta (Perla, 2012), dove anche il museo, come spazio educativo, può trovare punti di contatto e di ispirazione: entrambe le istituzioni intendono favorire l'incontro tra la persona e il sapere, trasformando l'atto dell'apprendere in un'esperienza viva, consapevole e condivisa.

3.3 Una didattica che si rinnova

In ogni epoca, infatti, filosofi, educatori e maestri hanno elaborato proposte pedagogiche e didattiche in un processo di riforma e ridefinizione volto ora a confermare, ora a sovvertire

radicalmente l'idea stessa di istituzione scolastica, considerata come dispositivo sociale destinato a organizzare i processi di insegnamento e apprendimento.

Ripercorrere queste traiettorie non ha un fine puramente storico, ma permette di cogliere la stratificazione culturale che tuttora abita le pratiche scolastiche e i gesti quotidiani dell'insegnare. Molte modalità educative – dalla lezione frontale alla memorizzazione, dall'uso dei testi alla centralità della parola scritta – risultano oggi codificate e quasi inconsapevolmente riprodotte, come eredità di una tradizione millenaria. È compito della ricerca pedagogica, dunque, riconoscere tali radici e ripensarle criticamente, affinché la scuola, come pure il museo, possa divenire un luogo di costruzione condivisa della conoscenza e non di mera trasmissione di contenuti.

L'agire didattico, sia nei contesti formali sia in quelli informali, si colloca oggi in una prospettiva che valorizza l'idea di cultura come pratica partecipativa, aperta e plurale, in cui chi apprende è co-autore del significato. Da qui la necessità di interrogare la didattica come campo dinamico, continuamente rinegoziato nei suoi materiali, nei suoi metodi e nei suoi spazi, concentrandosi su tre dimensioni complementari, tutte centrali anche in ambito museale:

1. la presenza dei materiali e degli oggetti culturali come mediatori cognitivi;
2. le metodologie attive, che mirano a un apprendimento esperienziale e cooperativo;
3. la dimensione laboratoriale, intesa come contesto di ricerca e sperimentazione condivisa.

Il secolo XX, più di ogni altro, ha rappresentato per la didattica la stagione della sua piena affermazione teorica e scientifica, dopo secoli in cui lo spazio scolastico era rimasto subordinato a modelli di istruzione più prescrittivi e trasmissivi.

Fin dall'Ottocento, numerosi pedagogisti hanno insistito sull'importanza del contatto diretto con le cose, considerandolo non un semplice supporto alla lezione tradizionale, ma la base stessa dell'apprendere. Come afferma Alfred Binet (1857-1911), ogni conoscenza autentica si manifesta in un'azione e si acquisisce attraverso il fare: «Ogni conoscenza si riassume in un'azione che essa rende capaci di eseguire; è quindi possibile imparare facendo – l*earning by doing* – secondo la formula favorita degli educatori americani. Sapere la grammatica non significa essere capaci di ripetere una regola, bensì essere capaci di esprimere il proprio pensiero in una frase corretta, chiara e logica» (Binet, 1971, p. 158).

Il principio del *learning by doing*, ripreso più tardi nella formula museale *hands-on*, costituisce il presupposto di una didattica che riconosce il valore cognitivo dell'esperienza concreta. Contrariamente a un luogo comune ancora diffuso, questo approccio non equivale

a un apprendimento meramente ludico o superficiale, bensì a un processo complesso di esplorazione, manipolazione e concettualizzazione. La ricerca psicologica (Bruner, Joly & Sylva, 1995; Piaget, 1951, 1968, 1973) ha ampiamente confermato come la conoscenza si sviluppi proprio attraverso l'interazione con l'ambiente e con i materiali.

Da un punto di vista più antropologico, lo studioso David Le Breton ricorda che il rapporto dell'essere umano con il mondo è sempre incarnato, multisensoriale e produttivo di senso: «Di fronte al mondo l'uomo non è mai solo un occhio, un orecchio, una mano, una bocca o un naso, ma uno sguardo, un ascolto, un tocco, un modo di assaporare o di annusare; insomma, un'attività. A ogni istante, egli fa del mondo sensoriale in cui è immerso un mondo di senso di cui l'ambiente costituisce il pre-testo. La percezione non è l'impronta di un oggetto su un organo sensoriale passivo ma un'attività di conoscenza diluita nell'evidenza o frutto di una riflessione» (Le Breton, 2007, p. 5).

In quest'ottica, il contatto materiale con le cose diventa una forma di partecipazione cognitiva, in cui l'apprendimento emerge da un intreccio inscindibile di azione, percezione e riflessione.

Già Jan Amos Comenio, nel XVII secolo, denunciava la tendenza della scuola a insegnare "le parole prima delle cose", ribadendo invece la precedenza del concreto sull'astratto, poiché le cose sono la sostanza e le parole soltanto l'ornamento, esse devono essere presentate simultaneamente all'intelletto umano, ma con priorità per le cose (Comenio, 1993, p. 205).

Da allora la pedagogia moderna ha elaborato molteplici declinazioni di questo principio:

- Friedrich Fröbel propone i suoi *doni*, forme di conoscenza e di bellezza: materiali strutturati che, attraverso il gioco simbolico e costruttivo, favoriscono l'armonia tra mente, corpo e natura. Egli invita anche a coltivare giardini e orti, affinché i bambini imparino a «prendersi cura di un'altra forma di vita» (Fröbel, 1993, p. 91).
- Rosa e Carolina Agazzi ribaltano la logica del materiale predefinito introducendo gli oggetti della quotidianità, le cosiddette *cianfrusaglie senza brevetto*: bottoni, semi, nastri, tappi, pezzi di tessuto, elementi poveri ma ricchissimi di potenzialità esplorative (Agazzi, 1938, pp. 12-13).
- Giuseppina Pizzigoni parla esplicitamente delle *cose maestre*: la natura e la realtà come prime fonti di educazione. "Monte, fiume, albero, ponte", tutto ciò che si trova sulla strada dell'esperienza personale diventa maestro (Pizzigoni, 1971, pp. 40-41).

Tuttavia, è con Maria Montessori che il rapporto bambino-oggetto assume una definizione scientifica. I materiali di sviluppo, calibrati su specifiche qualità fisiche (forma, colore,

dimensione), sono concepiti per stimolare l'autonomia, la coordinazione e il pensiero. «I sensi, essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza» (Montessori, 1970, p. 166), e la mano diventa l'organo legato allo sviluppo dell'intelligenza e persino allo sviluppo della civiltà (ivi, p. 150).

La Montessori considera il lavoro manuale come esercizio dell'intelletto: l'oggetto non serve solo a "fare", ma a pensare operando, in una progressiva educazione al rigore, alla concentrazione e alla libertà responsabile (Montessori, 2011).

In contrasto con lei, John Dewey (1859–1952) sottolinea il rischio di un controllo eccessivo dei materiali, che può ridurre la creatività e la riflessione. Egli rivendica l'importanza di partire dal "materiale grezzo", poiché solo manipolandolo intenzionalmente l'allievo sviluppa vera intelligenza (Dewey, 1984, pp. 254-255). La sua pedagogia esperienziale mette al centro il "fare per comprendere", integrando azione, discussione e verifica. L'esperienza, afferma, «non è mai rigida e chiusa; è vitale e quindi crescente», purchè sia un'esperienza di qualità che abbia come effetto da un lato il gradimento presente e dall'altro l'influenza sulle esperienze future (Dewey, 1961, p. 292).

Sulla stessa linea si muove Célestin Freinet (1896–1966), per il quale la scuola deve fondarsi sul lavoro e sull'attività produttiva come momenti educativi. La tipografia, i laboratori artigianali, i giornalini scolastici diventano spazi di corresponsabilità e cooperazione, in cui la conoscenza nasce dal fare collettivo (Freinet, 2002).

Un analogo valore trasformativo il lavoro possiede in Georg Kerschensteiner (1854–1932), promotore delle *scuole del lavoro*: luoghi dove l'azione operativa assume funzione morale e civica, attraverso la presenza di attrezzature "esterne" e attività laboratoriali da officina, perché «non si possono formare le virtù sociali senza esercizio, come non si può insegnare il nuoto a secco» (Kerschensteiner, 1961, p. 115).

Infine, Loris Malaguzzi (1920–1994) rinnova radicalmente l'idea di scuola come impresa collettiva e sociale di partecipazione. Le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, nate dal lavoro comunitario nel dopoguerra, fanno del rapporto con i materiali, con l'arte e con la documentazione il cuore dell'apprendimento: «Un'altra riflessione preliminare indispensabile riguarda la documentazione visiva soprattutto fotografica, una strategia di lavoro che ci ha sempre accompagnato. Il suo scopo principale è sempre stato quello di vedere e capire di più dei bambini e di noi stessi, permettendo così ad altri, anche a distanza di tempo, di contribuire alla comprensione e all'interpretazione degli esiti del nostro lavoro. […] Questa modalità osservativa e documentativa non si comprende pienamente se la si legge solo con un'ottica pedagogica; occorre porla in relazione anche con i processi artistici,

che vengono comunicati tramite un linguaggio metaforico e poetico» (Cavalini & Giudici, a cura di, 2009, p. 157).

Il materiale, in questa prospettiva, non è solo strumento operativo ma mezzo espressivo e linguistico, parte di un sistema interattivo dove il bambino costruisce conoscenze e relazioni, dando forma visibile ai propri pensieri.

Il ruolo dell'oggetto come mediatore pedagogico – umile e conosciuto - è stato, negli ultimi tempi, ampiamente approfondito da Andrea Canevaro (2011), che ne evidenzia la funzione di ponte tra ambienti e linguaggi diversi. L'oggetto permette al bambino di ambientarsi, collegando l'esperienza personale a nuovi contesti e favorendo il passaggio dal concreto al simbolico. In questo senso, esso richiama gli oggetti transizionali di Winnicott (2001), realtà tangibili che mediano fra sé e mondo, fra fantasia e realtà.

Per Canevaro, l'oggetto-mediatore ha anche una valenza inclusiva: mediazione, infatti, per l'autore significa introdurre cose e simboli che aprano la relazione oltre la diade educativa, verso il mondo e verso gli altri (Canevaro, 2000b, p. 134). In alcuni casi esso diventa "oggetto organizzatore", capace di ristrutturare l'universo sensibile e cognitivo del soggetto (ivi, p. 98).

Questi oggetti, siano essi strumenti didattici o elementi della vita quotidiana, assumono dunque un valore culturale in senso antropologico: non semplici utensili, ma dispositivi di relazione e significato, i quali favoriscono un apprendimento significativo anche in caso di autismo, divenendo strumento di relazione tra l'io e l'universo. Come suggerisce Bodei (2009, p. 30), ogni cosa è intrisa di senso; gli artisti – e spesso i bambini – lo fanno emergere, dando voce alle cose mute e spesso facendole parlare.

In questa prospettiva, anche gli oggetti museali – una statua, un quadro, un reperto - possono essere considerati mediatori di conoscenza. Seguendo Neil MacGregor (2010), una storia del mondo narrata attraverso gli oggetti è più inclusiva di una storia fondata solo sui testi, poiché restituisce voce anche a chi non ha lasciato tracce scritte. Gli oggetti, dunque, pensano e fanno pensare: agiscono come interfacce tra esperienza sensoriale e costruzione concettuale.

Le ricerche psicologiche di Olson (1985) individuano tre forme di esperienza apprenditiva – attiva, iconica e simbolica –, che corrispondono rispettivamente al fare, al rappresentare e al riflettere. Gli oggetti permettono di attraversare e connettere queste tre dimensioni, rendendo visibile il sapere in atto.

3.4 Metodologie attive e didattica laboratoriale

Il contatto con i materiali e gli oggetti culturali acquista pieno significato quando è integrato in percorsi metodologici consapevoli. Nessuna metodologia è efficace in sé: la sua riuscita dipende dalla coerenza con il contesto, con i soggetti coinvolti e con gli obiettivi formativi. Le metodologie attive non sono "ricette", ma strutture flessibili da progettare, adattare e valutare.

Seguendo la prospettiva di John Dewey, esse devono favorire l'esperienza intesa come processo di sperimentazione individuale e collettiva, formulazione di ipotesi, riflessione, possibilità di incorrere in errori, mancanza di un'unica soluzione e trasformazione condivisa. Le esperienze realmente educative sono quelle che generano continuità, che si innestano nel vissuto precedente e aprono possibilità future (Dewey, 1953).

Tra le principali metodologie analizzate si ricordano:

1. **Hands-on / Minds-on**, o didattica esperienziale, che valorizza il *fare per capire*;
2. **La discussione**, come costruzione dialogica di significato;
3. **Il lavoro di gruppo**, fondato sulla cooperazione e sull'interdipendenza positiva;
4. **Il laboratorio**, quale luogo fisico e mentale di sperimentazione.

Tali pratiche condividono elementi comuni: l'attività concreta, la collaborazione, la riflessione metacognitiva e la continuità con la vita reale.

3.4.1. Hands-on / Minds-on

Questa metodologia, erede della "lezione delle cose" di Pestalozzi e del *tâtonnement expérimental* di Freinet, affonda le sue radici nella tradizione dell'educazione attiva. Imparare attraverso l'azione richiede un ambiente predisposto, materiali significativi e un ruolo docente di guida non direttiva (Olson, 1985).

Secondo David Hawkins (1979), la fase iniziale del processo d'apprendimento deve essere dedicata al *pasticciamento*: un tempo libero di esplorazione, costruzione e prova, in cui il bambino e/o il ragazzo può sperimentare le "cose" senza istruzioni precostituite e aperto ad un numero infinito di soluzioni. "Tutti noi", scrive, "dobbiamo superare la linea di separazione tra ignoranza ed intuito più volte prima di capire veramente". (pp. 85-87).

L'azione manuale e concreta, tuttavia, deve concludersi con una riflessione mentale – la fase *minds-on* –, nella quale l'esperienza viene concettualizzata e verbalizzata. In questo, Hawkins si avvicina a Vygotskij (1990), per il quale lo sviluppo dei concetti nasce dall'interazione continua tra pensiero pratico e linguaggio. L'elaborazione verbale dell'esperienza è ciò che consente di trasformare l'azione in conoscenza, aprendo le porte

ad un'esperienza metacognitiva che origina concetti trasversali, principi generali applicabili in circostanze analoghe (Zecca, 2012).

3.4.2. La discussione

Elemento essenziale di ogni apprendimento collaborativo è la discussione, intesa non come confronto polemico ma come costruzione dialogica di senso, di significati condivisi. Essa si distingue dalla conversazione informale per l'intenzionalità cognitiva e per la co-costruzione di un problema comune (Gatti, 1998; Pontecorvo et al., 1991; Ripamonti, 2007).

Nella discussione gli studenti negoziano significati, formulano ipotesi, le mettono alla prova e le riformulano. È una pratica che, come afferma Piaget (1962, p. 127), costituisce "il nervo della verifica": nel dialogo con gli altri si apprende a ragionare e a riconoscere la legittimità dei punti di vista diversi, arricchendosi con le prospettive offerte dai compagni (Polito, 2010).

La ricerca di Pontecorvo e collaboratori (1991) mostra che la discussione efficace nasce da alcune condizioni: la condivisione di un'esperienza di partenza, l'impostazione di un problema reale, l'uso regolato dei turni di parola e un clima di fiducia reciproca. Essa sviluppa competenze linguistiche, socio-cognitive e metacognitive, creando una comunità di pensiero riflessivo.

3.4.3. Il lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo non è mera suddivisione di compiti, ma un processo cooperativo in cui il gruppo diventa soggetto produttivo di conoscenza (Dozza, 1993). Come sostenuto da Cohen (1999) e Johnson & Johnson (1983), la cooperazione si fonda su una divisione dei ruoli (facilitatore, controllore, addetto ai materiali, addetto al riordino, ufficiale della sicurezza, relatore) interdipendenza positiva, responsabilità individuale, comunicazione e riflessione comune.

Nella pratica scolastica italiana, questa prospettiva è stata incarnata dal Movimento di Cooperazione Educativa, che ha tradotto i principi di Freinet in attività condivise – giornalini, testi collettivi, sperimentazioni di classe-laboratorio – e da docenti famosi per le loro modalità di insegnamento democratiche e partecipate, quali Maria Marconi, Mario Lodi, Bruno Ciari, Nora Giacobini.

3.4.4. Il laboratorio

Il laboratorio rappresenta lo spazio privilegiato dell'apprendimento attivo. Storicamente nato come luogo artigianale del *laborare*, esso diviene in senso educativo un ambiente in cui si uniscono operatività manuale, ricerca intellettuale e riflessione critica (Zecca, 2012).
Secondo Baldacci (2004, p. 86; 2006), tre sono le categorie che ne definiscono l'essenza: oggettualità, spazialità e attività. Il laboratorio è al tempo stesso luogo fisico – attrezzato con materiali, strumenti e risorse – e metodo didattico, basato su problemi aperti, sperimentazione, confronto e assenza di risposte uniche (Zuccoli, 2010).
Nel laboratorio la conoscenza non viene trasmessa ma ricostruita: si osserva, si formula un'ipotesi, si sperimenta, si discute e si documenta. Frabboni (2004) identifica tre "tavoli" cognitivi di questa pratica: la rielaborazione delle conoscenze, l'osservazione diretta dei fenomeni e la creatività euristica, cioè la "fantasia che scandalizza" e che permette l'innovazione.
Dalle esperienze delle scuole di Freinet fino ai laboratori interdisciplinari contemporanei, il lavoro laboratoriale si configura come comunità di apprendimento cooperativa, dove il pensare e il fare si intrecciano in un processo continuo di scoperta.
Le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR 2007; 2012) riconoscono il laboratorio come modalità privilegiata per promuovere ricerca, progettualità e partecipazione attiva, valorizzando il territorio e i contesti extrascolastici come risorse educative.

> Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoragia la ricera e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissure ia modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento[2].

Sono gli stessi principi che oggi guidano le pratiche educative nei musei, dove l'esperienza diretta sugli oggetti, il pensiero riflessivo e la cooperazione interpretativa trasformano la visita in un processo autenticamente formativo. Scuola e museo, luoghi distinti e complementari, trovano così una comune vocazione: essere spazi di esplorazione e di costruzione partecipata del sapere, aperti ai molteplici linguaggi della cultura contemporanea.

3.4.5. Altre metodologie didattiche innovative

[2] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p.27.

A queste si affiancano oggi pratiche di insegnamento e apprendimento centrate sull'attivazione del soggetto, sulla metacognizione e sulla progettualità condivisa.

Il *Problem Based Learning* (PBL), elaborato originariamente in ambito medico (Schwartz, 2013; Yew & Goh, 2016), si fonda sulla risoluzione di problemi aperti e complessi, promuovendo pensiero critico e autonomia cognitiva. L'*Inquiry Based Learning* (IBL) introduce invece una prospettiva di indagine e scoperta, riconducibile al metodo scientifico e alla pedagogia di Dewey, in cui l'apprendimento nasce dal porre domande e dal ricercare risposte empiriche (Ernst et al., 2017; Khalaf & Mohammed, 2018). La *Flipped Classroom*, trasportata nel contesto museale con la *Flipped Museum*, (Harrell & Kotecki, 2015; von Heijne, 2014; Akçayır & Akçayır, 2018) ribalta i tempi e i ruoli della lezione tradizionale, ponendo le basi teoriche nella fase pre-visita e post-visita, riservando al contesto museale il momento dell'interazione e del consolidamento esperienziale.

All'interno delle strategie centrate sulla narrazione e sull'emotività si colloca lo Storytelling e la sua evoluzione digitale (Robin, 2006), che costruiscono un ponte empatico tra visitatore e patrimonio, attraverso il racconto multimodale. Parallelamente, il *Learning by Design* o *Project Based Learning* (Kalantzis & Cope, 2005; Kokotsaki et al., 2016) coinvolge i partecipanti in processi progettuali concreti, favorendo competenze creative e interdisciplinari. La *Gamification* e il *Game Based Learning* (Stieglitz et al., 2017; Tobias, 2013; Gee, 2013; Gee, 2025) introducono dinamiche ludiche per facilitare la motivazione intrinseca, elemento particolarmente rilevante nelle esperienze di apprendimento informale. L'apprendimento tra pari (Peer Education e Peer Learning) si fonda sull'assunto vygotskijano della zona di sviluppo prossimale e sull'importanza della dimensione socio-relazionale.

Sul piano dell'inclusione e dell'accessibilità, il paradigma dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (Levey, 2023; Rose, 2021) promuove la progettazione di ambienti educativi flessibili e multimodali, capaci di valorizzare la diversità dei fruitori, anche tramite approcci multisensoriali e di accesso universale. In contesti museali, l'integrazione dell'approccio *Visual Thinking Strategies* (VTS) (Ishiguro et al, 2021; González-Sanz et al., 2023), basato sull'osservazione guidata e la discussione collettiva delle opere, favorisce lo sviluppo di competenze estetiche, linguistiche e socio-emotive, sollecitando la riflessione critica e la negoziazione dei significati.

Particolare rilievo assume la metodologia del Service Learning, la quale integra il momento formativo con l'impegno civico e comunitario (Fiorin, 2016a, 2016b; Eyler & Giles, 1999). Tale approccio, di matrice pragmatista e solidaristica, pone l'accento sulla reciprocità tra

apprendimento e servizio, sostenendo che la conoscenza acquisti pieno senso quando è orientata a un fine sociale. In una prospettiva museale, il *Service Learning* può concretizzarsi attraverso progetti di co-progettazione di attività educative, laboratori per pubblici diversi, pratiche di accessibilità culturale o interventi di valorizzazione del patrimonio. Lo studente-diventato-attore educativo sperimenta così una pratica riflessiva che combina sapere, azione e responsabilità, contribuendo alla trasformazione del museo in spazio di cittadinanza attiva e apprendimento permanente. L'aspetto esperienziale e comunitario del *Service Learning* genera, inoltre, un apprendimento trasformativo, in cui la dimensione cognitiva si intreccia con quella etica ed emozionale.

L'integrazione di queste metodologie all'interno del museo consente di superare modelli trasmissivi e nozionistici, favorendo una didattica centrata sull'esperienza, sull'interazione sociale e sulla costruzione condivisa del sapere. Così concepito, il museo si configura come un ecosistema educativo dinamico, capace di generare significati plurali e di contribuire alla formazione di soggetti critici, consapevoli e socialmente partecipi.

4. Il museo come spazio educativo: intrecci tra scuola, didattica e patrimonio culturale

Non pochi pedagogisti, e più in generale molti studiosi dell'educazione, hanno riconosciuto nel museo un luogo privilegiato di incontro tra esperienza, conoscenza e cultura materiale, includendolo nei propri progetti o nelle loro riflessioni teoriche. Naturalmente il tema è assai vasto, ma ciò non ci impedisce di richiamare alcune figure emblematiche, esemplari nell'illustrare le differenti modalità di relazione tra scuola e museo, individuando tre principali prospettive:

1. il museo nella scuola, cioè la costruzione di raccolte e collezioni interne all'istituto scolastico, pensate come strumenti per un apprendimento fondato sull'esperienza diretta e sul contatto con i materiali;
2. il museo come istituzione esterna, spazio autonomo e complementare alla scuola, dove l'incontro con le opere d'arte e i patrimoni culturali diventa occasione di crescita cognitiva, emotiva e relazionale;
3. la scuola che si fa museo, attraverso la musealizzazione dei processi educativi e delle produzioni dei bambini, restituite al pubblico in forma di mostre o esposizioni partecipate.

Naturalmente tali categorie non sono rigide: diversi autori, infatti, si collocano su più piani contemporaneamente, dimostrando come la relazione tra educazione e museo sia plurale, interattiva e in continua ridefinizione.

4.1. Il museo dentro la scuola

L'idea di un *museo interno all'ambiente scolastico* affonda le sue radici nella stagione dei grandi rinnovamenti didattici di fine Ottocento e primo Novecento, quando il contatto con gli oggetti e l'osservazione diretta venivano considerati strumenti essenziali per educare il pensiero e i sensi.

Rosa e Carolina Agazzi introdussero il concetto di *Museo Didattico* o *Museo dell'Educatrice*, una raccolta di materiali semplici e quotidiani destinati a sostenere le attività in aula. Nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* (Agazzi, 1950, pp. 124–343), Rosa Agazzi descrive collezioni tematiche — ad esempio «le cose rotonde», «le cose cubiche», «le cose cilindriche» — che fungono da base per esercizi di classificazione, linguaggio e percezione. L'educatrice utilizza gli oggetti "su precise sollecitazioni", favorendo una conoscenza che nasce dal manipolare e dal confrontare piuttosto che dal memorizzare.

Accanto a questi materiali "istituzionali", Agazzi include le cianfrusaglie dei bambini: piccoli oggetti trovati e raccolti nel quotidiano, che diventano, quando accolti nel museo didattico, risorsa educativa e affettiva. Le "cosucce" portate a scuola vengono catalogate, ordinate e utilizzate per giochi, narrazioni e apprendimenti sensoriali: «Di sommo compiacimento era per essi sapere le loro cosucce, i loro umilissimi doni accolti nell'armadietto mio, distribuiti in scatole, ciascuna con la relativa indicazione» (Agazzi, 1950, p. 355). In questo modo, il museo si trasforma in un luogo simbolico di appartenenza, condiviso da bambini, maestre e famiglie, un archivio collettivo di memorie e di esperienze.

Allo stesso ideale si ispira Giuseppina Pizzigoni, la quale amplia il concetto di museo scolastico articolandolo in senso disciplinare e metodologico. Nel suo "Museo scolastico", concepito come esito del lavoro degli alunni sotto la guida del maestro (Pizzigoni, 1956, p. 113), ogni raccolta, frutto di osservazioni, gite e esperimenti, è classificata secondo criteri scientifici — animali, vegetali, minerali — e si arricchisce nel tempo con nuovi reperti trovati nell'ambiente e durante le gite scolastiche. Come nelle antiche *Wunderkammern*, la collezione accoglie oggetti naturali e costruzioni artificiali, ma con finalità dichiaratamente educative: un *museo di classe* che invita alla ricerca, alla catalogazione e alla riflessione sui fenomeni osservati.

Un altro contributo significativo proviene da Susan Isaacs, pedagogista e psicoanalista britannica, che riconosce nel bisogno infantile di raccogliere oggetti una forma spontanea di

conoscenza e di relazione con il mondo. La collezione, afferma Isaacs, «è uno destri strumenti più validi di rispetto verso se stessi e di comprensione» e il *museo di classe* diventa una collezione viva, che può servire a incoraggiare, se costruita dai ragazzi stessi (Isaacs, 1952, p. 115). L'atto del collezionare, se valorizzato, educa al possesso consapevole, alla cooperazione e alla cura delle cose.

Il valore pedagogico del museo interno alla scuola trova piena sistematizzazione con John Dewey. Nel modello della *Laboratory School* di Chicago (1896), il museo è parte integrante dell'edificio scolastico, insieme alla biblioteca e ai laboratori. Dewey, in *The School and Society* (1899), lo definisce "alambicco della realtà", luogo dove l'esperienza pratica si unisce alla riflessione teorica. Qui i bambini non apprendono soltanto *fatti*, ma costruiscono significati attraverso l'azione, la sperimentazione e il legame diretto con i materiali.

Nelle sezioni dedicate alla tessitura, ad esempio, gli alunni lavorano lino, lana, seta e cotone, confrontandosi con utensili e processi produttivi. L'osservazione dei materiali conduce poi ad ampliare la ricerca: la loro origine e storia, il loro uso, le macchine che li trasformano (Dewey, 1985, pp. 56-57). In questo scenario il museo funge da laboratorio di indagine, dove teoria e pratica si fondono: «Il fanciullo non fa semplicemente cose, ma si procura altresì l'idea di ciò che fa» (ivi, p. 55), ogni concetto trova applicazione nell'esperienza e influisce sulla vita, arricchendola.

Dewey considera, dunque, il museo non come luogo elitario, ma come estensione naturale della scuola, spazio accessibile e quotidiano di ricerca, al pari della biblioteca, dove il bambino si recava costantemente per cercare oggetti, fare esperienza che non era lontana e sentiva alla sua portata, collocata anche fisicamente magari accanto alla sua classe. Le *Laboratory Schools* testimoniano come la conoscenza emerga dal rapporto tra esperienza, riflessione e socialità.

4.2 Il museo come istituzione esterna

La seconda prospettiva si fonda sul riconoscimento del museo come ambiente formativo indipendente ma profondamente connesso alla scuola. Lo stesso Dewey ne fu frequentatore appassionato: dalle lettere e dai diari si apprende che visitava regolarmente musei d'arte e di storia naturale, considerandoli parte integrante del proprio percorso di formazione. A suo giudizio, l'apprendimento non si esaurisce negli spazi scolastici, ma si compie in rete con altre istituzioni culturali— università, biblioteche, musei — nel quadro di una società educante (Dewey, 1996).

In questa linea di apertura va collocata ancora Giuseppina Pizzigoni, per la quale la città intera diviene laboratorio educativo. Nella *Rinnovata*[3], i bambini visitano regolarmente fabbriche, teatri, fonderie, ospedali, municipi e musei: un itinerario esplorativo volto a conoscere la vita reale e il patrimonio scientifico-artistico. Come ella scrive, le notizie storiche e geografiche si dovranno ricavare, fin dove possibile, da visite dirette a monumenti, musei e città, in quanto le osservazioni dirette valgono più di qualunque lezione formale (Pizzigoni, 1956, p. 111).

Per Pizzigoni, l'esperienza museale non è una "gita" ma un tempo di studio che amplia la conoscenza disciplinare, integrando le osservazioni fatte in classe. La scuola e la città, la didattica e la realtà sociale, si fondono in un continuum esperienziale.

Più vicino a noi, Howard Gardner (1991) rivaluta il museo come luogo di apprendimento autentico, alternativo alla rigidità scolastica. Nei suoi studi sulle *intelligenze multiple* e nel *Project Spectrum* (1984), Gardner e il suo team propongono di mettere in relazione scuola, museo e casa in un "triangolo della risonanza". Il *children's museum* rappresenta per lui un ambiente educativo informale dove i bambini possono "imparare facendo", secondo tempi e modalità personali, acquisendo abilità e competenze:

> Così i ragazzi stessi hanno la possibilità di provare a essere dei piccoli scienziati, per sperimentare e vedere cosa succede. E la cosa importante è che non importa se la prima o la seconda volta che fanno qualcosa non hanno alcuna idea di quale sia il "giusto" principio in fisica: stanno ottenendo familiarità con il fenomeno, in un modo che si adatta al proprio tempo personale, allo stile di apprendimento, al profilo delle specifiche intelligenze. Stanno ottenendo la possibilità di testare alcune delle loro nozioni intuitive e vedere ciò che rispetto a queste è insostenibile e ciò che è inadeguato. E se passano più tempo lì, possono leggere una parte del materiale che il museo fornisce o possono parlare con uno degli animatori che è lì a disposizione o con un maestro o con i genitori che sanno alcune cose. Quindi, in questo ambiente realistico, loro possono discutere sul significato delle cose che le persone hanno scoperto nel campo delle scienze e delle arti. Quando hai incontrato un'idea a modo tuo e portato il tuo stesso pensiero per sostenerla, l'idea diventa molto di più una parte di te. Non è qualcosa che si legge dalle tre alle tre e quindici e poi la dimentichi; si tratta di una parte della tua esperienza. [...] Quindi, dal momento che sappiamo senza ambiguità che il modo in cui insegniamo non funziona, noi dobbiamo provare qualcos'altro (Brandt, 1993, pp. 6-7).

Il museo, in questo quadro, diventa *spazio di apprendimento situato*, dove conoscenze scientifiche, artistiche e sociali vengono esplorate in modo interdisciplinare, attraverso la pratica e la riflessione condivisa.

Analogamente, l'esperienza educativa di Loris Malaguzzi e delle scuole comunali di *Reggio Emilia* rappresenta un modello paradigmatico di dialogo continuo tra scuola e patrimonio culturale. Malaguzzi concepisce il museo — come il teatro o il giardino — non

[3] "Rinnovata" è il nome della scuola ideata da Pizzigoni e da lei fatta costruire con precise indicazioni.

come luogo di fruizione passiva, ma come ambiente di ricerca. I bambini sono invitati a esplorare gli spazi cittadini, a toccare le architetture, ad abbracciare le colonne del Teatro Municipale, a descrivere e reinterpretare le proprie esperienze attraverso il disegno e la parola (Edwards, Gandini, Forman, 1995).

Le attività didattiche, documentate in *I cento linguaggi dei bambini*, si fondano su un'apertura costante verso la città e le sue istituzioni culturali: musei, biblioteche, teatri, mostre. L'educazione al patrimonio diventa così pratica estetica e sociale, in cui il bambino è osservatore e costruttore del senso culturale dei luoghi.

4.3 La scuola che crea esposizioni

Un ulteriore passo nell'evoluzione del rapporto tra scuola e museo è rappresentato da quelle esperienze in cui la scuola stessa diventa soggetto espositivo, traducendo il proprio percorso educativo in mostre aperte al pubblico.

A inaugurare questa prospettiva è ancora Loris Malaguzzi, che nel 1981 cura la mostra *L'occhio se salta il muro* (Reggio Emilia, Chiostri di San Domenico), un evento fondativo nella storia delle scuole reggiane. La mostra, spiega l'autore, "sottende e anticipa una proposta teorica e pratica" in cui la ricerca pedagogica si intreccia con la psicologia della percezione e con le scienze dell'educazione (Malaguzzi, 1981, p. 15).

Le successive versioni — esposte in molte capitali europee e ribattezzate *I cento linguaggi dei bambini* — consolidano un linguaggio espositivo in cui documentazione pedagogica ed estetica museale convergono. La mostra non vuole esibire prodotti, ma rendere visibile il pensiero dei bambini, la loro creatività e le relazioni con gli adulti e con il contesto sociale (Malaguzzi, 1983, pp. 5-6).

Negli anni, questa modalità si rinnova attraverso esposizioni come *Bambini, arte, artisti. I linguaggi espressivi dei bambini e le opere di Alberto Burri* (Vecchi & Giudici, 2004), in cui i lavori realizzati nei nidi e nelle scuole dialogano con opere d'arte contemporanea, generando intrecci tra esperienza educativa e produzione artistica. In tali progetti, la scuola diventa laboratorio curatoriale, capace di comunicare alla cittadinanza la propria ricerca pedagogica e di intrecciarla con le istituzioni culturali del territorio.

Le mostre scolastiche, in questa visione, assumono la funzione di dispositivo narrativo e museale, dove il percorso educativo si traduce in forma visibile e condivisa. Esse rappresentano il punto di convergenza fra scuola e museo: la prima si apre all'esterno rendendo pubblica la propria esperienza; il secondo accoglie i processi di scoperta e di creazione dei bambini come espressione del pensiero infantile.

In tal modo, il rapporto tra scuola e museo si è costantemente ridefinito, evolvendo da una relazione di *complementarità* a una di *integrazione reciproca*, al punto che l'istituzione museale appare oggi come un continuum educativo che attraversa i confini della scuola. Il museo non è più solo il luogo della conservazione, ma diventa uno spazio di apprendimento attivo, di documentazione e di partecipazione civica, mentre la scuola, a sua volta, assume tratti museali, trasformando in racconto pubblico i processi di scoperta e di ricerca dei bambini.

In questa prospettiva, scuola e museo non sono poli opposti ma parti complementari di un medesimo ecosistema educativo, fondato sull'esperienza, sulla cooperazione e sulla meraviglia conoscitiva: strumenti comuni di una pedagogia capace di coniugare sapere, creatività e cittadinanza culturale.

5. Riflessioni sulla storia e sulla normativa della scuola italiana

Approfondire la dimensione storica e normativa della scuola italiana significa entrare nel cuore dell'istituzione educativa, là dove principi pedagogici, politiche pubbliche e pratiche quotidiane trovano un punto di incontro. Sebbene l'analisi delle fonti legislative possa apparire un ambito tecnico o apparentemente distante dalla dimensione esperienziale dell'insegnamento, essa rappresenta in realtà la struttura portante che consente di comprendere l'evoluzione del sistema formativo e le modalità attraverso cui la scuola ha progressivamente definito la propria identità.

La normativa scolastica, con i suoi continui aggiornamenti, riflette i mutamenti culturali, sociali ed economici del Paese e traduce in disposizioni concrete le visioni pedagogiche e le finalità educative che, di epoca in epoca, hanno orientato la formazione delle nuove generazioni. Per chi opera quotidianamente nella scuola – insegnanti, dirigenti, studenti, personale e famiglie – le leggi e le linee guida non costituiscono semplici strumenti amministrativi, ma delineano il quadro entro cui si sviluppano le pratiche didattiche, si articolano le relazioni educative e si costruisce il significato stesso dell'azione formativa.

Comprendere questo quadro è quindi indispensabile per cogliere anche le condizioni entro cui si realizza il dialogo fra scuola e museo: due istituzioni entrambe regolate, nel corso del tempo, da strategie culturali e politiche che rispecchiano l'ideologia dominante e le forme di potere che ne hanno determinato l'orientamento.

La storia della scuola italiana, se confrontata con quella di altri Paesi europei, è relativamente giovane. Solo nel secondo Ottocento, con la Legge Casati (1859), si posero le basi per un sistema scolastico unitario. Le successive trasformazioni – leggi, riforme, decreti e

programmi – riflettono le diverse concezioni di società e i mutamenti politici che hanno attraversato la storia nazionale. Ogni riforma ha agito come uno specchio del proprio tempo, oscillando fra modelli elitari e selettivi, orientati alla formazione delle classi dirigenti, e visioni democratiche e inclusive, tese a garantire pari opportunità educative e diritto allo studio.

L'analisi storica e normativa non può, dunque, ridursi a una sequenza di date e leggi: deve essere letta come un discorso politico e culturale, in cui il modello di cittadinanza, la definizione di sapere e la distribuzione del potere culturale sono questioni centrali.

All'indomani dell'unificazione, la giovane nazione italiana si è ritrovata a dover costruire anche la propria identità culturale. La Legge Casati (Regio Decreto n. 3725, 13 novembre 1859), concepita nel Regno di Sardegna e poi estesa a tutto il paese, ebbe lo scopo di uniformare un panorama educativo frammentato e diseguale. Il testo privilegiava tuttavia l'istruzione secondaria e universitaria, relegando la scuola primaria a un ruolo marginale e affidandola ai comuni; di fatto, rimaneva una scuola per pochi, più attenta all'educazione delle élite che a quella popolare (De Vivo, 1983).

Solo nel 1877, con la Legge Coppino (n. 3961), venne introdotto per la prima volta l'obbligo di istruzione elementare gratuita. Le scuole erano suddivise in cicli biennali e molti comuni non disponevano degli edifici o dei mezzi necessari per attuarla. La formazione dei maestri avveniva tramite corsi biennali o triennali, ai quali seguiva un tirocinio: una preparazione ancora fragile e disomogenea.

Un punto di svolta si ebbe nel 1888, con i programmi di Aristide Gabelli, esponente del positivismo pedagogico italiano. Influenzato dal metodo sperimentale, egli propose la cosiddetta *"lezione di cose"* come strumento per allenare l'osservazione, l'esperienza e la capacità critica. Come scrive: «Non si pretende di preparare la gente a fare scoperte, ma di avvezzarla a osservare i fatti, in luogo di giudicarli senza esame» (Gabelli, 1880).

Gabelli vedeva nella scuola non un luogo di ripetizione mnemonica, ma un laboratorio di pensiero, ponte tra conoscenza e società. La sua idea di educazione, fondata sull'esperienza sensoriale e sull'autonomia, anticipa la prospettiva dell'"educazione nuova" del secolo successivo.

Nonostante queste innovazioni, la situazione reale delle scuole italiane alla fine dell'Ottocento rimaneva drammatica: edifici fatiscenti, scarsità di maestri qualificati, materiali didattici inesistenti e altissimi tassi d'analfabetismo. Le denunce parlamentari del 1900 (Atti Parlamentari, Camera e Senato) descrivono ambienti umidi, malsani e sovraffollati, testimonianza di una povertà educativa diffusa.

Nel primo Novecento si susseguirono nuovi provvedimenti: la legge Orlando (1904) prolungò l'obbligo scolastico fino ai dodici anni; la legge Daneo-Credaro (1911) rese statale la scuola elementare, sottraendola alla gestione comunale, e istituzionalizzò i corsi magistrali per la formazione dei maestri. Credaro sosteneva che nessuno potesse insegnare pedagogia senza «un'esperienza diretta e personale della scuola elementare» (cit. in De Vivo, 1983, p. 77), restituendo dignità professionale alla figura del docente.

Nel 1923, sotto il regime fascista, la riforma Gentile (Regio Decreto n. 2185) ridefinì l'intero sistema scolastico secondo una gerarchia rigidamente piramidale e idealista: si innalza l'obbligo scolastico a quattordici anni e si prevedeva una scuola elementare di cinque anni (3+2) preceduta da una scuola materna di tre anni e seguita da un'istruzione complementare (classica, tecnica, magistrale). Sebbene nasca il liceo scientifico, il liceo classico, fondato sull'asse latino-greco-filosofia, divenne la scuola d'élite per eccellenza, modello di una cultura selettiva e spiritualista. L'insegnamento della religione cattolica fu reintrodotto come base dell'istruzione elementare, mentre le scuole magistrali furono orientate verso un'impostazione umanistica.

La riforma di Gentile, esaltando l'"uomo come spirito", sancì la supremazia del sapere filosofico sulla dimensione tecnica e scientifica, chiudendo il sistema educativo entro un rigido controllo politico-ideologico. Come scrisse in una sua circolare: «Qualsiasi atto rivolto comunque a turbare il normale funzionamento del magistero educativo o a insinuare negli animi sfiducia e indisciplina verso l'autorità dello Stato venga subito e severamente punito» (circolare del 25 novembre 1922).

Con gli anni Trenta, la Carta della Scuola di Giuseppe Bottai (1939) accentuò ulteriormente la funzione patriottica e corporativa della scuola, anche per esigenze economiche e politiche legate all'elevato numero di iscritti. L'istruzione fu concepita come strumento di selezione sociale e formazione dei "migliori", plasmata sugli ideali fascisti del lavoro e della disciplina.

Il secondo dopoguerra segna una cesura decisiva. La Costituzione del 1948 restituisce centralità all'educazione pubblica come diritto universale e come garanzia di uguaglianza:

> L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale (Art. 33).

> La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso (Art. 34).

Viene affermato che "la scuola è aperta a tutti" e che l'istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, costituisce un dovere e un diritto.

Nel 1945 furono redatti i nuovi programmi per la scuola elementare, in cui si riflette l'influenza delle pedagogie attive e del movimento dell'educazione nuova. Il maestro è chiamato a contrastare non solo l'analfabetismo materiale, ma anche quello "spirituale", cioè l'incapacità civica e morale di partecipare alla vita democratica (De Vivo, 1983, p. 117).

Nel 1955 i programmi Ermini (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503) sancirono un ritorno a un umanesimo di matrice cristiana, ispirato al personalismo di Jacques Maritain (1882-1973). La scuola elementare doveva promuovere la "gioia e il gusto di imparare", partendo dal mondo concreto del bambino e coniugando libertà e responsabilità oltre i confini della scuola, per tutta la vita.

Il lungo dibattito sul diritto allo studio condusse nel 1962 all'approvazione della scuola media unica (Legge n. 1859), che abolì la distinzione fra scuole di avviamento professionale e scuole medie, aprendo formalmente l'accesso a tutte le scuole superiori. Nacque così l'idea di un sistema scolastico realmente unitario, sebbene le disuguaglianze territoriali e sociali restassero profonde.

La voce critica più potente di quegli anni fu la *Lettera a una professoressa* (1996) della *Scuola di Barbiana*, redatta sotto la guida di don Lorenzo Milani. Il testo denunciava una scuola selettiva, incapace di garantire equità e democrazia, e proponeva un modello cooperativo in cui "i più esperti aiutano gli altri a crescere". La prospettiva di Milani affermava il valore dell'educazione come diritto politico e strumento di emancipazione.

Negli anni Settanta, i movimenti studenteschi e operai richiesero una scuola partecipata e democratica. Con i Decreti Delegati del 1974 (L. 30 luglio, n. 477) si introdusse formalmente la partecipazione di genitori, studenti e docenti agli organi collegiali della scuola, delineando un modello di istituzione aperta al territorio e alle realtà sociali. La scuola, si leggeva nel decreto, doveva «interagire con la più vasta comunità sociale e civica», promuovendo un legame organico fra formazione e cittadinanza.

Negli stessi anni furono istituiti i corsi sperimentali di scuola media per lavoratori (C.M. 71/1974), che sancirono il diritto permanente all'educazione e segnarono un nuovo rapporto tra scuola, mondo del lavoro e formazione degli adulti.

Nel 1985 arrivarono i nuovi programmi per la scuola elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), che introdussero il concetto trasversale di *educazioni*, tra cui l'educazione all'immagine, alla musica e al movimento, riconoscendo il valore della creatività e del linguaggio visivo. Per la prima volta si parlò esplicitamente di beni culturali, invitando gli alunni a "accostarsi alla varietà delle opere d'arte e ai beni presenti nell'ambiente" per maturare gusto estetico e consapevolezza del patrimonio.

Le successive I*ndicazioni Nazionali* (2004, 2007, 2012) hanno progressivamente consolidato l'idea di un'educazione al patrimonio culturale intesa come componente della cittadinanza attiva.

Nel testo del 2007, il ministro Giuseppe Fioroni afferma: «Educare istruendo significa essenzialmente tre cose: consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto» (MIUR, 2007, p. 6).

Le scuole dell'infanzia vengono valorizzate come contesti linguistici e sensoriali di esplorazione: bambini e bambine sono incoraggiati a osservare, toccare e confrontarsi con opere d'arte, architetture e paesaggi, sviluppando gusto estetico e consapevolezza culturale.

Nelle scuole primarie, la disciplina *Arte e Immagine* integra approcci sensoriali, comunicativi, storici e patrimoniali, mentre nei traguardi per la secondaria di primo grado si invita a riconoscere «gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio» (ivi, p. 71).

Le Indicazioni del 2012 riprendono e ampliano questa prospettiva, collocando l'educazione al patrimonio all'interno del percorso di *cittadinanza unitaria e plurale*:

«Sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionali proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee e valori che sono il lascito vitale di altri tempi e altri luoghi» (MIUR, 2012, p. 6).

Viene, inoltre, introdotto un paragrafo specifico, *L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva*, in cui si riconosce che insegnare la storia significa far "usare le fonti archeologiche, museali, iconiche e archivistiche" per sviluppare consapevolezza civica e senso di appartenenza (ivi, p. 43).

L'evoluzione normativa dell'ultimo mezzo secolo mostra una progressiva maturazione di sensibilità verso il patrimonio artistico e ambientale, visto non più come "corredo" della cultura umanistica, ma come risorsa educativa trasversale. Il museo entra così a pieno titolo nei curricoli scolastici, configurandosi come ambiente di apprendimento complementare alla scuola e luogo di educazione estetica, storica e civica.

Tale apertura rispecchia, in senso più ampio, il passaggio da un paradigma istruttivo a un paradigma formativo, in cui l'alunno è protagonista attivo della costruzione del sapere e il docente mediatore fra tradizione e innovazione. Come osserva Elisabetta Nigris, l'insegnante è "al tempo stesso innovatore e custode della tradizione", costantemente sospeso fra esigenze di cambiamento e responsabilità di trasmissione (Moscati, Nigris & Tramma, 2008, p. 29).

Lo stesso vale per i professionisti dei musei, oggi chiamati a svolgere una funzione analoga: interpreti di una memoria collettiva, ma anche progettisti di esperienze educative orientate al futuro.

La storia legislativa della scuola italiana rivela, dunque, un lento ma costante cammino verso la democratizzazione dei saperi e la valorizzazione del patrimonio culturale come diritto di cittadinanza. Il dialogo tra scuola e museo, inscritto in questa traiettoria, rappresenta oggi non solo una strategia didattica, ma una visione culturale che riconosce nell'educazione alla bellezza, alla storia e alla partecipazione un fondamento irrinunciabile della formazione dell'uomo e del cittadino.

Capitolo II

Dalla scuola al museo: intrecci e riflessioni sulla didattica museale

1. La didattica nel museo tra scuola, esperienza e comunicazione

Ritornare dall'aula scolastica alle sale del museo significa esplorare un territorio di confine, in cui le pratiche della didattica si ridefiniscono, assumendo forme, linguaggi e finalità nuove. A ragione, fin dalle prime definizioni elaborate dall'ICOM (1957, 1974, 2004-2007) la dimensione educativa e comunicativa è stata riconosciuta come uno dei pilastri fondativi del museo, accanto alle funzioni di acquisizione, conservazione, esposizione e ricerca.

L'ultima formulazione ufficiale, di fatto, definisce il museo come «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le espone a fini di studio, educazione e diletto» (ICOM, 2007).

Proprio nell'atto stesso di dichiararsi "al servizio della società", il museo esplicita la propria vocazione formativa, comprendendo nei suoi obiettivi lo studio e l'educazione. Tuttavia, parlare di educazione in ambito museale implica ripensare termini spesso utilizzati in modo generico – educazione, didattica, insegnamento, apprendimento, piacere, approfondimento – riconoscendone le specificità semantiche e contestuali.

La didattica, in particolare, non va ridotta a mera trasmissione di sapere, ma intesa come progetto intenzionale di insegnamento-apprendimento, fondato su relazioni comunicative e processi di mediazione culturale. Ciò che la differenzia, nel contesto museale, è la sua natura interdisciplinare e relazionale, dove l'oggetto, lo spazio e il pubblico diventano co-protagonisti dell'esperienza formativa.

Lo sviluppo della didattica museale è stato per lungo tempo influenzato dal dialogo – e talvolta dal conflitto – con la scuola. Non di rado, la progettazione educativa dei musei è stata pensata quasi esclusivamente per bambini e ragazzi, in un'ottica di servizio sussidiario al sistema scolastico, come se il pubblico adulto potesse trarre da sé, attraverso la sola visita espositiva, un'esperienza pienamente consapevole e istruttiva.

Questo orientamento ha generato, soprattutto nelle prime fasi, una sorta di sovrapposizione fra modelli scolastici e museali, con attività strutturate secondo le consuetudini dell'insegnamento formale: lezioni frontali, materiali di supporto simili ai libri di testo e percorsi rigidamente programmati. Ma, come hanno sottolineato numerosi studi (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2006; Gola, 2008; Straka, 2004), il museo

appartiene al dominio dell'educazione informale, nella quale l'apprendimento nasce da processi spontanei, interattivi e non valutativi, profondamente diversi dalle logiche di certificazione proprie della scuola.

Il riconoscimento di questa distinzione non deve creare contrapposizioni, ma anzi favorire una sinergia tra i due sistemi, in grado di valorizzare la specificità di ciascuno: la scuola come luogo dell'elaborazione critica e sistematica delle conoscenze; il museo come spazio dell'esperienza, della scoperta e della riflessione condivisa.

Come osserva Yves Girault a proposito dei musei scientifici, ogni mostra nasce da una trama narrativa: «Ciò porta come effetto principale che l'esposizione offra non solo uno spettacolo, ma un punto di vista sul mondo, vale a dire, non "delle immagini del nostro mondo", ma uno sguardo o degli sguardi sul nostro mondo» (Girault, 1999, pp. 7-8). Gli oggetti, decontestualizzati e reinterpretati, vengono collocati in un allestimento che ne determina il senso, attraverso la disposizione, i suoni, le luci, i testi, la gestione dello spazio.

Il museo, dunque, non presenta semplicemente "immagini del mondo", ma sguardi sul mondo, prospettive intenzionali che mediatori e curatori traducono in forme visive e percorsi cognitivi.

Al cuore di questo processo sta la presenza dell'oggetto, elemento caratterizzante di ogni esperienza museale. Gli oggetti, scrive Steven Lubar, «sono manufatti culturali, costruiti in una data forma dalla società che ne fa uso; essi rappresentano la linea di demarcazione tra noi e il mondo naturale in cui abitiamo e mediano la nostra esperienza dell'ambiente. Benchè ci separino dal mondo, consolidano la nostra posizione all'interno di esso fornendoci la pietra di paragone alla quale commisurare ogni altra cosa» (Lubar, 2003, p. 81).

In un museo gli oggetti devono "parlare" e per farlo necessitano della voce di diverse figure: curatori, allestitori, educatori, mediatori. Tutti, in modo differente, partecipano alla costruzione del significato, come sottolinea Drugman (2003, p. 12): «Il significato prende a esistere soltanto nell'interazione fra chi osserva e ciò che è osservato». L'educatore museale, in questa prospettiva, non impone un'interpretazione, ma attiva un processo dialogico, favorendo un incontro esperienziale con gli oggetti, reali o simbolici, che diventano strumenti di conoscenza sensoriale ed emotiva.

Quando, a partire dalla metà del Novecento, i musei iniziarono ad affrontare sistematicamente le dimensioni educative accanto alle funzioni tradizionali, molti percorsi si svilupparono per imitazione del modello scolastico. Michel Van Praet ha definito questo fenomeno *"scolarizzazione del museo"*, ossia la tendenza a riprodurre entro lo spazio

museale le forme, i metodi e i linguaggi della scuola: sale-aula, lezioni frontali, schede didattiche e attività di tipo valutativo.

Tale impostazione, pur dettata da buone intenzioni divulgative, riduceva la specificità del museo a semplice estensione del sistema educativo formale, trascurando le potenzialità cognitive proprie di un'esperienza attiva, sensoriale e interdisciplinare. Critiche analoghe sono state avanzate da diversi autori, che hanno denunciato l'eccessivo peso del modello scolastico nelle pratiche museali (Etherington, 1989; Hein, 1991; Van Praet & Poucet, 1992; Coppey, 1992; Girault & Guichard, 1995).

La studiosa Maryse Paquin (1990, 1998), analizzando il contesto canadese, individua tre principali modalità di relazione tra museo ed educazione scolastica, valide anche su scala internazionale:

1. descolarizzazione, in cui il museo propone offerte rivolte a un pubblico generico, non pensate per rispondere alle esigenze specifiche della scuola;
2. parascolarizzazione, quando le attività per le scolaresche sono concepite in modo episodico e slegato dal curricolo, senza reale continuità didattica;
3. Armonizzazione, il modello più fecondo, basato sulla collaborazione tra scuola e museo attraverso progetti condivisi, coerenti con i programmi educativi e le peculiarità museali.

L'obiettivo dell'educazione museale contemporanea è ormai quello di superare le prime due forme per approdare alla co-progettazione educativa, in cui il museo si configura come partner culturale della scuola, non come suo prolungamento o alternativa.

La riflessione sul pubblico, riportata nel capitolo precedente, rappresenta la chiave per comprendere la portata della didattica museale. Essa non si limita all'utenza scolastica o al pubblico di addetti ai lavori, ma si rivolge a una pluralità di soggetti spesso neofiti– famiglie, adulti, gruppi sociali, persone con disabilità, comunità locali – che partecipano all'esperienza di visita in modi differenti. La mediazione educativa diventa pertanto uno strumento di inclusione culturale e di costruzione di significati condivisi.

La didattica museale, nella sua accezione più ampia, implica dunque un ripensamento pedagogico del museo stesso: da luogo di conservazione a spazio di apprendimento dialogico e partecipato, dove l'esperienza sensoriale, la memoria collettiva e la riflessione critica si intrecciano.

In questa prospettiva, la relazione con la scuola non rappresenta soltanto una storica eredità, ma un campo di sperimentazione reciproca, in cui la formalità del sistema educativo e

l'informalità della cultura museale si incontrano, generando un sapere ibrido, dinamico e situato.

Il museo, come la scuola, diventa così una comunità educativa: un luogo in cui si apprende attraverso l'esperienza, la narrazione, la relazione, e dove la didattica si manifesta non come trasmissione, ma come mediazione viva tra persone, oggetti e conoscenze.

Nel proseguire questo percorso di studio e ricerca, è opportuno soffermarsi su una concezione di didattica che travalica i confini della scuola e che include in modo strutturale l'ambito dell'educazione informale, collocandone lo sviluppo e le potenzialità all'interno dello spazio museale. La didattica, nel museo, ha faticato a trovare un riconoscimento pieno, dovendo spesso confrontarsi con le reticenze di organizzazioni direttive ancorate a una visione elitaria della cultura.

Come osserva Kenneth Hudson nella sua *A social history of museum: what the visitors thought*, per lungo tempo il pubblico fu accolto nei musei non come titolare di un diritto, ma come ospite privilegiato. Chi accedeva a tali istituzioni era tenuto a esprimere gratitudine e ammirazione, non certo a esercitare un pensiero critico (Hudson, 1975, p. 6). Tale atteggiamento, eredità di un sistema culturale classista, si è protratto anche nella fase di costituzione dei musei pubblici, alimentando una netta linea di demarcazione tra visitatori competenti, partecipi della costruzione del sapere, e un pubblico profano, spettatore silenzioso e spesso intimorito di fronte all'autorevolezza dell'istituzione.

Alla base di questa separazione vi era un modello culturale che privilegiava il possesso della conoscenza come distinzione sociale, escludendo di fatto chi non possedeva gli strumenti linguistici o cognitivi per decodificare i significati delle opere. Superare questa logica – che concepiva la fruizione museale come atto di reverenza e non come esperienza di apprendimento – ha richiesto decenni e ha trovato risposta solo attraverso una progressiva ridefinizione del carattere educativo del museo.

1.1 Il museo come luogo di sguardi: prospettive educative e interpretative del patrimonio

Per comprendere tale passaggio, è necessario partire, ancora una volta, dal punto di vista di chi operava nei musei, poiché i direttori e i curatori hanno avuto un ruolo decisivo nel delineare le funzioni assegnate a queste istituzioni.

Emblematica è la posizione di Julius von Schlosser, conservatore al Kunsthistorisches Museum di Vienna, che nel 1908 evidenziava il primato del museo come luogo di conservazione e trasmissione del patrimonio: «Come l'arte non è esclusivamente

per gli artisti e per i dotti, così pure i musei […] non sono fatti soltanto per soddisfare esigenze pedagogiche, oggi anche troppo accentuate, o ad indistinti e pedanteschi compiti eruditi, bensì per provocare quel sommo aristocratico godimento che una società veramente e non solo esteriormente colta ha il diritto di pretendere come uno dei più grandi e profondi valori di questa vita» (Schlosser, 2000, p. VII).

Schlosser concepisce il museo come un contenitore di memorie da preservare "fedele e inalterato" per le generazioni future, limitando tuttavia la partecipazione ai soli "iniziati" alla cultura. L'educazione, nella sua prospettiva, era un'appendice subordinata, mentre la funzione estetica e conservativa restava dominante.

Su una linea più aperta si colloca, qualche decennio dopo, Henri Focillon (1881–1943), direttore dei musei di Lione, che al Congresso Internazionale di Storia dell'Arte del 1921 rivendica la necessità di un museo per il pubblico, non solo per artisti o storici dell'arte: «tra queste due concezioni, il museo degli artisti e il museo degli storici, vi è spazio per un punto di vista altro? Ne sono convinto e per paradossale che possa sembrare, non esito ad affermare che i musei sono fatti per il pubblico […] aiutiamolo non solo con cartellini e pannelli esplicativi, ma cercando di comprenderne le giuste esigenze» (Dalai Emiliani, 2008, pp. 43–45). Focillon introduce il tema centrale della mediazione, affermando che il museo non può limitarsi a essere archivio di opere, ma deve attivare relazioni di senso, valorizzando la dimensione narrativa dell'allestimento e il coinvolgimento del visitatore.

Un significativo mutamento di paradigma si registra negli anni Settanta del Novecento. In Italia, la voce di Franco Russoli – direttore della Pinacoteca di Brera e figura di intellettuale militante – rappresenta un punto di rottura rispetto alla tradizione conservatrice. Nel 1971, egli affermava che l'istituzione museale «non deve essere considerata (o non deve essere considerata soltanto) un tempio, una camera del tesoro, un archivio, un laboratorio» ma «uno strumento maieutico, di conoscenza problematica della natura e della storia» in cui gli uomini possano attingere non solo nozioni o piaceri, ma idee, in una libera presa di coscienza (Russoli, 1981, p. 7).

Russoli propone una visione del museo come strumento critico e partecipativo di cultura attiva, non subordinato alle esigenze del collezionismo né all'erudizione specialistica. Il museo, nella sua idea, deve stimolare libertà di giudizio, dialogo e pensiero autonomo, divenendo un laboratorio di democrazia culturale, luogo ed occasione di incontro.

Allo stesso modo, Joel N. Bloom, direttore del *Franklin Institute Science Museum & Planetarium* di Philadelphia, nella prefazione alla ricerca di Mina Borun (1977), affermava che il museo non poteva più essere un "deposito passivo della cultura del passato", ma

un attore attivo nel processo di apprendimento sociale, capace di contribuire a una comprensione complessa dei fenomeni contemporanei (Borun, 1977, p. II). Entrambi invitano a superare l'idea di museo come rifugio del sapere e a riconoscerlo come un dispositivo educativo dinamico, in dialogo con la società e con i suoi pubblici.

In contrapposizione a queste visioni progressiste, l'articolo di Sir Roy Strong, direttore del Victoria and Albert Museum di Londra, *El Museo como vehículo de comunicación*, (Strong, 1983), testimonia il permanere di una prospettiva elitaria. Pur riconoscendo la necessità di una comunicazione museale più articolata, Strong sosteneva che il museo dovesse mantenere "un livello intellettuale elevato", rivolgendosi principalmente a un pubblico adulto e colto.

A suo avviso, le scolaresche eccessivamente numerose rischiavano di compromettere la conservazione stessa delle opere, come dimostrava il caso della Camera degli Sposi di Mantegna a Mantova, danneggiata dall'umidità prodotta dai visitatori. La soluzione da lui proposta era quella di una formazione del pubblico, affinché solo chi possiede adeguata preparazione possa accedere consapevolmente al patrimonio (Strong, 1983, p. 81).

La sua posizione, sebbene anacronistica, ripropone interrogativi ancora attuali sul delicato equilibrio tra accessibilità, tutela e qualità dell'esperienza culturale.

Mentre alcuni direttori discutevano del ruolo educativo del museo, le ricerche sul pubblico ne svelavano la dimensione sociale e le disuguaglianze di accesso. Lo studio di Pierre Bourdieu e Alain Darbel, *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (1966), costituisce una pietra miliare per comprendere il legame tra capitale culturale e fruizione museale.

Gli autori dimostrano come il bisogno di arte non nasca spontaneamente, ma sia «il risultato dell'educazione familiare e scolastica». Il "bisogno culturale" è prodotto e riprodotto socialmente: cresce in chi possiede gli strumenti per soddisfarlo e decresce in chi ne è privo, poiché «i più spossessati dei mezzi di appropriazione sono anche i più spossessati della coscienza di tale privazione» (Bourdieu & Darbel, 1972, p. 159).

In questa prospettiva, la scuola assume un ruolo decisivo nel fornire l'alfabetizzazione necessaria all'accesso culturale, fungendo da ponte verso il museo. Senza questa prima mediazione educativa, la possibilità di avvicinarsi in modo consapevole ai luoghi della cultura resta fortemente limitata.

L'analisi sociologica di Bourdieu e Darbel ha spinto molti musei a ripensare le proprie strategie, riconoscendo che la democratizzazione dell'accesso non si realizza soltanto con l'apertura fisica delle porte, ma con un lavoro continuativo di inclusione e partecipazione.

2. La didattica museale: definizioni e sviluppi

Dopo questo excursus storico e teorico, è utile tornare al significato stesso del termine *didattica museale*. Non tutti gli studiosi, infatti, ne condividono l'uso: alcuni preferiscono parlare di educazione museale (Trombini, 2005; Cataldo & Paraventi, 2007; Molteni, 2008), ritenendo questa espressione più ampia e coerente con le terminologie impiegate nei paesi anglosassoni e francofoni.

Una prima definizione istituzionale la troviamo nel portale del Ministero della Pubblica Istruzione, dove la didattica museale è descritta come l'insieme delle metodologie e degli strumenti utilizzati dalle istituzioni museali e da quelle scolastiche per rendere accessibili ad un più vasto pubblico collezioni, raccolte, mostre e in generale ogni tipo di esposizione culturale (Nardi, 2004; Zuccoli, 2014).

Definizione che, seppur significativa, resta incompleta. Diversi autori hanno proposto letture più articolate:

- Alba Trombini la considera «insieme di attività (dalla sperimentazione alla programmazione, dalla riflessione teorica all'autovalutazione) mediante la quale si esprime la funzione educativa del museo» (Trombini, 2003, p. 13).
- Emma Nardi la definisce come "mediazione che avvicina il visitatore all'oggetto musealizzato, […] fulcro di un processo di insegnamento-apprendimento" (Nardi, 2011, pp. 24-25).
- Martina De Luca la descrive come strumento strategico di comunicazione delle collezioni, veicolo attraverso cui prende forma la finalità educativa del museo (De Luca, 2007, p. 98).
- Maria Teresa Balboni Brizza, direttrice del Museo Poldi Pezzoli di Milano, ammonisce che didattica non è semplificazione né banalizzazione, ma offerta di strumenti per il viaggio conoscitivo del visitatore, un percorso che stimola curiosità e metodo di indagine (Balboni Brizza, 2007, pp. 18-19).
- Cosimo Laneve differenzia infine la "didattica nei musei", finalizzata al godimento estetico, dalla "didattica museale nella scuola", orientata all'apprendere e al comprendere, impegnandosi nel coinvolgere il fruitore e renderlo partecipe del processo di godimento del bello e del bene (Laneve, 1997; 2000).

Da queste definizioni emerge come la didattica museale sia campo interdisciplinare e in continua evoluzione, fondato sulla sinergia tra competenze scientifiche, pedagogiche e comunicative.

Emma Nardi (2001) ne sottolinea la duplice natura: competenza sui contenuti e competenza educativa. L'efficacia della didattica museale, evidenzia, dipende dalla "confluenza dei risultati della ricerca più avanzata in entrambi i settori". Proprio questa doppia expertise consente di evitare i rischi della mera divulgazione, favorendo un approccio che stimoli motivazione, interiorizzazione e valutazione critica dell'esperienza debitamente preparata a a scuola (Nardi, 1997; 2001).

La didattica museale, allora, può essere intesa come un processo di mediazione culturale fondato sull'esperienza diretta, sulla partecipazione attiva del pubblico e sulla costruzione condivisa di significato. Essa non semplifica la conoscenza, ma la traduce in un linguaggio accessibile, mantenendone la complessità e la ricchezza di interpretazioni.

Siamo dinanzi ad una delle trasformazioni più significative del panorama formativo contemporaneo: laddove la scuola struttura il sapere attraverso percorsi formali e codificati, il museo offre un apprendimento situato, esperienziale e condiviso, integrando emozione, scoperta e riflessione critica.

Oggi la didattica museale è il punto d'incontro fra queste due dimensioni: eredita dalla scuola il rigore metodologico e dal museo la potenza evocativa degli oggetti e degli spazi, che favorisce l'incentivazione affettiva, la motivazione e un'interiorizzazione delle competenze apprese. La sfida pedagogica è, dunque, quella di costruire esperienze educative ibride, capaci di favorire inclusione, consapevolezza e partecipazione culturale, trasformando il museo in una vera e propria palestra di cittadinanza e di pensiero critico.

Se oltre oceano diverse erano le esperienze di didattica museale messe in atto, seguito della fioritura dei musei già a partire dal Settecento e da diversi incontri e convegno di riflessione sul tema, in Italia, la riflessione sulla didattica museale – intesa come intreccio sistemico tra funzioni espositive, formazione culturale e dimensione educativa del museo – comincia a delinearsi in modo più organico nel secondo dopoguerra.

Il profondo processo di ricostruzione civile e morale seguito alla fine del conflitto mondiale offre infatti l'occasione per ripensare globalmente il rapporto tra cultura, educazione e patrimonio, inaugurando una stagione in cui il museo non è più soltanto luogo di conservazione, ma si configura sempre più come spazio pubblico di mediazione e apprendimento.

Il biennio che va dalla proclamazione della Repubblica (2 giugno 1946) fino all'entrata in vigore della Costituzione (1 gennaio 1948) segna un momento di rifondazione identitaria e collettiva della nazione. In questo nuovo clima, di risveglio culturale e istituzionale, si moltiplicano iniziative editoriali e intellettuali, a testimonianza di un diffuso desiderio di

rinnovamento. Nelle principali città rinascono case editrici come Laterza ed Einaudi e fioriscono riviste che diventano luoghi di elaborazione critica e sperimentazione – *Il Politecnico* di Vittorini, *Il Ponte* di Calamandrei, *Belfagor*, *Paragone*, *Nuovi Argomenti* e molte altre. Parallelamente, riaprono i musei, molti dei quali erano rimasti chiusi o fortemente danneggiati durante la guerra, e si crea un terreno fertile per l'emergere di una nuova sensibilità verso il ruolo educativo del patrimonio artistico e storico.

Quest'atmosfera di rinascita e di fiducia nella funzione formativa della cultura è coerente con i principi sanciti dall'articolo 9 della Costituzione, nel quale la Repubblica dichiara di «promuovere lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica» e di «tutelare il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione». Tale fondamento costituzionale diventa il punto di partenza simbolico e normativo per la successiva attribuzione ai musei di una responsabilità educativa più esplicita, che andrà a intrecciarsi con quella della scuola pubblica.

Nel contesto del dopoguerra si assiste dunque alla progressiva definizione di nuove strategie di educazione estetica e formazione civica, in cui l'esperienza museale è pensata come opportunità di incontro diretto con le opere d'arte e come strumento di emancipazione culturale.

Numerosi musei italiani iniziano a sperimentare forme di apertura al pubblico scolastico e di collaborazione con gli insegnanti: fra questi si possono ricordare la Pinacoteca di Brera e il Museo Poldi Pezzoli a Milano, gli Uffizi a Firenze, la Galleria Borghese e il Museo Etrusco di Villa Giulia a Roma, il Museo del Sannio a Benevento e il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano.

Ognuna di queste istituzioni, pur con mezzi e finalità differenti, contribuisce a costruire una nuova idea di museo come ambiente formativo plurale, capace di intrecciare l'esperienza sensoriale con la dimensione cognitiva e affettiva dell'apprendimento.

La comparazione con le esperienze internazionali, soprattutto quelle maturate in Gran Bretagna, Francia e Stati Uniti, rappresenta un elemento di stimolo fondamentale. L'Italia, ancora priva di una strutturazione sistemica nel campo della mediazione museale, cerca di recuperare il divario formativo e metodologico accumulato negli anni precedenti, avviando forme di cooperazione tra soprintendenze, università e provveditorati scolastici. Nasce in questo periodo la consapevolezza che la valorizzazione del patrimonio non può più essere intesa esclusivamente come tutela dei beni materiali, ma deve includere la valorizzazione delle pratiche educative e la costruzione di una cittadinanza culturale diffusa. In questa direzione si esprime anche la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, quando

all'art. 27 sul ruolo educativo dei musei afferma: "Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici".

2.1 Le protagoniste della didattica museale italiana

Se la cornice politico-culturale del dopoguerra ha determinato le condizioni per la nascita di un nuovo modo di concepire il museo, è grazie all'azione determinata di alcune personalità – in particolare tre donne – che la relazione tra museo e scuola assume un profilo concreto e operativo.

Fernanda Wittgens, Palma Bucarelli e Paola Della Pergola possono essere considerate le vere pioniere della didattica museale italiana, capaci di coniugare rigore scientifico, militanza intellettuale e una visione profondamente educativa dell'istituzione museale.

La figura di Fernanda Wittgens (1903–1957), prima donna soprintendente in Italia, si colloca nel cuore stesso di questa fase di rifondazione. Storica dell'arte e profonda conoscitrice delle collezioni milanesi, Wittgens assume la direzione della Pinacoteca di Brera nel 1941, dopo l'allontanamento forzato di Ettore Modigliani a causa delle leggi razziali.

Durante gli anni bui del conflitto, la sua azione fu duplice: da un lato mise in salvo numerosissime opere minacciate dai bombardamenti e dalle requisizioni nazi-fasciste; dall'altro, compì un gesto di straordinaria umanità aiutando diversi cittadini ebrei a fuggire dalla persecuzione, azione che le costò l'arresto e alcuni mesi di prigionia.

Dopo la guerra, Wittgens dedicò le sue energie non solo alla ricostruzione del museo e alla riapertura della Pinacoteca, ma anche alla progettazione di percorsi educativi rivolti al pubblico scolastico. Con il sostegno del Provveditorato agli Studi di Milano, nel biennio 1952–1953 promosse i primi incontri con le scuole elementari e medie, in collaborazione con insegnanti e studiosi locali.

L'obiettivo era di introdurre una pratica didattica in cui l'incontro con l'opera d'arte diventava esperienza diretta di scoperta e di riflessione, superando la lezione frontale o la memorizzazione di nozioni. Le visite di gruppo erano pensate come percorsi dinamici, in cui gli allievi venivano invitati a osservare, descrivere e interpretare i dipinti attraverso il dialogo maieutico guidato dagli educatori museali.

Un esempio emblematico di questo metodo è l'esperienza descritta da Volpicelli nella prefazione al resoconto *Incontro di bimbi con i capolavori di Brera* (1959), dove si evidenzia come i bambini, lasciati liberi di muoversi nelle sale e di annotare impressioni personali,

potessero sviluppare una forma di familiarità spontanea con l'arte. Non lezioni scolastiche, ma "incontri" autentici con i valori estetici, fondati sulle capacità percettive ed emotive dei piccoli visitatori (Volpicelli, 1959, pp. 10–11). Questo approccio rappresentava una vera rivoluzione epistemologica: l'arte non era più solo oggetto di insegnamento, ma medium educativo capace di attivare processi autonomi di senso e interpretazione.

Le attività avviate da Wittgens si moltiplicarono negli anni successivi, includendo non solo scolaresche ma anche pubblici più ampi: anziani, gruppi ricreativi aziendali (CRAL), bambini con disabilità. Nel 1955 fu formalmente creata la Sezione Didattica della Pinacoteca, che divenne un modello a livello nazionale. L'iniziativa "Fiori a Brera" del 1956 – con l'allestimento delle sale arricchite da piante e fiori per rendere l'ambiente più accogliente – testimonia la volontà di trasformare il museo in uno spazio vissuto e accessibile.

Parallelamente, furono introdotte visite guidate gratuite domenicali e avviati corsi di educazione artistica in collaborazione con le biblioteche comunali e i centri culturali cittadini. Wittgens comprese che l'educazione al patrimonio non poteva essere circoscritta all'ambito scolastico, ma doveva rivolgersi a tutta la comunità, diventando strumento di partecipazione democratica e di formazione estetico-civile.

La sua visione anticipa molti dei principi che oggi ritroviamo nelle teorie di *public engagement* e di *lifelong learning* nei musei contemporanei. Ella seppe fondere la dimensione etica e quella estetica della fruizione, concependo il museo come luogo generativo di conoscenza condivisa, volto a "educare con l'arte" e non semplicemente "all'arte".

Parallelamente all'esperienza milanese di Fernanda Wittgens, si sviluppano negli stessi anni due ulteriori percorsi di straordinaria rilevanza per la genesi della didattica museale italiana: quello di Palma Bucarelli alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma e quello di Paola Della Pergola alla Galleria Borghese. Entrambe rappresentano modelli di direzione museale che uniscono alla competenza scientifica un'intensa vocazione civile e pedagogica, anticipando concezioni vivaci e partecipate del museo come laboratorio di idee, di cittadinanza e di formazione permanente, e ribandendo l'idea di un partenariato organizzativo tra docenti e operatori museali, tra programmi e sezioni museali da visitare.

Tra le figure più complesse e discusse della museologia del secondo dopoguerra, Palma Bucarelli (1910–1998) costituisce un punto di riferimento imprescindibile per la storia dell'educazione al patrimonio contemporaneo. Direttrice della Galleria Nazionale d'Arte

Moderna dal 1942, la sua attività attraversa un lungo arco storico nel quale il museo si trasforma da luogo elitario di conservazione a centro dinamico di produzione culturale e di dialogo interdisciplinare.

Durante la Seconda guerra mondiale, Bucarelli si distinse per il coraggio e la competenza con cui riuscì a mettere in salvo la collezione del museo, composta da oltre seicento dipinti e numerose sculture, trasferendola tra il Palazzo Farnese di Caprarola e Castel Sant'Angelo per sottrarla alle razzie naziste (Ferrario, 2010, pp. 71–78).

Nel dopoguerra, la direttrice comprese che il compito del museo non poteva limitarsi alla tutela materiale delle opere, ma doveva includere una funzione educativa e divulgativa strettamente connessa con la società. Per Bucarelli il museo era "parte costitutiva e integrante del sistema dell'informazione e della cultura di massa" (Bucarelli, 1972, p. 85), definizione che precorre le attuali concezioni del museo come medium comunicativo e socialmente responsabile.

La sua Galleria assume così il volto di un'istituzione viva, interattiva, capace di dialogare con il pubblico attraverso strumenti didattici innovativi: cicli di lezioni e conferenze, proiezioni di documentari sull'arte moderna, pubblicazioni divulgative e soprattutto mostre didattiche.

Già nel 1945 Bucarelli istituì la prima "Sezione Didattica" a livello nazionale, con l'intento di stabilire una continuità tra fruizione estetica, conoscenza critica e riflessione sociale. Le mostre organizzate in questa cornice assumevano la duplice funzione di mediazione culturale e sperimentazione pedagogica, unendo alla dimensione espositiva un apparato testuale e grafico pensato per mettere il visitatore nelle condizioni di comprendere i processi, non solo i risultati, della creazione artistica.

Tra le esperienze paradigmatiche si ricordano quella dedicata alla teoria del colore di Johannes Itten, che rese accessibili testi e tavole originariamente pubblicati in tedesco, e la mostra di documentazione sul movimento Dada, dove il pubblico italiano poté avvicinarsi direttamente alle fonti del modernismo europeo. A queste si aggiunsero le mostre didattiche dedicate agli artisti italiani dell'Ottocento e del primo Novecento, concepite per agevolare i visitatori meno esperti con testi introduttivi e pannelli esplicativi (Ciocca, 1979, pp. 73–74).

Tali esperimenti rispondevano a un obiettivo preciso: ridurre la distanza cognitiva e simbolica tra il museo e la società, favorendo l'accesso di un pubblico trasversale – operai, impiegati, studenti – e superando la tradizionale connotazione classista dell'istituzione museale.

La comunicazione, per Bucarelli, non era un mero supporto interpretativo, ma una vera e propria strategia educativa di inclusione culturale, che necessitava di linguaggi plurali e di una mediazione basata sulla partecipazione. L'idea di fondo era che l'arte moderna, per la sua carica innovativa e la sua apertura semantica, potesse fungere da catalizzatore per un apprendimento estetico non dogmatico, fondato sull'esperienza personale della visione e sulla libertà interpretativa del soggetto.

Questa prospettiva anticipava, in termini euristici, molti dei principi che saranno sviluppati nella seconda metà del Novecento dall'educazione estetica esperienziale e dai modelli di museologia partecipativa.

Tuttavia, i dati di affluenza non sempre premiavano questi sforzi innovativi: negli anni 1958–1959, la Galleria Nazionale registrava 11.839 visitatori, contro i 17.648 del Museo delle Arti e Tradizioni Popolari, segno di quanto ancora il pubblico faticasse a percepire il museo d'arte moderna come luogo accogliente e formativo.

Nonostante ciò, Bucarelli perseverò nella convinzione che la crescita culturale dovesse passare attraverso una continua mediazione educativa, estesa non solo ai giovani ma anche agli adulti e ai lavoratori.

La sua voce rimane significativa anche per la capacità di conciliare rigore scientifico e tensione democratica, ponendo le premesse per una museologia come disciplina ermeneutica e non solo tecnico-conservativa.

Nelle sue memorie, scritte poco prima del pensionamento, Bucarelli stessa sottolinea la fatica e la dedizione impiegate nell'aprire la Galleria al mondo esterno: attraverso mostre, biblioteche, contatti con le scuole e con le fabbriche, aveva inserito l'arte moderna nel cuore della vita quotidiana, avvicinando generazioni di studenti e cittadini a una visione attiva della cultura (Ferrario, 2010, pp. 130-133).

La sua opera si inserisce dunque in un umanesimo museale che vede nell'esperienza estetica un dispositivo di emancipazione intellettuale, rendendo il museo un attore sociale a pieno titolo nel processo educativo della nazione.

Accanto a Palma Bucarelli, la figura di Paola Della Pergola (1902–1989) rappresenta l'altra grande colonna del rinnovamento museale italiano degli anni Sessanta. Direttrice della Galleria Borghese di Roma e consigliera comunale, Della Pergola dedicò la propria azione a integrare stabilmente la funzione didattica nel sistema museale pubblico. Fu tra le prime a ottenere che nel bilancio del Comune di Roma venisse inserita una voce specifica destinata alle "attività educative", creando una base economica strutturale per l'azione formativa del museo.

A differenza della Bucarelli, la cui prospettiva era orientata alla comunicazione artistica di massa, Della Pergola elaborò un impianto più sistematico, di impronta pedagogica e progettuale, volto a costruire un vero e proprio modello operativo di collaborazione tra scuola e museo.

La sua riflessione confluisce nel saggio *La scuola e il museo* (1967), nel quale afferma la necessità di abbandonare ogni forma di improvvisazione a favore di una pianificazione educativa condivisa, basata su un coordinamento permanente tra docenti, soprintendenti ed educatori museali.

Il museo, in questa visione, non è un'appendice della scuola, ma un partner epistemologico che contribuisce alla costruzione integrale della persona attraverso l'esperienza estetica.

Le sue proposte si fondano su alcuni principi pedagogici fondamentali, una vera e propria metodologia :

1. Libertà di esplorazione: il bambino deve poter scegliere liberamente le opere o i gruppi di opere da osservare, seguendo un proprio ritmo emotivo e percettivo.
2. Dialogo e socializzazione cognitiva: la comprensione scaturisce da un confronto tra pari e con la guida didattica, in piccoli gruppi non superiori a sette-otto elementi.
3. Contestualizzazione storico-culturale: ogni opera deve essere collocata in relazione con l'ambiente di appartenenza e ricondotta, attraverso analogie e confronti, alla realtà quotidiana del bambino.
4. Formazione integrale: l'educazione al patrimonio è parte di un più vasto processo di educazione civica, che connette il passato al presente e la dimensione estetica a quella sociale (Della Pergola, 1972, p. 49).

Il suo paradigma educativo dialoga in modo evidente con le teorie di John Dewey, in particolare con l'idea che il museo debba funzionare come *laboratorio dell'esperienza* — un luogo in cui la conoscenza nasce dall'interazione attiva del soggetto con l'ambiente, trasformando la percezione in azione riflessiva.

L'approccio di Della Pergola valorizza, dunque, una forma di libertà guidata, capace di rispettare la spontaneità dell'allievo, ma all'interno di un quadro di riferimento etico e civico.

Nel disegno pedagogico di Della Pergola, il rapporto con il museo evolve progressivamente con l'età degli apprendenti.

Durante la scuola primaria (seconda e terza elementare), le visite dovrebbero riguardare musei di interesse immediatamente accessibile – etnografici, di storia naturale, di scienze o di tradizioni popolari – in cui i bambini ritrovino oggetti familiari o legati alla loro

quotidianità. Nelle classi successive, attraverso un graduale ampliamento cognitivo, si passa ai musei storici e artistici più complessi, fino a giungere, nella scuola secondaria, a una vera ricerca partecipata e interdisciplinare, dove lo studente diventa co-protagonista della conoscenza.

Il ruolo dell'educatore museale è concepito come quello di mediatore euristico, che stimola la curiosità più che trasmettere informazioni.

Si auspica inoltre la creazione di gruppi di lavoro ridotti, per favorire un dialogo flessibile e non frontale. Della Pergola sottolinea che visitare tutto il museo è pressoché inutile: l'efficacia formativa risiede nella selezione di alcune opere da approfondire con metodo induttivo, portando l'alunno ad acquisire autonomia interpretativa piuttosto che accumulo nozionistico.

La logica sottesa a questo modello è chiaramente costruttivista: la conoscenza dell'opera nasce dall'interazione tra i vissuti del soggetto e il contesto storico-artistico, in un processo di significazione personale e situata.

Si tratta di un orientamento che prefigura le successive pratiche di educazione museale basate sull'interpretazione partecipata, sull'esperienza dialogica e sull'inclusione dei saperi del pubblico.

Durante la sua direzione, la Galleria Borghese divenne un centro propulsore di progetti sperimentali. Della Pergola istituì una propria équipe interdisciplinare composta da educatori, storici dell'arte e psicologi, con l'obiettivo di sviluppare metodi specifici per l'approccio al patrimonio, trasferibili anche ad altri contesti territoriali.

I passaggi metodologici previsti erano: conoscenza diretta dell'oggetto; approccio libero e individuale; sviluppo dell'interesse spontaneo; osservazioni di gruppo; inquadramento storico e culturale; connessioni con la vita quotidiana e l'ambiente di provenienza del visitatore.

Questo impianto fece scuola, divenendo riferimento concreto per l'istituzione delle Sezioni Didattiche nei musei italiani (1970) e fondando una tradizione di ricerca pedagogico-museale che avrebbe avuto larga eco anche a livello internazionale.

L'attività di Della Pergola, da molti considerata la fondatrice di una nuova disciplina, "didattica dei musei", al punto da partecipare come membro attivo al gruppo ICOM dal 1968, abbracciò inoltre una dimensione di educazione permanente: corsi di alfabetizzazione per adulti, iniziative di avvicinamento culturale nei quartieri periferici e percorsi di formazione per guide didattiche, concepite come agenti culturali di prossimità.

La sua idea di museo si colloca al crocevia fra politica culturale e pedagogia attiva,

anticipando teorie contemporanee di *cultural welfare* e *learning museum*, dove l'educazione al patrimonio diventa parte costitutiva del benessere e della cittadinanza democratica.

Negli anni Settanta la didattica museale italiana entra in una nuova fase. Dopo le esperienze pionieristiche di Fernanda Wittgens, Palma Bucarelli e Paola Della Pergola, il dialogo fra musei e scuola si consolida all'interno di un quadro metodologico più definito, sostenuto da una crescente attenzione politica e accademica.

In questa fase emergono le prime ricerche di taglio psicologico e cognitivo finalizzate a comprendere i processi di percezione e apprendimento nei contesti museali, esperienze che contribuiranno a configurare la didattica museale come un ambito di studio autonomo, al crocevia tra scienze dell'educazione, psicologia e museologia.

Un'esperienza particolarmente significativa in questo senso è costituita dal progetto di ricerca avviato all'inizio degli anni Settanta presso la Pinacoteca di Brera di Milano, in collaborazione con l'Istituto di Psicologia dell'Università di Milano.

Promossa da Stella Matalon, allora direttrice del museo, insieme a Palma Bregani, Anna Rita Damascelli e Vittoria Della Porta, la ricerca si proponeva di indagare le modalità di percezione estetica dei bambini di età scolare, con l'obiettivo di verificare in che modo caratteristiche individuali e variabili ambientali potessero influire sulla fruizione dell'opera d'arte (Bregani, Damascelli, Della Porta, Matalon, 1975).

L'iniziativa si ispirava direttamente agli studi della scuola cognitivista di Harvard, in particolare alle ricerche di Jerome Bruner, Cecile Goodman e Leo Postman sul cosiddetto "New Look on Perception".

Queste ricerche avevano dimostrato come la percezione non fosse un processo puramente oggettivo ma venisse profondamente condizionata da fattori soggettivi, motivazionali e socio-culturali. Bruner e Goodman (1947, pp. 33–44), attraverso esperimenti condotti su bambini di diversa estrazione economica, avevano evidenziato che il valore simbolico attribuito a un oggetto ne modificava la stima percettiva.

Analoga era l'ipotesi di partenza della ricerca milanese: comprendere se il vissuto emotivo e culturale dei giovani visitatori potesse alterare o orientare la modalità di interpretazione dell'opera d'arte.

Lo studio coinvolse un campione di circa ottanta alunni delle scuole elementari di Milano, divisi per età, genere e livello socio-economico.

Il materiale utilizzato comprendeva tre opere emblematiche delle collezioni di Brera – *La Madonna della Candeletta* di Carlo Crivelli, *Cristo alla colonna* attribuito al Bramante e *Pascoli di primavera* di Giovanni Segantini – selezionate per varietà stilistica e

complessità iconografica.

A ciascun bambino venivano rivolte domande generali e aperte, come “Che cosa vedi?”, “Che cosa preferisci nel quadro e perché?”, per stimolare una risposta spontanea e non indotta.

A differenza di esperimenti precedenti, la ricerca privilegiò l’espressione verbale piuttosto che quella grafica, per evitare che la diversa abilità disegnativa interferisse con i risultati.

L’analisi delle risposte rivelò una straordinaria ricchezza interpretativa da parte dei bambini, i quali attribuivano ai personaggi e ai dettagli significati spesso proiettivi, coerenti con le proprie esperienze emotive.

Si comprese così che l’incontro con l’opera d’arte produceva una correspondance affettiva, una forma di rispecchiamento tra il mondo interiore del bambino e l’universo simbolico del quadro. Gli studiosi notarono differenze significative determinate da età, genere e contesto socio-culturale, confermando come la fruizione artistica sia un processo attivo e soggettivo, in cui le variabili personali incidono sull’elaborazione percettiva e cognitiva.

L’ipotesi generale emersa dallo studio, secondo cui «il bambino, per la sua particolare situazione psicologica, può arrivare ad una fruizione dell’opera d’arte ritrovando in essa corrispondenze con i propri vissuti ed al tempo stesso cogliendo, almeno in parte, contenuti e significati che generalmente vengono attribuiti alla stessa, per la comprensione dei quali si pensava fosse necessaria un’adeguata preparazione culturale» (Bregani et al., 1975, p. 18), è destinata a divenire un punto cardine nella teoria educativa museale.

Si afferma la necessità di costruire una didattica centrata sull’esperienza del soggetto, capace di riconoscere la dimensione emotiva come componente costitutiva dell’apprendimento artistico.

In questo senso, i risultati di Brera anticipano l’attenzione che negli anni successivi verrà riservata all’“educazione emozionale al patrimonio” e all’idea di percezione come processo costruttivo e dialogico.

Per la prima volta, la dimensione educativa viene dunque trattata con metodo scientifico e sperimentale. Il museo cessa di essere solo un luogo di esposizione per diventare ambiente di ricerca pedagogica, dove si indagano le relazioni tra stimolo estetico, struttura cognitiva e immaginario infantile.

Le conclusioni della ricerca sottolineano che “il percepire è un processo attivo e creativo con cui l’individuo costruisce per sé il proprio mondo di esperienze” (ivi, p. 145). L’educazione museale viene così riconosciuta come pratica mediata che necessita di metodologie

specifiche e competenze pedagogiche fondate su una conoscenza approfondita dei processi cognitivi.

2.2 L'istituzionalizzazione della didattica museale: norme e politiche culturali

Il crescente interesse verso la dimensione educativa dei musei si traduce, negli stessi decenni, in un progressivo riconoscimento formale da parte delle istituzioni pubbliche. Sul piano normativo, il punto di svolta si colloca nella seconda metà del Novecento, quando – grazie al lavoro di studiose come Della Pergola e al sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione – si avvia un percorso di istituzionalizzazione della didattica museale all'interno delle politiche statali per la cultura.

Un primo segnale arriva dal Convegno di Perugia del 1955, dedicato ai rapporti tra museologia e formazione. In quell'occasione il termine "museologia" viene inteso per la prima volta come ambito che comprende non solo la conservazione e l'esposizione delle opere, ma anche la loro funzione educativa e sociale di promozione culturale.

Negli anni seguenti, statistiche e relazioni mettono in luce la crescita ancora limitata del pubblico museale italiano, spingendo le istituzioni a potenziare le attività di divulgazione e coinvolgimento.

Nel 1956, con la prima "Settimana dei Musei", promossa sotto l'egida dell'UNESCO, si tenta di sensibilizzare la cittadinanza a un rapporto più diretto con il patrimonio culturale.

Una tappa fondamentale è poi rappresentata dal Convegno di Gardone Riviera del 1963 intitolato *Didattica dei musei e dei monumenti*, organizzato dal Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica.

Il dibattito, che coinvolse storici dell'arte, pedagogisti e funzionari pubblici, sancì il riconoscimento ufficiale della funzione educativa del museo come "momento essenziale dell'educazione e dell'istruzione integrale dell'alunno e del cittadino"[4] (Ministero della Pubblica Istruzione, 1965, p. 71).

Le relazioni evidenziarono tre aspetti chiave:

1. la necessità di stabilire rapporti stabili e organici tra scuola e museo;
2. la creazione di sezioni didattiche interne ai musei principali;
3. l'attivazione di servizi di orientamento e sostegno formativo per gli insegnanti.

I musei e le gallerie si aggiungono alla parola del docente come mezzi di formazione e informazione, documentandola e arricchendola: il museo aveva cura dell'aspetto espositivo

[4] Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, 12 settembre 1960, n.5324/4/Bo

(illuminazione, allestimento, didascalie, pannelli), mentre la scuola si impegnava a tener conto del museo nella programmazione didattica, rendendo le visite al museo meno sporadiche.

Le conclusioni del convegno posero le basi per la successiva circolare ministeriale n. 128 del 27 marzo 1970, firmata dal ministro Ferrari Aggradi, che istituzionalizzò la nascita delle Sezioni Didattiche nei principali musei italiani e l'istituzione di centri di coordinamento presso i provveditorati scolastici.

Il documento riconosceva esplicitamente l'importanza di una "stretta collaborazione tra museo e scuola", citando come esempio emblematico la Galleria Borghese di Roma, dove le iniziative di Della Pergola avevano già dimostrato l'efficacia pedagogica di questo rapporto integrato.

Il 1971 vide poi lo svolgimento a Roma del convegno *Il museo come esperienza sociale*, organizzato con il patrocinio della Presidenza della Repubblica. In quell'occasione, personalità come Pietro Romanelli, Luigi Volpicelli, Paola Della Pergola, Luigi Grassi e Franco Russoli discussero la necessità di un profondo rinnovamento culturale, volto a trasformare il museo da tempio della memoria in ambiente sociale di apprendimento. Come affermò Romanelli stesso, fino a quel momento studenti e docenti erano rimasti passivi testimoni di una cultura già organizzata, mentre la didattica museale offriva ora la possibilità di creare occasioni comuni di costruzione della conoscenza (Della Pergola, 1972).

Durante gli anni Settanta, numerosi altri musei si dotarono di sezioni didattiche e avviarono progetti mirati: la Galleria degli Uffizi con Maria Fossi Todorow, il Museo Poldi Pezzoli con Alessandra Mottola Molfino, la Galleria d'Arte Moderna di Palermo, il Museo del Risorgimento di Bergamo, e via via molte altre istituzioni civiche e statali.

In ciascuna di esse la finalità educativa assumeva declinazioni differenti, ma il principio di fondo restava costante: favorire l'accesso attivo e consapevole al patrimonio, valorizzando l'esperienza diretta e la partecipazione critica dei visitatori.

Parallelamente, si sviluppa un intenso dibattito teorico. Studiosi come Andrea Emiliani, in *Uno strumento per la scuola* (1969–1970), insistono sul museo quale "struttura della vita scolastica" e strumento per la formazione culturale della cittadinanza (Emiliani, 1974, p. 57). Altri autori, come Gian Luigi Zucchini (1978), vedono nel museo il punto di contatto fra sapere scolastico e territorio, luogo di mediazione tra teoria e realtà viva, e sollecitano progetti che connettano la didattica a dimensioni esperienziali e comunitarie, così da rendere gli stessi contenuti meno astratti e distanti dalle vite di ciascuno.

In questa prospettiva il museo si configura come "ambiente di apprendimento non formale",

in cui il sapere si ricompone attraverso la concreta manipolazione dei segni culturali e il confronto con gli oggetti materiali della storia (Zucchini, 1978, pp. 19–37).

A fronte di questo rinnovamento, alcuni studiosi sentirono la necessità di delimitare il campo della didattica museale rispetto alla scuola, per evitare la perdita dell'identità specifica dell'istituzione museale. Maria Teresa Balboni Brizza e Alessandra Mottola Molfino sottolinearono, in testi ormai classici, che il museo poteva e doveva fare educazione, ma non doveva trasformarsi in scuola. Secondo Balboni Brizza (1984, pp. 20–21), il museo doveva rimanere un'istituzione autonoma, custode della propria specificità comunicativa fondata sull'oggetto, sulla testimonianza autentica e sull'esperienza sensoriale dell'incontro con il reale. Mottola Molfino (1980, p. 156) ribadì che il museo, essendo esso stesso un'istituzione di ricerca, doveva fornire contributi scientifici alla scuola, ma non sostituirsi ad essa nella pratica creativa o laboratoriale.

Questo dibattito, apparentemente dicotomico, rivelava in realtà la ricchezza del paradigma museale: un sistema oscillante tra funzione educativa e funzione conoscitiva, che cercava un equilibrio fra apertura sociale e rigore disciplinare.

La maturazione concettuale di questi anni porterà alla nascita dei servizi educativi del museo e del territorio, formalizzati con l'accordo-quadro del 20 marzo 1998 tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero per i Beni culturali e ambientali. Il documento sancisce che ogni cittadino ha diritto a essere educato alla conoscenza responsabile del patrimonio culturale e impegna le istituzioni, comprese le sovrintendenze e le università, a offrire risorse e programmi comuni.

Da quel momento la didattica museale diventa un ambito riconosciuto di politica pubblica, con ricadute dirette sulla formazione degli insegnanti, sulla creazione di reti territoriali e sull'elaborazione di progetti interdisciplinari orientati all'apprendimento permanente e alla cittadinanza attiva.

Nel complesso, la parabola che va dal secondo dopoguerra agli anni Novanta segna il passaggio del museo da tempio della conservazione a laboratorio di educazione culturale e sociale.

I principi elaborati in questa fase – esperienza diretta, partecipazione, mediazione, relazione con il territorio – restano oggi pilastri della museo-didattica contemporanea e trovano conferma nelle più recenti ricerche sull'interazione tra apprendimento, emozione e patrimonio (Nuzzaci, 2012, p. 158).

Quello che era iniziato come un insieme di sperimentazioni individuali diventa così un paradigma consolidato di educazione museale, fondato su un assioma pedagogico potente:

conoscere, comprendere e vivere il patrimonio significa costruire appartenenza, identità e competenza culturale.

Il museo, in questa prospettiva, si afferma definitivamente come spazio educativo di cittadinanza, dove la conoscenza si intreccia con la memoria e la partecipazione, aprendo la via alle sfide ancora oggi centrali della mediazione culturale democratica.

La traiettoria storica che dalle prime esperienze di Fernanda Wittgens, Palma Bucarelli e Paola Della Pergola giunge fino all'istituzionalizzazione della didattica museale negli anni Settanta e Novanta, delinea così un mutamento radicale nella concezione stessa di museo. Da tempio della conservazione e della contemplazione estetica, esso si configura progressivamente come dispositivo educativo, comunicativo e sociale, capace di generare conoscenza attraverso l'esperienza e la partecipazione critica.

Questo percorso non si limita a una serie di episodi storici, ma rappresenta la progressiva maturazione di un paradigma pedagogico nuovo, che intreccia scienze della formazione, estetica ed educazione civica.

L'evoluzione descritta testimonia, di fatti, il passaggio dal museo-oggetto – centrato sull'opera come elemento da proteggere e celebrare – al museo-soggetto, in cui la funzione del museo diventa attiva, intenzionale, relazionale.

La funzione educativa non si aggiunge dall'esterno, ma diventa costitutiva della sua identità: non si "fa" solo educazione nel museo, bensì il museo stesso è forma di educazione. Esso, per riprendere un'espressione cara a Dewey, diventa *laboratorio dell'esperienza*, nella misura in cui produce processi di significazione individuale e comunitaria attraverso il contatto con le testimonianze materiali e immateriali del passato.

Questa visione epistemologica rovescia la tradizione ottocentesca e positivista del museo come luogo di accumulazione e catalogazione, collocandolo invece nel campo della pedagogia attiva e dell'educazione informale.

Il sapere non è più trasmesso in modo verticale, ma costruito collettivamente nella relazione dialogica tra visitatore e oggetto, tra soggetto e contesto.

Il museo si configura perciò come ambiente mediato di apprendimento, dove il visitatore diventa attore cognitivo e co-produttore di significati.

Le pioniere italiane avevano già intuito questa trasformazione: Wittgens con la libertà osservativa concessa ai bambini di Brera; Bucarelli con l'idea di museo come centro di informazione e formazione; Della Pergola con la progettazione strutturata di percorsi integrati fra curricula scolastici e spazi museali.

Ciascuna di loro ha contribuito ad aprire il museo a nuove forme di democrazia culturale,

integrando dimensione estetica e funzione civica, in una prospettiva che oggi definiremmo di educazione al patrimonio e di inclusione culturale.

3. Il museo come spazio sociale di apprendimento situato

La letteratura pedagogica contemporanea ha progressivamente elaborato questa intuizione, riconoscendo nella visita museale una esperienza di apprendimento situato, ovvero legata a un contesto reale, multisensoriale e socialmente condiviso.

Come sostengono numerosi autori (Hein, 1998; Falk & Dierking, 2000; Nuzzaci, 2012), il museo fornisce un ambiente in cui le conoscenze vengono rielaborate attraverso il confronto con oggetti, spazi e narrazioni autentiche, producendo un sapere incarnato, non mediato solo dal linguaggio verbale.

Tale approccio risponde all'esigenza, già posta negli anni Cinquanta e Sessanta, di superare la lezione scolastica come trasmissione passiva e di sostituirla con una forma di educazione esperienziale.

Il visitatore, bambino o adulto, apprende non tanto attraverso l'ascolto, quanto attraverso il *fare percettivo*: osserva, elabora ipotesi, connette, interpreta.

Il museo diventa quindi una "scena cognitiva", cioè un contesto in cui gli apprendimenti si costruiscono in interazione con il mondo sensibile e simbolico.

In termini deweyani, la fruizione museale è un atto estetico che genera continuità tra esperienza e apprendimento. L'arte o l'oggetto culturale non sono meri strumenti per insegnare contenuti, ma occasioni per esercitare la capacità riflessiva, empatica e interpretativa.

In questa chiave il museo non educa solo alla cultura, ma educa *con* la cultura, nel senso più profondo di *educare con l'arte* e con il patrimonio come mediatori di crescita personale e collettiva.

Dalla seconda metà del Novecento fino a oggi, l'ampliarsi del concetto di patrimonio e il consolidarsi delle politiche culturali partecipative hanno fatto emergere un'altra valenza cruciale: quella sociale e democratica del museo.

L'educazione museale è stata interpretata come pratica di inclusione e di coesione comunitaria, capace di generare senso di appartenenza, consapevolezza storica e responsabilità verso i beni comuni.

In questo senso il museo si presenta come un luogo di educazione civica diffusa, in cui il contatto con le opere consente di rielaborare i principi fondamentali della convivenza democratica: la memoria, il rispetto, la solidarietà, la cura.

Temi già impliciti nell'articolo 9 della Costituzione Italiana che trovano qui un concreto terreno d'azione educativa.

Ogni collezione, ogni oggetto, ogni testimonianza storica diviene occasione per promuovere quella che possiamo definire una *literacy del patrimonio*, intesa come capacità critica di leggere, interpretare e valorizzare i segni della cultura come risorse di senso collettivo.

In questa prospettiva, il museo diventa anche spazio di cittadinanza attiva, dove l'apprendimento si intreccia con la partecipazione, e dove le pratiche di mediazione culturale diventano strumenti di welfare educativo.

La alfabetizzazione museale, la didattica partecipativa con le scuole, i laboratori inclusivi e le narrazioni condivise costituiscono nuove forme di pratiche sociali di apprendimento, capaci di legare conoscenza e responsabilità.

Non è un caso che molte delle pioniere analizzate – da Wittgens a Della Pergola – considerassero l'educazione museale come parte integrante del progetto di ricostruzione morale e civile del Paese.

Esse intuirono che la formazione estetica è anche formazione etica, e che il museo deve essere concepito come motore di emancipazione democratica, non come spazio del privilegio.

3.1 Verso una pedagogia del patrimonio

Le innovazioni e i dibattiti sviluppatisi nel Novecento hanno quindi aperto la strada a quella che oggi viene riconosciuta come pedagogia del patrimonio, campo interdisciplinare che intreccia museologia, scienze dell'educazione e studi culturali.

In esso la didattica museale non è più semplice applicazione di tecniche espositive o educative, ma una teoria della mediazione culturale: una pedagogia del senso, capace di far dialogare i linguaggi dell'arte, della storia e della scienza con gli orizzonti di vita dei soggetti.

L'educatore museale, in questo quadro, è figura di confine: non più solo guida, ma facilitatore di processi interpretativi, mediatore cognitivo, emotivo e sociale.
Egli opera come costruttore di ponti tra l'oggetto e il visitatore, tra passato e contemporaneità, tra patrimonio e territorio.

La formazione di tali professionisti – auspicata già da Della Pergola e Mottola Molfino – è oggi un nodo pedagogico centrale, poiché implica competenze multiple: storico-artistiche, comunicative, psicologiche e riflessive.

Solo attraverso una consapevolezza epistemologica e metodologica il museo può mantenere la propria identità senza rinunciare alla propria funzione trasformativa.

Le profonde trasformazioni sociali, tecnologiche e culturali dell'attuale società della conoscenza richiedono un ripensamento continuo del ruolo educativo dei musei. L'introduzione del digitale, la valorizzazione della fruizione immersiva, la moltiplicazione delle esperienze partecipative estese oltre le mura fisiche pongono nuove domande sulla natura dell'esperienza museale.

Tuttavia, i principi costitutivi della tradizione italiana della didattica museale – esperienza diretta, dialogo, libertà interpretativa, collegamento scuola-territorio – restano il fondamento su cui costruire qualsiasi innovazione.

Oggi, come già osservato da Antonella Nuzzaci (2012, p. 158), la qualità dei servizi educativi museali si misura nella capacità di offrire esperienze significative, attente agli stili cognitivi e affettivi dei visitatori, considerate come occasioni di apprendimento integrato. Ritrovare nella complessità del presente le intuizioni delle pioniere del passato significa riconoscere che la didattica museale non è un settore, ma un modo di intendere la relazione fra cultura e società: un discorso pedagogico sulla memoria, in permanente costruzione.

L'itinerario storico e teorico ricostruito mostra come la didattica museale italiana, nata nel dopoguerra in un contesto di rinascita morale, abbia contribuito alla definizione di una visione pedagogica del museo come istituzione educativa a pieno titolo. Essa ha progressivamente superato la dimensione illustrativa per divenire formazione alla comprensione critica del patrimonio, coniugando sapere estetico, riflessione identitaria e impegno civile.

Il museo, oggi, può essere compreso come una forma educativa in sé:

- perché propone apprendimenti attraverso la relazione diretta con l'oggetto culturale;
- perché favorisce la costruzione di competenze interpretative e metacognitive;
- perché stimola il rapporto tra individuo e collettività, tra memoria e contemporaneità;
- e soprattutto perché educa alla complessità, al pensiero critico e alla responsabilità condivisa verso i beni comuni.

Dalla Pinacoteca di Brera alla Galleria Borghese, dai convegni degli anni Sessanta fino alle politiche culturali più recenti, ciò che emerge è un lungo cammino verso un concetto ampliato di educazione, in cui il museo è ambiente vitale di crescita personale e sociale, spazio simbolico in cui conoscere significa riconoscersi parte di una comunità di senso.

La didattica museale, nelle sue molteplici declinazioni, rappresenta dunque una pedagogia della relazione, un sapere che unisce cultura e vita, arte e cittadinanza, memoria e futuro.

È, in ultima analisi, una pratica di libertà: la libertà di comprendere il mondo attraverso i segni che la storia ci consegna, e di restituirli, trasformati, alle generazioni che verranno.

3.2 La specificità dell'apprendimento museale: fondamenti teorici e cornice epistemologica

Ma qual è il processo di apprendimento all'interno del museo? Infatti, dopo aver considerato le principali esperienze e sperimentazioni condotte in Italia nel campo della didattica museale — con brevi riferimenti comparativi al panorama internazionale — si impone una riflessione preliminare di natura epistemologica: quale tipo di conoscenza si genera nel museo? Come si apprende in un contesto così connotato? E in cosa l'apprendimento museale si differenzia da quello scolastico?

Affrontare in modo rigoroso tali quesiti richiede di interrogarsi prima di tutto sul tipo di sapere e di formazione della conoscenza che questa istituzione, con la sua complessa storicità, mette in campo.

È opportuno, inoltre, ricordare che la natura dell'apprendimento, indipendentemente dal luogo in cui si realizza — dentro o fuori le mura dell'istituzione museale — rimanda a una condizione esperienziale e globale dell'individuo, come sottolinea Malcolm Knowles (2002, p. 28), studioso dei processi di apprendimento in età adulta. Egli afferma che ogni contesto educante, formale o informale, possiede una propria capacità di produrre apprendimento, nella misura in cui attiva le motivazioni e le risorse interne dei soggetti coinvolti (*self-directed learning*).

Un'ulteriore prospettiva di grande interesse è quella offerta da Joel N. Bloom, vicepresidente e direttore del *Franklin Institute Science Museum & Planetarium* di Philadelphia, nella prefazione alla ricerca di Mina Borun (1977) sui comportamenti e le esperienze dei visitatori. Bloom osserva come i musei offrano ai loro pubblici esperienze multisensoriali e tridimensionali, in cui apprendimento e percezione sono strettamente intrecciati:

> I musei dotano i loro visitatori di memorabili visioni tridimensionali e esperienze interattive all'interno di una struttura interpretativa. L'apprendimento in un museo è fondamentalmente un'esperienza visiva e cinestetica, ed è qualitativamente diverso dal tipo di apprendimento che deriva da una lezione in aula o basato su testo stampato. Infatti, recenti esperimenti di psicologia hanno scoperto che questa distinzione ha una base somatica, cioè, che gli emisferi del cervello hanno attributi comportamentali caratteristici (ad esempio, l'apprendimento visivo è collocato nella parte destra del cervello; mentre il trasferimento d'informazioni su base linguistica si trova nella parte sinistra del cervello). Allo scopo di comprendere e utilizzare completamente il

> potenziale educativo del museo, dobbiamo includere significative procedure di valutazione nei nostri programmi operativi e impegnarci nella ricerca innovativa sui meccanismi di apprendimento al museo (Borun, 1977, p. i).

Sebbene l'autore si riferisca specificamente al contesto di un planetario — dove la dimensione visiva è predominante — l'osservazione può essere estesa, per analogia, a tutte le tipologie di musei.

In ogni caso, la vista e la percezione restano strumenti privilegiati di conoscenza, in quanto la relazione diretta con il reale rappresenta il punto di partenza per l'attivazione di qualsiasi processo cognitivo significativo.

Benché i riferimenti di Bloom agli emisferi cerebrali — con la distinzione tra emisfero destro visivo e sinistro linguistico — vadano oggi aggiornati alla luce delle più recenti scoperte neuroscientifiche (Rivoltella, 2012), resta efficace la sua intuizione principale: il museo produce una forma di apprendimento peculiare, basata sull'esperienza percettivo-motoria e sulla situazione contestuale del soggetto.

Come rilevano Falk e Dierking (2002), la visita museale si configura infatti come un'esperienza "situata", vale a dire intrinsecamente legata al contesto sociale, fisico e personale in cui si realizza. Essa non segue un percorso lineare né universalmente predeterminabile, ma si articola attraverso una pluralità di variabili che influenzano in modo dinamico la costruzione del sapere: le motivazioni, le aspettative, le conoscenze pregresse, l'ambiente fisico, l'interazione con le persone e con gli oggetti.

La comprensione di tale complessità è stata lucidamente affrontata da Eilean Hooper-Greenhill, nel suo testo fondamentale *Museums and the shaping of knowledge* (1992, trad. it., 2005).

L'autrice propone una lettura del museo non semplicemente come luogo di conservazione, ma come ambiente discorsivo e dispositivo di produzione di saperi, in cui oggetti, persone e poteri interagiscono nella costruzione di significati. La storica della museologia si chiede, provocatoriamente: "Se i musei sono luoghi nei quali possiamo imparare cose nuove e dove la nostra percezione viene radicalmente trasformata, di quale natura è questo sapere e come si determinano tali cambiamenti?" (Hooper-Greenhill, 2005, p. 11).

La domanda sottende la necessità di comprendere non solo ciò che si apprende, ma come il museo costruisce e rappresenta il sapere.

Poche pagine dopo, l'autrice amplia il campo d'indagine formulando una serie di interrogativi che definiscono la dimensione epistemologica della museologia contemporanea:

> Nella realtà museale, che cosa significa "conoscere"? Quale accezione si dà della conoscenza nel museo? Che cosa è giudicato degno di essere accolto, che cosa è da escludere, e perchè? Come ci si aspetta che le singole persone si muovano nel museo? Qual è il ruolo del visitatore? E il ruolo del curatore e del conservatore? Seguendo quale percorso le cose mercantili vengono trasformate in oggetti esposti? E gli individui, lungo qualei vie divengono soggetti? Qual è il rapporto tra spazio, tempo, soggetto e oggetto? E, per porre l'interrogativo che forse comprende tutti gli altri, in che modo i "musei" sono strutturati in quanto oggetti? Ovvero, che cosa fa si che un "museo" sia considerato tale? (ivi, p. 12).

In queste domande è già contenuta la prospettiva teorica che lega formazione del sapere e potere culturale: la costruzione della conoscenza museale non è neutra, ma risponde ai dispositivi storici, politici e sociali che hanno plasmato la forma stessa del museo moderno. Come ricorda Hooper-Greenhill (2005, pp. 19–20), il museo è un campo di forze, un "territorio di significazione" continuamente negoziato. Lungi dall'essere una struttura statica, è un organismo che si trasforma secondo le pressioni culturali e i mutamenti del contesto. Per acquisire il "potere di determinare significati e definizioni" occorre entrare nella partita, partecipare attivamente alla ridefinizione dei sensi, o si rischia di restare esclusi, lasciando che altri impongano le proprie interpretazioni.

Ne consegue che l'apprendimento all'interno del museo è fortemente condizionato dal tipo di sapere rappresentato: la relazione educativa dipende dal modello curatoriale e narrativo su cui l'istituzione fonda la propria comunicazione.

Nel museo disciplinare ottocentesco, la conoscenza coincideva con un sapere "vero", fisso e gerarchico (ivi, p. 229); il visitatore doveva ricevere passivamente l'illuminazione dell'esperto, come accadeva in una *lectio magistralis*. Nella prospettiva contemporanea, invece, il sapere è concepito come processo tridimensionale e relazionale, fondato sul dialogo tra persone, storie, vissuti ed esperienze (ivi, p. 237). Il ruolo del curatore non è più quello di depositario della verità, ma di mediatore di significati, mentre il visitatore assume una posizione di co-autore nella produzione di conoscenza.

In questa "epistemologia aperta", il museo si presenta come spazio interpretativo plurale, in cui l'oggetto diventa nodo di connessione fra linguaggi, culture e identità. L'attenzione si sposta dalle "cose" alle "idee": le mostre non si strutturano più su criteri classificatori o cronologici, ma attorno a temi narrativi che intrecciano storie, contesti e memorie, includendo le voci e le relazioni tra persone.

Come nota la stessa Hooper-Greenhill, i musei contemporanei, detti anche "musei

universali" non si limitano più a esibire, ma raccontano: gli oggetti sono messi "in scena" all'interno di trame che uniscono testimonianze materiali, parole, suoni e narrazioni orali (ivi, p. 247).

In questo quadro, l'atto di apprendere non è la ricezione di un contenuto predefinito, ma la costruzione attiva di un network di significati, continuamente modificabile.
Il museo, pertanto, si configura come un ambiente cognitivo fluido, dove i paradigmi di sapere e i ruoli dei soggetti sono in costante ridefinizione: il curatore come regista di interpretazioni, il pubblico come co-autore attivo che vuole anche coinvolto anche fisicamente, tramite azioni esperienziali, l'oggetto come testo da leggere e riscrivere.

Indagare la natura dell'apprendimento che si realizza nel museo implica un confronto diretto con le teorie che, nel corso degli ultimi decenni, hanno cercato di descrivere i meccanismi cognitivi, emotivi e sociali attivati durante l'esperienza di visita.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, numerosi studiosi anglosassoni — tra cui John Falk, Lynn Dierking, George E. Hein, Eilean Hooper-Greenhill e, più tardi, Howard Gardner — hanno sviluppato un approccio che riconosce nel museo un ambiente complesso di apprendimento informale, dotato di peculiari condizioni pedagogiche e cognitive (Falk, Dierking, 1992, 2000, 2002; Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1994; Rochelle, 1995).

Il museo, a differenza della scuola, non definisce obiettivi formali né predispone curricoli standardizzati. Esso offre occasioni aperte di apprendimento, collocate nel campo dell'educazione informale o non formale, dove il soggetto apprende in modo spontaneo e autodiretto.

Come osserva Weber (2003, p. 35), i visitatori imparano osservando, interpretando, discutendo, collegando ciò che vedono con la propria esperienza personale.
Il significato non è trasmesso, ma costruito individualmente: "le persone imparano guardandosi attorno, facendo le proprie considerazioni e scegliendo cosa voglio guarda più o meno approfonditamente, imparano osservando, descrivendo, discutendo di quello che vedono, leggendo le didascalie, e creando connessioni tra gli oggetti in esposizione e le esperienze della loro vita".

Da qui deriva la definizione del museo come luogo di apprendimento alla portata di tutti, che valorizza la pluralità dei presupposti di ciascun individuo e riconosce il valore dell'esperienza quotidiana come base della conoscenza.

Uno dei contributi teorici più influenti è quello di George E. Hein (1995, 1998), il quale elabora un modello di classificazione dei musei basato sulle differenti concezioni dell'apprendimento.

A partire dalle tradizioni psicologiche del comportamentismo e del costruttivismo, Hein distingue due variabili fondamentali:

1. la concezione del sapere: oggettiva e trasmissiva, oppure soggettiva e costruita;
2. la modalità di apprendimento: passiva o attiva.

Dall'incrocio di queste variabili derivano quattro paradigmi principali, che si traducono in differenti tipologie di museo (Tab. 2):

Concezione del sapere	**Modalità di apprendimento**	**Tipologia museale**	**Descrizione sintetica**
Oggettiva / trasmissiva	Passiva	**Museo istruttivo o "museo ordinato"**	L'apprendimento è un processo di acquisizione di dati predefiniti. Il visitatore riceve nozioni dall'alto; la conoscenza è lineare e cumulativa.
Oggettiva	Attiva	**Museo comportamentista o museo sistematico**	Il sapere è ancora considerato dato, ma l'apprendimento avviene mediante azione o imitazione di modelli.
Soggettiva / costruttiva	Passiva	**Museo interpretativo o museo per scoperta**	Il visitatore elabora significati a partire dall'esperienza percettiva, ma secondo schemi già predisposti.
Soggettiva	Attiva	**Museo costruttivista**	L'apprendimento è un processo creativo e situato; il visitatore diventa co-costruttore di conoscenze attraverso l'interazione diretta con gli oggetti.

Tabella 2- Classificazione dei musei basata sulle diverse modalità di apprendimento

Nel museo di tipo istruttivo — ad esempio il *Deutsches Museum* di Monaco o la *National Portrait Gallery* di Londra — il percorso espositivo è organizzato in senso lineare, guidando il pubblico verso un'interpretazione univoca dei contenuti.

Al contrario, il museo costruttivista incoraggia approcci multipli, percorsi non lineari, visite personalizzate e attività laboratoriali che sollecitano la partecipazione cognitiva e affettiva del visitatore.

Come sottolinea Hein (1998), tale modello si fonda su tre presupposti: la conoscenza si costruisce a partire dall'esperienza individuale; l'apprendimento è un processo continuo e non gerarchico; l'interazione tra soggetto, contesto e oggetto costituisce il nucleo del fare educativo.

Esempi di pratiche ispirate a questo paradigma si ritrovano nei musei di scienze interattive, nei laboratori di arte contemporanea e in alcune esposizioni temporanee dove il pubblico è chiamato a sperimentare percorsi di osservazione personale e autonoma (Gardner, 2010, 2011).

4. Approcci e paradigmi europei: il progetto *Lifelong Museum Learning*

La riflessione pedagogica europea ha arricchito ulteriormente questa prospettiva attraverso il progetto *Lifelong Museum Learning*[5] (LLML, 2004–2006), promosso nell'ambito del programma *Socrates-Grundtvig* (Gibbs, Sani, Thompson, 2007).

Il progetto individua quattro grandi approcci all'apprendimento museale, definendo per ciascuno caratteristiche, vantaggi e limiti:

1. **Approccio istruttivo o didattico.** Fondato su una concezione del sapere oggettivo e universale. Il museo è depositario di conoscenza, il visitatore un soggetto passivo-ricettivo. L'acquisizione è cumulativa: si apprendono "fatti" e nozioni stabilite. Il vantaggio risiede nella chiarezza e nella facilità di memorizzazione; il limite è l'assenza di negoziazione di significati e di attenzione alla diversità degli stili cognitivi.
2. **Approccio attivo o della scoperta personale.** Diffuso inizialmente nei *science centres* degli anni Settanta e in seguito esteso ad altri contesti. L'apprendimento nasce dall'interazione fisica con dispositivi ed exhibit: toccare, manipolare, sperimentare. Il clima educativo è informale e coinvolgente, e unisce intrattenimento e educazione (*edutainment*).
3. **Approccio costruttivista.** Qui il museo diventa un *forum* aperto a interpretazioni multiple. L'apprendimento è un processo attivo, individuale e sociale al tempo stesso: il visitatore costruisce significati a partire dalle opere e dal confronto con gli altri. L'istituzione deve predisporre ambienti flessibili, adatti a differenti stili di apprendimento e gradi di coinvolgimento.
4. **Approccio socio-costruttivista.** L'acquisizione di conoscenze è vista come processo condiviso, socialmente e culturalmente mediato. La conoscenza non esiste in forma astratta, ma si co-costruisce nel dialogo tra persone e contesto, tra chi apprende e chi media. In questo modello, i visitatori diventano agenti cognitivi nel processo

[5] Lifelong Museum Learning (LLML), progetto finanziato dalla Commissione europea (ottobre 2004-dicembre 2006) nell'ambito del programma Socrates Grundtvig, che ha dato vita al volume di Gibbs, Sani, Thompson (2007).

interpretativo del museo stesso: le loro voci, narrazioni ed esperienze arricchiscono gli allestimenti e li rendono inclusivi.

Nella prospettiva del LLML, il museo contemporaneo risponde così a un principio di apprendimento relazionale e partecipato, in cui la formazione cognitiva è interdipendente dai fattori sociali, culturali e storici (Gibbs, Sani, Thompson, 2007, pp. 20-23). L'attenzione è orientata alla persona nella sua globalità — corpo, mente, identità ed emotività — e l'esperienza diventa significativa quando coinvolge simultaneamente queste quattro dimensioni.

Un ulteriore contributo teorico che ben si adatta al contesto museale è quello di David A. Kolb (1984), il quale elabora il modello dell'apprendimento esperienziale (*Experiential Learning Theory*). In questa prospettiva l'apprendimento è inteso come processo sociale, ciclico e dinamico, fondato su quattro fasi interdipendenti:

1. esperienza concreta, che implica il coinvolgimento diretto e sensoriale del soggetto;
2. osservazione riflessiva, in cui l'individuo rielabora quanto vissuto;
3. concettualizzazione astratta, che trasforma l'esperienza in conoscenza generalizzabile;
4. sperimentazione attiva, cioè applicazione dei concetti a nuove situazioni.

Da tali fasi derivano quattro principali stili di apprendimento:

- divergente (esperienza concreta + riflessione), tipico dei soggetti creativi e intuitivi;
- assimilatore (riflessione + astrazione), proprio di chi privilegia la logica e l'analisi;
- convergente (astrazione + azione), tipico dei decisori e degli sperimentatori;
- accomodatore (azione + esperienza), caratteristico dei pragmatici e dei "problem solvers".

Il museo, per la molteplicità dei linguaggi e degli stimoli che propone, rappresenta un campo ideale di applicazione del modello di Kolb. I diversi visitatori, con i loro peculiari stili cognitivi, interagiscono con gli allestimenti secondo modalità differenti: alcuni prediligono la riflessione, altri la manipolazione o la scoperta, altri ancora la sintesi concettuale. Come evidenziano Gibbs, Sani e Thompson (2007, p. 30), i dispositivi museali dovrebbero essere progettati per offrire opportunità diversificate e inclusive, capaci di intercettare la varietà degli stili di apprendimento, combinando momenti riflessivi e pratici, individuali e cooperativi.

Nella stessa direzione, John H. Falk e Lynn D. Dierking (2000) propongono il cosiddetto "Modello contestuale di apprendimento" (*Contextual model of learning*), uno dei quadri teorici più accreditati nella museologia educativa contemporanea. Secondo gli autori,

l'apprendimento in ambiente museale è il risultato dell'interazione di tre contesti interconnessi: personale, socioculturale e fisico (Tab. 3).

Contesto	Descrizione
Contesto personale	Comprende motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, interessi, credenze e il grado di autonomia nel controllo dell'esperienza. Il visitatore porta con sé un bagaglio di competenze e rappresentazioni che orientano la lettura degli oggetti e la costruzione di significati.
Contesto socio-culturale	Riguarda le interazioni interpersonali durante la visita — con il gruppo, l'educatore o altri visitatori — e rappresenta il valore dialogico dell'apprendimento. La dimensione sociale, come nel pensiero vygotskiano, funge da mediatore nella negoziazione dei significati.
Contesto fisico	Includendo architettura, allestimento, orientamento e segnaletica, determina la qualità della fruizione e il "comfort cognitivo" del visitatore. L'ambiente, inteso come spazio esperienziale, guida, stimola o inibisce la curiosità e la concentrazione.

Tabella 3 – Contesti dell'apprendimento museale

Questi tre contesti si combinano in modo circolare, dando vita a un apprendimento non lineare, diffuso e dialogico, in cui il senso emerge dall'interazione simultanea tra museo, oggetti e visitatore (Cataldo, Paraventi, 2007, pp. 210-211).

L'esperienza assume un carattere situato e collaborativo, di difficile verifica ma di forte valore trasformativo: spesso, come rilevano gli autori, i processi di apprendimento si manifestano in tempi non immediati, riaffiorando quando l'individuo incontra in altri contesti temi o oggetti analoghi.

Nel complesso, le diverse teorie esaminate convergono nell'attribuire all'apprendimento museale un carattere esperienziale, dialogico e partecipativo. Il museo non è più un contenitore di conoscenze, ma un ambiente di apprendimento multilivello dove la costruzione del sapere si fonda sull'esperienza corporea, sull'interazione sociale e sulla riflessione individuale. Questa visione, in piena sintonia con le pedagogie attive e con i paradigmi socio-costruttivisti, pone le basi per un nuovo modo di intendere l'educazione al patrimonio come processo di costruzione di senso, aperto, inclusivo e trasformativo, in cui grande attenzione deve essere posta al visitatore e alle diverse modalità da mettere in atto per coinvolgerlo.

Tra le molte categorie che concorrono a definire il museo come dispositivo pedagogico, quella di esperienza assume un ruolo fondativo (Kotler, Kotler, 2004). Il museo dovrebbe essere infatti un "generatore di esperienze": esperienza ricreativa, esperienza socializzante, espeienza educativa, esperienza estetica, esperienza celebrativa, esperienza emozionante. Non si tratta, tuttavia, di un termine meramente empirico, ma di un concetto teorico che, nella tradizione della pedagogia moderna, identifica un'unità viva di azione, riflessione e relazione, un monito a quanti operano nel settore a divenire pionieri delle domande, della curiosità, delle connessioni, della sorpresa, dell'umorismo.

Già John Dewey aveva individuato nell'«esperienza vissuta» (*live experience*) il principio cardine di ogni apprendimento autentico, purché essa fosse "continua" e "significativa", cioè capace di generare trasformazione (Dewey, 1938).

Il museo realizza tale continuità perché consente di ricomporre sapere, percezione e emotività in un processo integrato: l'educazione estetica che vi si attua è, nel senso deweyano, un'esperienza di crescita, poiché l'incontro con l'opera attiva il dialogo fra percezione sensibile, pensiero riflessivo e intelligenza pratica.

L'educazione museale, quindi, non consiste solo nella trasmissione di nozioni artistiche o storiche, ma nella costruzione di momenti di esperienza piena – perché corporeamente, cognitivamente e affettivamente implicanti il soggetto.

I più recenti studi sulla "pedagogia esperienziale" hanno confermato questa interpretazione, sottolineando come l'apprendimento sia tanto più efficace quanto più si ancora al vissuto e alla partecipazione diretta (Kolb, 1984; Bruner, 2003, ed. or. 1990).

In coerenza con tale prospettiva, l'ambiente museale si configura come un campo dinamico di interazioni, in cui il sapere nasce dal contatto tra le cose e le persone, e dove l'intenzionalità educativa risiede nel facilitare la relazione fra il "vedere" e il "comprendere".

4.1 Dall'interazione percettiva alla mediazione culturale: sensi, emozioni e corpo cognitivo

La specificità dell'apprendimento museale risiede nella sua natura fortemente sensoriale. A differenza degli spazi educativi tradizionali, il museo propone conoscenze visive, tattili, spaziali e cinestetiche, in cui l'emozione percettiva ha una funzione cognitiva, non accessoria.

Come afferma Hooper-Greenhill (2005, p. 247), la relazione con l'oggetto è sempre una "messa in scena del sapere", in cui i significati sono mediati da corpi, gesti, sguardi, distanze.

Le neuroscienze e le psicologie *embodied* hanno confermato che le conoscenze si formano attraverso l'integrazione tra cognizione e corporeità: l'apprendimento non è solo mentale, ma incarnato, situato in un sistema di azioni e percezioni.

Il museo, pertanto, educa attraverso la prossimità fisica all'oggetto, il movimento nello spazio, il tempo dell'osservazione, la capacità di tradurre in linguaggio il vissuto sensoriale. Osservare un'opera non è esercizio passivo: significa interpretare criticamente, ricomporre e trasformare la propria esperienza in una forma di conoscenza estetica.

Questo livello di apprendimento è intrinsecamente legato all'emozione. La sorpresa, la curiosità, la meraviglia – su cui insistono studiosi come Gardner (2011) e Nigris, Negri, Zuccoli (2007) – costituiscono le molle motivazionali che rendono memorabile l'esperienza educativa.

L'arte e la scienza, quando esposte, attivano un processo di connessione tra sfera emotiva e cognitiva, grazie al quale il visitatore opera continuamente un bilanciamento tra interpretazione individuale e significato condiviso. Se l'esperienza è la condizione della conoscenza, la mediazione ne rappresenta il sistema di possibilità.

La mediazione culturale museale – come mostrano Cataldo e Paraventi (2007) – è il ponte tra gli oggetti custoditi e i vissuti dei visitatori; traduce simbolicamente i saperi specialistici in forme narrative, visive e relazionali capaci di generare comprensione.

Come in un processo comunicativo circolare, il museo e il visitatore non sono più emittente e ricevente, ma due poli di una negoziazione di senso. L'educatore museale agisce quindi non da trasmettitore, bensì da facilitatore cognitivo, promuovendo la co-costruzione della conoscenza (Xanthoudaki, 2000). La visita guidata, il laboratorio o la semplice conversazione in sala diventano momenti di dialogo maieutico, nei quali le domande contano più delle risposte: interrogare, aiutare gli studenti-visitatori a porre domande è il primo passo per trasformare l'osservazione in conoscenza.

Questo orientamento implica una diversa idea di competenza educativa. Il mediatore museale deve padroneggiare contenuti disciplinari, ma anche dimensioni comunicative e relazionali: modulare linguaggi, ascoltare il ritmo cognitivo di chi apprende, favorire l'empatia come condizione di accesso al sapere. In termini vygotskiani, la sua azione costituisce lo scaffolding – quel "prestito di coscienza" (Bruner, 1988, p. 162) – necessario per attraversare la *zona di sviluppo prossimale* dell'allievo. Ciò vale non solo per bambini e ragazzi, ma per ogni categoria di pubblico, poiché ogni processo formativo implica una distanza tra il sapere posseduto e quello possibile, che il museo contribuisce a colmare.

L’apprendimento museale non è mai un atto solitario. Come sostiene Vygotskij (1990), ogni conoscenza si costruisce in un contesto di relazioni sociali significative, in cui il gruppo funge da mediatore cognitivo.

Nel museo, tale dimensione assume un carattere concreto e osservabile: visitatori che dialogano, famiglie che discutono attorno a un oggetto, studenti che confrontano ipotesi, adulti che reinterpretano esperienze infantili. Nascono così comunità di apprendimento temporanee, nelle quali il sapere è co-costruito attraverso lo scambio e la negoziazione.

L’ambiente museale diventa allora spazio di relazionalità educativa, intesa come tessitura di intelligenze, linguaggi e emozioni collettive. Si delinea il “museo relazionale” (Bodo, 2003; Bourriaud, 2010), cioè un sistema reticolare che coinvolge pubblico, territori e professionisti della cultura in una fitta trama di connessioni. La conoscenza non è più il fine, ma l’esito di un processo dialogico che si rinnova ogni volta che un oggetto viene riletto o una mostra reinterpretata.

Questo modello, che trova corrispondenze nelle pratiche di educazione democratica di Freire, supera la gerarchia docente-discente e fonda l’apprendimento sulla partecipazione attiva e sulla corresponsabilità.

Nel museo, come nella scuola rinnovata, la costruzione del sapere avviene “insieme e attraverso gli altri”: un’esperienza cognitiva e sociale che vince l’isolamento individuale e restituisce valore comunitario alla cultura.

L’ambiente museale, per sua natura polisensoriale e policoncettuale, rappresenta lo scenario ideale per l’applicazione della teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (2010, 2011).

La varietà dei linguaggi presenti – visivo, verbale, musicale, corporeo, logico-matematico, spaziale – consente a ciascun visitatore di attivare lo stile cognitivo a lui più affine, trasformando la visita in un’esperienza personalizzata. Il museo costruttivista, consapevole di questa diversità, predispone modalità di fruizione inclusive: attività manipolative, media digitali, narrazioni, percorsi multisensoriali e, soprattutto, spazi di riflessione condivisa.

In tal modo, la conoscenza si sviluppa in forme plurilingui e interdisciplinari, che valorizzano la connessione tra arte e scienza, tra estetica e tecnica, tra memoria e presente. L’apprendimento non si limita a contenuti specialistici, ma assume il valore di competenza culturale diffusa, tradotta nella capacità di leggere criticamente le rappresentazioni del mondo e di collocarsi consapevolmente nella propria cultura di appartenenza.

I contributi di Dewey, Bruner, Vygotskij e Gardner convergono nel delineare un paradigma formativo che trova nel museo il suo campo di applicazione ideale: l’educazione estetica

come pratica di significazione condivisa. Il museo è al tempo stesso strumento e contesto di educazione: uno spazio in cui l'esperienza sensoriale, la riflessione critica e la relazione sociale diventano momenti inseparabili di un unico processo di apprendimento.

Questo paradigma ha importanti conseguenze sul piano dell'azione educativa. Imparare al museo significa: esercitare la libertà interpretativa, riconoscendo la pluralità dei significati; attivare un pensiero critico e creativo, che esplora ed interroga ciò che è esposto; sviluppare competenze metacognitive, riflettendo su come si apprende; ne condivide i significati in un contesto relazione; interiorizza la conoscenza come costruzione di identità e appartenenza; costruisce forme di cittadinanza culturale, basate sulla partecipazione attiva e sulla responsabilità verso il patrimonio.

Come sottolineano Kotler e Kotler (2004, p. 48), il museo contemporaneo deve diventare un generatore di esperienze: estetiche, educative, celebrative ed emotive. La fruizione museale è tanto più efficace quanto più riesce a coinvolgere l'individuo in una pluralità di registri sensoriali e intellettivi.

In questo senso, la dimensione estetica si traduce in un'esperienza conoscitiva e affettiva, che unisce la contemplazione all'azione e consolida un rapporto vitale tra arte, conoscenza e vita quotidiana.

La formazione museale, nella sua accezione più ampia, è dunque una pratica di libertà: consente di esercitare la capacità di comprendere, di scegliere, di attribuire significato. Essa rappresenta un incontro educativo fra sapere e vita, fra individuo e collettività, dove la cultura, tutta da esplorare, diventa esperienza condivisa e generativa.

L'osservazione diretta delle pratiche educative condotte nei musei mette in luce come il legame tra teoria dell'apprendimento e azione didattica si concretizzi principalmente in due dispositivi: la visita guidata e il laboratorio. A questi si aggiunge una terza dimensione, più articolata e strategica, rappresentata dal percorso integrato scuola-museo, che garantisce continuità e profondità al processo formativo. Analizzare tali modalità equivale a interrogarsi su come il museo traduca in esperienza viva la propria missione educativa, rendendo tangibile la costruzione di conoscenza e il suo valore sociale.

4.2 Visita guidata e laboratorio: azione, creatività, riflessione

Fin dagli albori della didattica museale, la visita guidata ha rappresentato la modalità più diffusa di mediazione tra il pubblico e le collezioni. Essa costituisce, per molti, il primo contatto con il linguaggio del museo e si pone come strumento di orientamento cognitivo ed emotivo.

Tradizionalmente fondata su un modello trasmissivo – l'esperto che spiega, in un determinato arco di tempo e seguendo un percorso prestabilito, il gruppo che ascolta – la visita guidata è oggi oggetto di una profonda revisione metodologica. Affinché questa pratica possa costituire una reale risorsa educativa, infatti, è necessario che venga integrata all'interno di un percorso strutturato come un'unità didattica articolata in tre momenti strettamente collegati tra loro: un lavoro preliminare svolto in classe, la successiva visita al museo e, infine, un'attività di rielaborazione che consenta di consolidare e approfondire le conoscenze acquisite durante l'esperienza (Zerbini, a cura di, 2006).
Secondo Maria Xanthoudaki (2000, p. 10), la visita deve essere intesa come un processo di comunicazione attiva tra chi trasmette (il museo), chi riceve (il visitatore) e il medium che li unisce (l'oggetto).

In questa prospettiva, la guida o l'educatore agiscono come facilitatori del dialogo, stimolando la partecipazione e la riflessione, non come meri oratori o interpreti di un sapere già strutturato.

Il principio è analogo a quello della maieutica socratica: non fornire risposte, ma generare domande significative. Come scrive De Vecchi, "si comincia a costruire il sapere quando ci si può porre una domanda" (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999, p. 125).
Le domande aperte, esplorative e di avvio permettono al gruppo di costruire concetti condivisi, favorendo la nascita di inferenze e ipotesi personali.
Al contrario, le domande chiuse o puramente verificative inibiscono il dialogo e ripropongono la linearità della lezione frontale.

Un secondo elemento cruciale è il linguaggio. La mediazione verbale deve adattarsi al pubblico in modo inclusivo, come ricordano Nigris, Negri, Zuccoli (2007, p. 73): la chiarezza comunicativa è condizione necessaria per la comprensione autentica.
Da ciò deriva che l'efficacia della visita non dipende unicamente dalla quantità o dalla qualità delle informazioni, ma dalla coerenza comunicativa tra educatore, oggetti e visitatori.
I musei più sensibili a queste dinamiche incoraggiano oggi visite dialogiche e partecipate, talvolta definite di "seconda generazione" (Breda, 2010, p. 62), caratterizzate da interazione continua con il gruppo, sollecitazione della curiosità e del pensiero critico, spazi di libertà interpretativa e riferimento costante all'esperienza personale dei visitatori (Miotto, 2003).

La guida agisce come regista flessibile della visita, orientando il gruppo ma concedendo margini di autonomia, invitando ciascuno a elaborare connessioni e associazioni immaginative. Tale approccio riconosce la diversità degli stili cognitivi (Gibbs, Sani, Thompson, 2007) e valorizza il pluralismo dei punti di vista.

Come sottolineato nel documento dell'UNESCO *Le rôle éducatif des musées* (1958; Rivière, 1960), la visita efficace deve svolgersi "in un clima di partecipazione e di libertà guidata, lontano sia dalla costrizione che dall'anarchia". Solo grazie a questo equilibrio la visita diviene un momento di riflessione e scelta, piuttosto che un semplice rito informativo. Infine, nel contesto scolastico, la visita guidata svolge una funzione di cerniera fra il curricolo formale e l'esperienza empirica. Essa può assumere ruoli diversi: introduttivo, se precede un nuovo argomento; esplorativo, se integra un percorso in corso; riflessivo, se conclude un itinerario disciplinare.

In tutti i casi, l'efficacia formativa dipende dalla preparazione in classe, dall'esperienza in museo e dalla rielaborazione successiva, secondo il modello a "tre fasi" proposto da Hooper-Greenhill (1991).

Accanto alla visita guidata, il laboratorio costituisce la seconda grande modalità operativa dell'educazione museale, spesso corredo della visita guida. Esso offre una dimensione di apprendimento attivo, fondata sul principio del *learning by doing*, dove la conoscenza nasce dal fare e dalla sperimentazione concreta.

Come sottolineano le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012, p. 27), il laboratorio promuove "l'operatività e allo stesso modo il dialogo e la riflessione su quello che si fa", diventando la modalità più adatta a stimolare progettualità e pensiero critico. Il laboratorio, se ben strutturato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità a partire dal suo protagonista principale che è l'oggetto, il quale nel suo entrare in scena offre allo studente e al visitatore la possibilità di esplorare la usa funzione e il suo valore, riscoprendo al tempo stesso la sua stessa storia, la sua stessa identità (Balboni Brizza, 2001; Hudson, 1999). Storicamente, la nascita del laboratorio nel museo italiano è indissolubilmente legata alla figura di Bruno Munari, designer e artista, che un ruolo importante ha giocato nella definizione di didattica museale. Invitato nel 1977 da Franco Russoli alla Pinacoteca di Brera, Munari introdusse per la prima volta l'idea di uno spazio dedicato ai bambini per sperimentare le regole del linguaggio visivo attraverso il gioco e l'uso dei materiali.

Il *Laboratorio per bambini di Brera* non era una semplice attività ricreativa, ma un progetto educativo strutturato: "insegnare, sotto forma di gioco, quegli elementi formatori del linguaggio visivo" (Munari, 1981a, p. 45). Dietro ogni proposta vi era una regia pedagogica precisa: allestimenti curati, materiali selezionati, chiari obiettivi cognitivi e un approccio sensoriale e creativo, non privo certo di difficoltà, nella consapevolezza che tutti sono diversi

ed occorre dunque far attenzione ai canali comunicativi, seguendo e analizzando il lavoro di ciascuno.

La metodologia munariana si fonda su un fare orientato e consapevole, attraversato da una logica progettuale e sperimentale, che ben conosce tecnica e strumenti, libertà nella produzione individuale, condivisione e riflessione in gruppo con possibile distribuzione di quanto fatto. Il bambino apprende esplorando, ma entro confini cognitivamente significativi: l'adulto non impone, ma guida, osserva e riflette insieme (Munari, 1992, p. 33). In numerosi progetti di Munari, il laboratorio era collocato in una fase antecedente alla visita, con l'obiettivo di stimolare un'attenzione più consapevole e mirata verso ciò che si sarebbe poi osservato. In questo modo, l'esperienza museale si configurava come un'occasione per riconoscere e approfondire, nelle opere esposte, la stessa regola visiva precedentemente esplorata e sperimentata insieme ai compagni nello spazio laboratoriale. Il laboratorio, quindi, non è il luogo della riproduzione o del "lavoretto", bensì uno spazio di progettualità aperta, dove le variabili sensoriali e creative conducono alla scoperta delle regole della comunicazione visiva.

Esperienze analoghe a quella di Brera furono poi avviate al *Museo Internazionale delle Ceramiche* di Faenza, al *Centro Pecci* di Prato e al Mart di Trento e Rovereto, confermando la validità di un modello che integra manualità, percezione, linguaggio e consapevolezza estetica.

Il laboratorio si configura così come terreno di incontro tra arte, scienza e creatività, in linea con la convinzione di Munari che "l'arte è una forma di conoscenza" (Munari, 1986, p. 75). Dal punto di vista pedagogico, il laboratorio museale risponde ad alcune condizioni fondamentali (Breda, 2010; Hein, 1995), quali la centralità dell'esperienza concreta e dell'azione, la costruzione di significato attraverso la riflessione condivisa, l'attenzione agli stili di apprendimento e alle intelligenze multiple, la connessione con i saperi disciplinari e con la vita quotidiana, il ruolo del gruppo come comunità di apprendimento.

In quest'ottica, il laboratorio attualizza pienamente i tre principi del costruttivismo di Hein (1998): *imparare facendo*, *imparare insieme*, *imparare a imparare*, con un richiamo quanto mai attuale anche alle competenze chiave del 2018, che permettono di attivare passaggi di conoscenza ed esperienza grazie ad un attento scaffolding (Bruner, 1988). Il primo sottolinea l'importanza del contatto con i materiali e con le tecniche, il setting stesso; il secondo enfatizza la collaborazione e la negoziazione dei significati tra pari oltre che con referenti, insegnanti ed educatori museali, in quanto ciò che il bambino sa fare oggi insieme, domani

saprà fare in autonomia (Vygotskij,1990) ; il terzo stimola la consapevolezza metacognitiva e l'autonomia riflessiva (Brown & Campione, 1990; Breda, 2010)

Il laboratorio, inoltre, porta in primo piano la dimensione manuale e artigiana della conoscenza, richiamata da Santoni Rugiu (2008). Come nell'antica formazione di bottega, l'apprendimento si fonda su osservazione, imitazione e intuizione. La differenza è che, nel museo, tali competenze sono orientate non a un mestiere, ma alla comprensione culturale e simbolica del mondo.

Di fronte ai nuovi orizzonti dell'educazione, è necessario saper rivolgere lo sguardo, la riflessione e l'azione verso quella che Boscolo (2002) definisce una didattica situata, in cui il sapere non è trasmesso in modo astratto ma prende forma all'interno di contesti di esperienza reale, diventando così un elemento fondante del processo di apprendimento.

In questa prospettiva, il laboratorio assume un ruolo centrale, configurandosi come spazio dinamico in cui teoria e pratica si intrecciano costantemente. Franco Frabboni (2004) descrive questa dimensione attraverso la suggestiva metafora del guardaroba pedagogico, sottolineando la necessità di un approccio plurale e flessibile. Egli attribuisce al laboratorio un forte valore metacognitivo, poiché esso rappresenta un contesto privilegiato per l'elaborazione e la rielaborazione delle conoscenze, per l'osservazione diretta dei fenomeni culturali e per l'applicazione di metodi euristici e creativi.

Secondo l'autore, la pratica educativa deve essere sostenuta da una pluralità di atteggiamenti e prospettive che si integrano tra loro. Essa combina la dimensione scientifica, in cui la circolarità tra teoria e prassi consente un dialogo continuo tra pensiero e azione; la dimensione motivazionale, che valorizza la comunicazione, la cooperazione, la costruzione autonoma del sapere e la creatività; e quella sperimentale, orientata alla trasferibilità delle conoscenze e alla diversificazione delle metodologie. A queste si affianca la dimensione cognitiva, nella quale la riproduzione, la ricostruzione e la reinvenzione delle conoscenze diventano occasioni per superare i modelli acquisiti e promuovere competenze metodologiche e operative più complesse. Infine, la dimensione investigativa apre alla ricerca, intesa sia in senso micro che macro, attraverso il dialogo tra differenti discipline e linguaggi, che arricchiscono l'analisi e l'interpretazione dei fenomeni formativi.

Frabboni identifica inoltre alcuni elementi indispensabili per una didattica laboratoriale efficace: la polifunzionalità, intesa come capacità del laboratorio di adattarsi a diversi obiettivi e modalità di apprendimento; il plurilinguismo, che promuove l'uso integrato di linguaggi differenti; l'interdisciplinarità, necessaria per superare i confini rigidi delle singole materie; e la progettualità, che orienta l'attività educativa verso obiettivi

consapevoli e condivisi. Tali principi, pur nati nel contesto scolastico, possono essere trasferiti anche all'ambito museale, dove trovano una naturale applicazione nel favorire esperienze di apprendimento autentiche, partecipate e profondamente significative, capaci di unire sapere, esperienza e creatività.

L'efficacia formativa di visite e laboratori cresce esponenzialmente quando essi sono inseriti in un percorso progettuale condiviso tra scuola e museo. Il rapporto fra le due istituzioni, storicamente alternante tra collaborazione e indipendenza, trova oggi una sintesi nell'idea di integrazione educativa, in cui l'apprendimento museale diventa parte costitutiva del curricolo scolastico.

Come già ricordato dal Convegno di Gardone Riviera (1963) e dalle successive direttive ministeriali (Ministero della Pubblica Istruzione, 1965), la visita al museo può essere: globale e introduttiva, per una prima familiarizzazione; analitica, per approfondire temi specifici; approfondita e riflessiva, per consolidare conoscenze pregresse.

Il principio che guida tali tipologie è riassumibile nel criterio del "poco ma bene" (ivi, p. 45): l'essenzialità dei contenuti e la loro rielaborazione attiva da parte degli alunni.

Proprio in questa prospettiva, Eilean Hooper-Greenhill (2007) riformula il suo modello originario a tre fasi – preliminare preparazione in classe, visita al museo, attività di elaborazione dopo l'esperienza – in una "unità di quattro parti", integrata da un momento di formazione permanente e collaborazione stabile, comprendete anche la valutazione formativa in itinere (sia per alunni che per docenti) insieme ad una riflessione metacognitiva su quanto si è imparato. In tal modo la visita veniva inserita nell'itinerario di progettazione dell'insegnante e aumentava il livello di apprendimento.

L'esperienza italiana del progetto *E.S.T. – Educare alla Scienza e alla Tecnologia* (2004-2009), sostenuto da Fondazione Cariplo e avente come partner il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", il Museo Civico di Storia Naturale di Milano, l'Ufficio Scolastico Regionale, la Regione Lombardia, incarna perfettamente questa filosofia.

Nato con l'obiettivo di sperimentare un modo differente di insegnare le scienze, la relazione tra insegnanti, musei scientifici e istituzioni territoriali ha permesso di costruire percorsi articolati in formazione docenti, attività in classe basate su kit museali, esperienza diretta al museo, rielaborazione e disseminazione.

Si trattava di un vero modello di co-progettazione educativa, in cui scuole e musei operavano in sinergia per coniugare teoria, sperimentazione e riflessione (Nigris, 2008; Xanthoudaki, 2007).

Il principio ispiratore restava la metodica *hands-on & minds-on*: toccare con le mani, comprendere con la mente. Il coinvolgimento sensoriale e la concettualizzazione riflessiva si intrecciavano in un'unica esperienza di apprendimento, resa possibile dalla pluralità dei linguaggi e dalla cooperazione inter-istituzionale, nella quale il museo risultava garante di qualità scientifica e i docenti di metodologia. La conoscenza diventava trasversale e contestualizzata, superando la frammentazione disciplinare e inserendosi in processi di educazione permanente.

4.3 Oltre la visita: il museo come aula decentrata

La crescente attenzione alla dimensione educativa del museo ha prodotto, negli ultimi decenni, un progressivo superamento della distinzione tra formazione scolastica e formazione sociale.

Il museo è oggi concepito come un ambiente di apprendimento continuo, dove si intrecciano educazione formale, non formale e informale.

In questo nuovo scenario, la relazione con la scuola non si limita a progetti episodici, ma si struttura in partenariati di lungo periodo (Bodo, Mascheroni, 2012).

La co-progettazione tra insegnanti ed educatori museali consente di calibrare le attività sui bisogni reali delle classi, integrare le risorse territoriali, coordinare linguaggi, tempi e strumenti, favorire la crescita professionale reciproca.

Il valore aggiunto di tale collaborazione non risiede unicamente nei risultati cognitivi, ma nella capacità di stimolare nei docenti una riflessione sulle proprie pratiche didattiche. Il museo, con la sua dimensione di ricerca e innovazione, agisce come motore di sviluppo professionale: offre modelli di progettazione flessibile, strumenti di valutazione qualitativa, metodi di osservazione partecipata.

Le indagini internazionali (Hooper-Greenhill, 2007; Anderson, Kisiel, Storksdieck, 2006) e quelle condotte in Italia (Zuccoli, 2010), volte ad indagare la frequenza con cui gli insegnanti portavano gli studenti al museo e gli obiettivi della stessa (generare entusiamo verso un argomento, creare connessioni con argomenti procedenti, supportare l'apprendimento, avviare o concludere un progetto), confermano che la qualità della collaborazione scuola-museo dipende da chiarezza negli obiettivi condivisi, continuità nel tempo (spesso più frequente nella scuola primaria), attenzione alle componenti emotive e relazionali dell'esperienza (maggiore entusiasmo, motivazione, coinvolgimento nei lavori concreti), riflessione congiunta sulle pratiche e sugli apprendimenti conseguiti.

Il risultato è la costruzione di una comunità educante estesa, dove scuola e museo diventano parti complementari di un unico processo di crescita culturale, un processo di crescita complessiva dell'individuo in connessione con il territorio.

Le teorie richiamate – dal costruttivismo di Hein al modello contestuale di Falk & Dierking, al pensiero esperienziale di Dewey e Kolb – evidenziano come l'apprendimento museale non si esaurisca nell'esperienza individuale. Esso si sviluppa come processo socio-costruzionista, in cui il sapere prende forma dentro pratiche dialogiche e collaborazioni comunitarie.

In questa prospettiva, il visitatore non è più destinatario di un messaggio, ma co-autore dell'interpretazione culturale. Ogni incontro con le collezioni diventa un'occasione di negoziazione tra sapere esperto e conoscenza profana, tra narrazioni istituzionali e biografie personali.

L'esperienza comune del museo riflette, in tal modo, il paradigma di comunità di apprendimento teorizzato da Brown e Campione (1990): un contesto inclusivo in cui la conoscenza è costruita intersoggettivamente e i ruoli di esperto e neofita si intrecciano.

A ciò corrisponde un nuovo patto culturale fondato sulla partecipazione attiva: frequentare un museo significa contribuire alla produzione di senso collettivo e sviluppare competenze di lettura e interpretazione dei segni culturali. Il sapere che nasce da tali pratiche è, per sua natura, situato e plurale, sempre aperto a revisioni e rielaborazioni. In questa circolarità dialogica, il museo si riconferma come arena pubblica del sapere, luogo di incontro tra memoria e contemporaneità, tra patrimonio e innovazione.

Uno dei contributi più significativi offerti dalla didattica museale al pensiero pedagogico contemporaneo risiede nell'avere coniugato educazione estetica ed educazione civica. Il contatto diretto con l'oggetto culturale, l'osservazione guidata, la riflessione collettiva costituiscono esercizi di cittadinanza cognitiva, poiché insegnano a rispettare, comprendere e partecipare alla costruzione della memoria condivisa.

Seguendo il solco aperto da Dewey (1984), il museo si presenta come un laboratorio di democrazia estetica: uno spazio dove la percezione diventa pensiero, la curiosità saper essere, e la conoscenza − intesa non come accumulo ma come relazione − genera etica e partecipazione. Attraverso la fruizione consapevole del patrimonio, i cittadini apprendono non solo contenuti artistici o scientifici, ma valori come la pluralità, la cooperazione, la responsabilità reciproca e la cura del bene comune.

In questo senso, il museo educa a una cittadinanza culturale, fondata sulla capacità di

riconoscere l'altro come parte di un patrimonio collettivo e di attivare pratiche di tutela e valorizzazione consapevoli.

La tradizione italiana della didattica museale, da Wittgens a Della Pergola, da Balboni Brizza a Xanthoudaki, ha costantemente espresso questa tensione etica: considerare la cultura non come privilegio ma come diritto educativo universale. Le riforme normative e le esperienze di rete realizzate dagli anni Sessanta in poi hanno tradotto in termini istituzionali tale aspirazione, dando corpo all'idea di un welfare culturale che identifica nell'accesso ai beni culturali un fattore essenziale per la crescita civile. Tutto questo ha portato ad una doppia influenza, legata da un lato al collegamento della scuola con le realtà circostanti, con cui progettare azioni coordinate, dall'altro a ripensare la didattica venendo incontro ai cambiamenti culturali cui è soggetta la società contemporanea (Moscati, Nigris, Tramma, 2008).

In modo particolare, negli ultimi due decenni, il panorama della didattica museale italiana e internazionale ha conosciuto un'evoluzione profonda, segnata dal passaggio da un'offerta centrata prevalentemente sulle visite guidate tradizionali a un insieme più ampio e diversificato di esperienze educative.

Nel 2004, circa il 70% delle attività proposte dai musei italiani coincideva ancora con la visita guidata (Cataldo, 2011, p. 29). Oggi, pur restando questa una forma consolidata e amata dal pubblico, accanto ad essa si sono sviluppate nuove azioni comunicative e partecipative rivolte a una pluralità di destinatari, con l'obiettivo di coinvolgere segmenti di pubblico prima esclusi o marginali.

Le ricerche condotte in questi anni consentono di delineare con maggiore chiarezza non solo quali siano i pubblici effettivamente raggiunti, ma anche quali restino al di fuori dell'esperienza museale, offrendo dati utili per rimodulare l'offerta educativa e per progettare percorsi innovativi e inclusivi.

Oggi, infatti, la prima domanda che orienta la progettazione didattica in un museo non è più *che cosa raccontare*, bensì *a chi* parlare: l'identificazione dei pubblici – reali e potenziali – costituisce il punto di partenza della pianificazione educativa.

A ciò si aggiunge una seconda questione, altrettanto essenziale: *come* proporre l'esperienza, ovvero attraverso quali strumenti, linguaggi, approcci metodologici e dispositivi comunicativi.

I progetti educativi assumono sempre più spesso una forma sperimentale e riflessiva, prevedendo fasi di test, momenti di osservazione qualitativa e successive revisioni prima della messa a regime.

Non è più sufficiente – come nel passato – padroneggiare la dimensione storico-artistica o scientifica del patrimonio custodito: ciò che si richiede agli operatori è la capacità di tradurre il sapere museale in esperienza sociale, connettendo i contenuti disciplinari al tessuto culturale, territoriale e sociale nel quale il museo è immerso.

Come mostrano le riflessioni più recenti sulla *progettazione partecipata* (Bodo & Mascheroni, 2012), il valore dell'azione educativa risiede nella capacità dell'istituzione di farsi ponte, di mettere in relazione discipline, pubblici, linguisticità e vissuti.

Questo cambiamento di paradigma ha inevitabilmente ridefinito anche la figura dell'educatore museale, chiamato oggi a integrare competenze disciplinari, capacità comunicative e competenze pedagogiche e relazionali.

La comunicazione museale tende a essere più flessibile e dialogica, attenta alle specificità dei visitatori e pronta a innovarsi in base ai loro bisogni formativi. Se da un lato si registra una forte vitalità progettuale, dall'altro è ancora evidente la fragilità del riconoscimento professionale di tali figure in Italia, caratterizzate da contratti temporanei e da una scarsa strutturazione delle carriere.

Da tempo l'ICOM e le associazioni di settore lavorano per porre rimedio a questa situazione. Un passo decisivo è stata la formulazione, nel 2005 (e successivamente aggiornata nel 2006), della *Carta nazionale delle professioni museali*, approvata alla seconda Conferenza nazionale dei musei italiani (ottobre 2006).

In essa sono stati definiti in modo analitico i ruoli, le competenze e i profili di coloro che operano all'interno dei musei, attribuendo un riconoscimento esplicito alle funzioni educative.

La Carta individua, in particolare, due figure cardine per la dimensione didattica: il responsabile dei servizi educativi, incaricato di coordinare, programmare e sviluppare i progetti e le relazioni con scuole, università e istituzioni culturali; l'educatore museale, interfaccia diretta con il pubblico, che realizza concretamente percorsi formativi, laboratori, attività interpretative e azioni di documentazione e valutazione.

Le competenze richieste comprendono la progettazione educativa, la conoscenza dei metodi di ricerca qualitativa, la mediazione interculturale e la capacità di facilitare la partecipazione e l'apprendimento attivo.

La *Carta* è stata poi affiancata dal *Manuale delle professioni museali in Europa* (Mascheroni, 2009), nato all'interno dell'ICTOP (International Committee for the

Training of Personal) e volto a uniformare standard formativi e riconoscimenti professionali a livello europeo.

Un ulteriore risultato normativo è stato raggiunto con l'introduzione dell'art. 9-bis del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (giugno 2014), che garantisce l'affidamento delle attività di tutela, valorizzazione e mediazione a professionisti "in possesso di adeguata formazione ed esperienza".

Si tratta di un riconoscimento formale importante, che sancisce il principio secondo cui il lavoro educativo e culturale nei musei costituisce una professione qualificata, non un'attività volontaristica o accessoria.

La realtà museale italiana si regge tuttavia anche grazie al contributo di un elevato numero di volontari, che colmano – spesso con grande dedizione – le lacune strutturali del sistema. I dati ISTAT (2006) indicano che oltre un terzo del personale nei musei italiani non statali è costituito da volontari, con punte del 45% nella Regione Veneto.

Pur rappresentando una risorsa preziosa di partecipazione civica, la presenza volontaria non può sostituire le professionalità specializzate, pena il rischio di ridurre la qualità della mediazione culturale e di compromettere la continuità educativa dei progetti.

A livello internazionale, esperienze come quelle statunitensi mostrano modelli di collaborazione tra professionisti e volontari, in cui i docenti in attività o in pensione contribuiscono come *docents* o *part-time educators* alle attività museali.

La ricerca "*Challenging Beliefs, Practices, and Content*" (Allen & Crowley, 2014) condotta al *Museo di Storia Naturale di Pittsburgh* evidenzia come solo un lavoro formativo sistematico e riflessivo possa favorire il passaggio da un approccio didattico di tipo scolastico a uno realmente informale e partecipativo.

La riflessione dei docenti coinvolti ha mostrato la necessità di esaminare criticamente i propri modelli di comunicazione e di attivare comunità di pratica permanenti, analoghe a quelle auspicabili nei musei italiani.

Come sottolinea Grenier (2005, p. 6), se gli educatori non vengono messi nelle condizioni di sperimentare nuovi approcci e di interrogare le proprie pratiche, tendono inevitabilmente a riprodurre le modalità di insegnamento acquisite nel contesto scolastico, rinforzando la distanza tra educazione formale e informale.

Il dibattito pedagogico contemporaneo riconosce nel museo un'estensione naturale dell'aula scolastica, una "aula decentrata" (Frabboni & Zucchini, 1985) dotata di un potenziale didattico autonomo e complementare.

Nel solco del socio-costruttivismo, il museo è inteso come forum

educativo (Hooper-Greenhill, 1994) dove la conoscenza si genera attraverso la cooperazione e la partecipazione. Da questa visione derivano anche concetti ormai consolidati, come quello di *edutainment*, termine ibrido che unisce *education* e *entertainment*, indicando la possibilità di imparare divertendosi.

Come afferma Breda (2010, p. 64), la sfida consiste nel mettere il visitatore "in condizione di giocare con gli oggetti", interagendo con essi o con i linguaggi dell'entertainment: cinema, teatro, fumetto, narrazione.

L'approccio edutainment, se progettato con rigore teorico, non banalizza l'esperienza educativa, ma la arricchisce di motivazioni, rendendo più efficace l'apprendimento attraverso la partecipazione emotiva e sensoriale.

In questa prospettiva, i musei di "ultima generazione" (Breda, 2010, p. 65) si ripensano come organismi complessi, dotati di spazi laboratorali, bookshop, aree digitali, zone di incontro e ristoro, ambienti inclusivi progettati per valorizzare i diversi stili cognitivi del pubblico. Essi rappresentano concretamente il modello di un apprendimento per comunità (Brown & Campione, 1990), dove "imparare facendo", "imparare insieme" e "imparare a imparare" diventano i fondamenti della pratica formativa.

Tra le innovazioni che hanno maggiormente trasformato la comunicazione museale si segnalano tre ambiti di particolare rilievo: la narrazione, il teatro e la multimedialità. Questi linguaggi, spesso combinati, configurano il museo come un laboratorio narrativo e un luogo di mediazione simbolica.

La narrazione – intesa nel senso più ampio proposto da Barthes (1969, p. 7) come forma universale dell'esperienza umana, come racconto del mondo – assume un carattere conoscitivo e riorganizzativo, consente di costruire senso e identità, di ordinare temporalmente la realtà dopo averla esplorata e di condividere significati, ampliando quell'orizzonte personale che diviene pubblico.

Come evidenzia Bruner (2003, pp. 61-62), il racconto media continuamente "fra il mondo canonico della cultura e quello soggettivo delle credenze e delle speranze", permettendo di trasformare il passato in conoscenza.

Nel museo, le storie degli oggetti e delle persone che li hanno creati, raccolti e interpretati diventano strumenti pedagogici potenti, capaci di restituire vitalità alle collezioni e di connettere memoria individuale e collettiva.

L'uso teatrale della narrazione (*Museum Theatre*), come osservano Jackson e Rees Leahy (2005, p. 304), sfrutta le tecniche drammatiche per coinvolgere affettivamente il pubblico, traducendo contenuti scientifici o storici in

esperienza estetica. La dimensione performativa aiuta a superare la linearità espositiva, promuovendo un apprendimento attivo e multisensoriale.

Parallelamente, l'avvento del digital storytelling (Cataldo, 2011) ha introdotto nel museo un linguaggio narrativo multimediale che unisce audio, immagini, scrittura e interazione, favorendo la condivisione partecipata dei significati e stimolando forme di autorappresentazione e riflessione autobiografica.

Le possibilità offerte dai nuovi media hanno influito radicalmente sulla ridefinizione degli spazi di fruizione, come evidenzia Bodo (2003): il museo oggi vive *verso*, *nel* e *dal* museo, cioè dentro reti comunicative fisiche e digitali che ne ampliano la portata simbolica e sociale.

L'ampliarsi dei pubblici e delle funzioni sociali del museo ha reso prioritaria la questione dell'accessibilità, intesa non soltanto in senso fisico, ma anche culturale, linguistico ed economico (Bodo et al., 2007).

Essa costituisce una condizione di democrazia culturale, in linea con l'art. 27 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (1948) e con la *Dichiarazione di Stoccolma* dell'ICOMOS (1998).

Come sostiene Sandell (2003, pp. 189-191), i musei possiedono oggi non solo la possibilità, ma anche la responsabilità etica di agire contro le disuguaglianze sociali, intervenendo sui tre livelli: individuale, comunitario e sistemico.

Numerose esperienze italiane confermano questa prospettiva, tra cui i percorsi inclusivi della GAMeC di Bergamo, che promuove progetti di mediazione per persone con disabilità, detenuti, scuole in ospedale e cittadini stranieri (Brambilla Ranise, 2007).

Emblematico è il percorso "*Ospiti DONO*", volto a valorizzare il dialogo interculturale e a formare mediatori musealiprovenienti da diversi paesi, capaci di fungere da ponte tra le comunità migranti e il museo stesso.

Il principio, come spiega Brambilla Ranise, è quello di passare "dal patrimonio come possesso al patrimonio come dono", trasformando la relazione museale in uno spazio di scambio reciproco.

Tali esperienze confermano come la mediazione interculturale non debba essere considerata un'azione occasionale, ma una filosofia strutturante dell'intera istituzione.

Essa implica una revisione globale delle pratiche organizzative e comunicative, che include la formazione permanente del personale, la cura del linguaggio espositivo e l'adesione a un modello di accoglienza inclusiva.

Le più recenti riflessioni internazionali considerano il museo non più come un luogo chiuso, bensì come nodo attivo di una rete territoriale di patrimoni, in cui paesaggio, memoria e

cittadinanza si intersecano.

Già Emiliani (1974, 1985) e Drugman (1992) parlavano di "museo diffuso", concetto che oggi si integra con la nozione di patrimonio culturale come sistema aperto di relazioni materiali e immateriali.

Il *Codice dei beni culturali* e la *Costituzione italiana* (art. 9) pongono infatti la cultura e il paesaggio come elementi unitari di identità nazionale, principio ulteriormente sviluppato dalla Convenzione Europea del Paesaggio (2000).

Qui il paesaggio è definito come "un'area percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione e dall'interazione di fattori naturali e umani", rivelando la necessità di un'educazione alla percezione, alla cura e alla responsabilità verso l'ambiente di vita.

In quest'ottica, il museo dialoga con la scuola e con il territorio in un sistema formativo allargato, che promuove la conoscenza del paesaggio come bene comune e come spazio educativo.

La didattica museale non può dunque limitarsi alla visita o al laboratorio, ma deve estendersi in un continuum con il territorio, sviluppando una pedagogia dello sguardo e dell'osservazione.

Come afferma Goldin (2013, p. 18), "vedere e conoscere sono azioni simultanee", intreccio vivo fra percezione e interpretazione.

Numerosi esempi italiani testimoniano tale apertura: dal *Castello di Rivoli*, che ha trasformato l'educazione all'arte contemporanea in azione sociale e partecipativa (Pironti & Zanini, 2010), ai progetti territoriali del *MART* di Rovereto, fino alle esperienze di ecomusei e musei civici che operano come agenti di rigenerazione culturale (Dell'Orso, 2010).

In tutti questi casi emerge un principio comune: la valorizzazione del patrimonio come processo dialogico e comunitario, volto a connettere le memorie locali alle sfide del presente, l'arte alla cittadinanza, il museo al paesaggio.

Il quadro emerso da queste riflessioni consente di identificare il museo contemporaneo come ecosistema educativo, capace di intrecciare dimensioni artistiche, tecnologiche e civiche in una prospettiva di apprendimento permanente.

Le trasformazioni analizzate – dalla professionalizzazione degli operatori alla sperimentazione narrativa, dalla mediazione interculturale alla connessione con il territorio – delineano un'idea di museo aperta, relazionale e riflessiva, che riconosce il valore culturale dell'esperienza condivisa.

In tal senso, la didattica museale non va più intesa come un semplice strumento di divulgazione, ma come pratica sociale trasformativa: un processo continuo di costruzione di conoscenze, identità e relazioni che può ridefinire il rapporto tra patrimonio e società. Il museo diventa così un laboratorio di cittadinanza attiva, un luogo di apprendimento per tutta la vita, un punto di equilibrio tra conservazione e innovazione.
Come già affermava Dewey, l'esperienza educativa autentica non consiste nel trasmettere nozioni, ma nel creare occasioni di "continuità e crescita" — e il museo, più di ogni altra istituzione, incarna questa possibilità.

5. Voci dai musei: esperienze didattiche e prospettive educative nelle istituzioni italiane contemporanee

L'analisi di seguito proposta si propone come una riflessione sulle pratiche in essere nei musei italiani contemporanei con l'obiettivo non tanto di valutare le singole esperienze, quanto di restituire una prospettiva descrittiva e ricognitiva delle pratiche, degli orientamenti pedagogici e delle strategie metodologiche che contraddistinguono l'attuale panorama della didattica museale.
La molteplicità dei casi esaminati evidenzia come il concetto di *museo* non possa essere definito in termini univoci o statici, ma vada piuttosto inteso come un sistema complesso, in continua trasformazione e fortemente influenzato dai contesti territoriali e dalle risorse di cui dispone.
Un'attenzione specifica è dedicata al rapporto tra museo e scuola, riconosciuto come un nodo cruciale nel dialogo tra educazione formale e informale. Le testimonianze raccolte mettono in risalto la volontà condivisa di consolidare tale relazione attraverso progettazioni partecipate, percorsi interdisciplinari e iniziative di formazione congiunta.
Dall'insieme di queste esperienze emerge una rete dinamica e stratificata, espressione di un impegno diffuso volto a rendere il museo un luogo di apprendimento attivo, condiviso e incisivo, piuttosto che una semplice appendice occasionale dell'istruzione scolastica.
Le diverse voci e prospettive così raccolte contribuiscono a delineare una mappa complessa e multiforme, interpretabile come un affresco della vitalità educativa che anima oggi i musei italiani.
Tra le istituzioni di maggior rilievo figurano realtà storicamente riconosciute per l'impegno didattico, come il Museo di Storia Naturale di Milano, che propone oltre cinquanta itinerari tematici e quindici laboratori sviluppati su metodologie di tipo esperienziale, basate sul

rispetto delle preconoscenze e sull'indagine per domande, e il Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", che dal 1993 ha introdotto laboratori interattivi – oggi tredici – incentrati sul dialogo tra scienza, tecnologia e società contemporanea.

Accanto a queste grandi istituzioni si collocano musei di scala più contenuta ma di straordinario impatto territoriale, come il Museo del Mondo Piccolo di Fontanelle di Roccabianca o il Museo dei Paesaggi di Terra e di Fiume (MUPAC)di Colorno, entrambi esemplari per la continuità della collaborazione con scuole e comunità locali e per l'attenzione riservata ai temi del paesaggio e della sostenibilità.

Un ruolo pionieristico nel campo dell'educazione museale spetta alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma, che già nel 1946 istituì la prima "sezione didattica" in un museo statale italiano, aprendo la strada a una concezione partecipativa della fruizione artistica.

Con filosofia analoga, il Castello di Rivoli – Museo d'Arte Contemporanea ha fatto dell'inclusione e dell'interazione con il territorio la propria cifra distintiva, sviluppando progetti collettivi e percorsi di lungo periodo con le scuole.

Il MART (Museo di Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto), sin dalla sua fondazione nel 1984, ha investito in ricerca educativa collaborando con università e istituti di formazione, realizzando oltre centocinquanta progetti annuali destinati a pubblici di ogni età, con l'obiettivo di promuovere un apprendimento attivo e cooperativo.

Non meno significative sono le esperienze dei musei civici o di settore: il Museo Diotti e il Museo del Bijou di Casalmaggiore rappresentano modelli virtuosi di connessione tra sapere tecnico-artigianale e pratica artistica, dove la co-progettazione con gli insegnanti contribuisce alla continuità tra scuola e patrimonio locale.

Al Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna l'interattività e la sperimentazione costituiscono fondamenti metodologici, sostenuti da una costante rete di scambi con poli museali italiani ed esteri.

Nel campo dell'antropologia e dell'intercultura si distingue il Museo dei Popoli e delle Culture di Milano, che propone esperienze narrative e polisensoriali, valorizzando il confronto tra culture e promuovendo una consapevolezza interculturale basata su emozione, empatia e creatività condivisa.

Un percorso simile, ma legato al mondo quotidiano, è quello del Museo Ettore Guatelli di Ozzano Taro, custode di oltre sessantamila oggetti di uso

comune: un "teatro della memoria" che, attraverso narrazioni e laboratori, stimola nei visitatori un processo di riscoperta del tempo, dell'ingegno e delle cose semplici.

Tra le esperienze più emblematiche di inclusione e accessibilità si colloca il Museo Tattile Statale Omero di Ancona, dedicato alla conoscenza attraverso i sensi. Le sue attività, aperte a persone con e senza disabilità visiva, offrono un esempio paradigmatico di educazione estetica partecipata e multisensoriale.

Nel campo del design si distinguono la Triennale Design Museum e la Fondazione Vico Magistretti, entrambe impegnate nella sperimentazione di percorsi transdisciplinari e nella collaborazione con università e professionisti.

In tali contesti l'interrogazione metodologica – *quali oggetti mostrare, in che modo, e con quali domande generative* – si traduce in percorsi educativi fondati sul dialogo e sulla costruzione collettiva del significato.

L'elenco si amplia includendo esperienze peculiari come Cittadellarte-Fondazione Pistoletto, che orienta la propria azione educativa ai principi della sostenibilità e dell'etica della responsabilità attraverso il progetto del "Terzo Paradiso"; la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, l'MADRE di Napoli, il MAMbo di Bologna e il Museion di Bolzano, che rappresentano tra i più fecondi laboratori di educazione all'arte contemporanea; o ancora, musei tematici come il Museo Nazionale del Cinema di Torino, dove il pubblico può esperire direttamente il linguaggio cinematografico come oggetto d'arte e strumento di riflessione critica.

Completano il quadro i centri d'arte contemporanea come Hangar Bicocca, in continuo dialogo con il mondo della ricerca e delle nuove generazioni, e luoghi in cui arte, paesaggio e natura si intrecciano, come Villa Carlotta sul Lago di Como, dove il giardino botanico diventa un vero laboratorio estetico e scientifico all'aperto.

Il mosaico di esperienze delineato attraverso queste schede testimonia l'ampiezza e la vitalità del settore educativo nei musei italiani.

Dietro ogni progetto si cela un lavoro quotidiano di mediazione, sperimentazione e resilienza, condotto sovente in condizioni di scarsità di risorse ma sostenuto da competenze, creatività e motivazione.

Le parole degli operatori, raccolte in questa sezione e nella piattaforma digitale associata, costituiscono un documento prezioso: permettono di percepire dall'interno il respiro di istituzioni che, pur diversissime tra loro, condividono un medesimo obiettivo – *rendere il museo un luogo vivo, accessibile e generatore di conoscenza*.

L’auspicio di questo lavoro è che la lettura di tali testimonianze possa favorire una nuova consapevolezza nel lettore, studioso o insegnante, stimolandolo a considerare il museo non come luogo da visitare occasionalmente, ma come ambiente formativo permanente, in cui scuola e società si incontrano.

Anche i musei più noti, spesso dati per scontati, possono essere riscoperti nella loro capacità di rinnovarsi e di reinventare il proprio linguaggio educativo, rendendosi pertinenti ai bisogni culturali di pubblici sempre più diversi.

Chi scrive desidera infine esprimere un profondo ringraziamento a tutti i professionisti che hanno contribuito alla redazione delle schede: la loro disponibilità e la volontà di condividere esperienze, nonostante le difficoltà quotidiane del lavoro museale, hanno reso possibile questa ricognizione.

Esse rappresentano la testimonianza diretta di come il museo, oggi più che mai, sia una comunità educante diffusa, capace di dare senso al patrimonio attraverso l’incontro, la riflessione e la partecipazione.

Capitolo III

Didattica del visibile: insegnare attraverso le immagini

1. Dal "mito della competenza" alla necessità di una *visual literacy* critica

È ormai ampiamente riconosciuto come le giovani generazioni vivano all'interno di un ambiente culturale fortemente visualizzato, nel quale l'immagine costituisce la forma primaria di accesso al mondo. Lo sviluppo tecnologico e la diffusione di dispositivi digitali personali hanno profondamente modificato la relazione tra percezione e mediazione del reale. Bambini e bambine, già nei primi mesi di vita, manifestano un interesse spontaneo verso schermi e interfacce digitali: un fenomeno che i genitori tendono spesso a interpretare come una forma precoce di competenza o di intelligenza cognitivo-tecnica.

Tuttavia, tale confidenza con lo strumento non può essere letta come indice di maturità culturale o di competenza critica. Al contrario, essa si configura come l'espressione di un adattamento all'ambiente mediale, nel quale l'interazione con le immagini risponde più a stimoli istintivi che a reali processi di comprensione. Come osserva Previtali (2021), la familiarità con le tecnologie non coincide con la padronanza dei linguaggi che esse veicolano: la competenza tecnica, se non accompagnata da una riflessione sulle dimensioni simboliche e valoriali del *medium*, rischia di ridursi a una mera abilità pragmatica.

La centralità dello sguardo e la costante esposizione al flusso iconico hanno ridefinito le modalità di percezione e apprendimento, generando nuove sfide per la pedagogia contemporanea. L'infanzia di oggi, definita da molti studiosi come digitalmente nativa, cresce all'interno di un ecosistema comunicativo dominato da dispositivi multischermo che favoriscono una fruizione simultanea e frammentata delle esperienze visive. Ciò influenza non solo la capacità di attenzione e di concentrazione, ma anche la costruzione di una coscienza estetica e critica.

L'uso precoce della tecnologia induce una progressiva naturalizzazione del dispositivo, che viene percepito non come medium, ma come estensione corporea. Tale condizione richiede un urgente ripensamento dei percorsi pedagogici, affinché l'educazione al visivo non si limiti a insegnare l'uso corretto degli strumenti, ma promuova un'autentica cultura dello sguardo (Montani, 2020).

L'abitudine a interagire con le immagini – attraverso la fotografia digitale, i selfie o l'uso quotidiano delle piattaforme sociali (Facebook, Instagram, TikTok) – non genera automaticamente consapevolezza. Spesso, queste pratiche alimentano un approccio autoreferenziale, in cui l'immagine è ridotta a semplice segno identitario o a prodotto di

mercato. Si configura così quello che potremmo definire, in termini pedagogici, un paradosso formativo: a un incremento quantitativo dell'esposizione visiva corrisponde una diminuzione qualitativa della capacità di lettura delle immagini.

La convinzione che la dimestichezza con la tecnologia coincida con una padronanza dei linguaggi mediali rappresenta ciò che diversi autori definiscono come *equivoco della competenza strumentale*. Bambini e adolescenti vengono spesso considerati "esperti" di dispositivi solo perché sanno manipolarli intuitivamente. Tuttavia, come affermano Buckingham (2019) e Rivoltella (2017, 2020), tale familiarità non implica la capacità di comprendere i meccanismi culturali, economici e simbolici che governano la produzione e la circolazione delle immagini. Perseguire un'alfabetizzazione strumentale media non produce necessariamente forme di *empowerment* del soggetto, che anzi rischia di trovarsi disorientato in una proliferazione incontrollata di stimoli e messaggi, spesso frutto di fake news. Occorre invece lavorare sul *critical thinking* e sulla consapevolezza dei propri comportamenti.

In questa prospettiva, la competenza tecnica non può più essere considerata sufficiente. È necessario sviluppare nei giovani un pensiero critico visivo — una *visual literacy* — capace di decodificare i messaggi, analizzare le retoriche dell'immagine e riconoscere i contesti di potere che ne regolano l'uso. L'educazione al visivo, dunque, deve assumersi il compito di condurre bambini e ragazzi non solo a "saper usare" uno strumento, ma a "saper pensare" lo sguardo.

L'alfabetizzazione alle immagini non si esaurisce nella conoscenza tecnica del medium, bensì nella consapevolezza delle sue logiche rappresentative (Farné, 2006). Ciò implica la costruzione di percorsi educativi che integrino analisi, produzione e riflessione, trasformando lo spazio del visivo in occasione per la costruzione di senso. L'obiettivo ultimo non è formare produttori di immagini, ma cittadini capaci di muoversi criticamente all'interno dell'ecosistema mediale.

Una pedagogia del visivo contemporanea deve allora intrecciare teoria della percezione, estetica della visione e educazione civica digitale. In questo orizzonte, la *media education* rappresenta non solo un ambito disciplinare ma un vero paradigma educativo trasversale, in quanto mette al centro le relazioni fra individui, cultura e tecnologie.

1.1 Il ruolo educativo della famiglia e della scuola nell'apprendimento mediale

All'interno del processo di educazione al visivo, la famiglia costituisce la prima e più significativa agenzia di mediazione tra il bambino e il mondo delle immagini. Fin dai primi

anni di vita, è infatti nell'ambiente domestico che prende forma il rapporto con i media, un rapporto fatto di scelte quotidiane, gesti apparentemente marginali — come l'accensione dello schermo o la condivisione di una fotografia — che plasmano progressivamente l'immaginario infantile.

Molti genitori, tuttavia, faticano a riconoscere appieno la portata educativa di queste pratiche. L'interazione tra bambino e dispositivo digitale viene spesso neutralizzata in una logica di intrattenimento o "di sopravvivenza", volta a gestire il tempo e la quiete domestica: in assenza di un adeguato *sguardo pedagogico*, la tecnologia tenda ad assumere una funzione surrogatoria della relazione educativa, lo schermo diventa un *baby-sitter relazionale*, sostitutivo della dimensione dialogica e affettiva che costituisce il fulcro della crescita (Rivoltella & Rossi, 2019).

Nello stesso tempo, la famiglia rappresenta il luogo in cui può essere costruita una prima consapevolezza mediale. È qui che si può instaurare un atteggiamento di accompagnamento riflessivo — non di divieto o di controllo repressivo, ma di *co-visione* e dialogo. La *mediazione familiare* implica, infatti, la capacità del genitore di connettere esperienze visive, significati e valori, fornendo al bambino strumenti interpretativi e criteri di giudizio. Si sottolinea per esempio "l'importanza di essere in grado di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi" (Troia 2018, 4). Si pensi, ad esempio, al tema cruciale del diritto all'immagine, che dovrebbe rappresentare una preoccupazione primaria tanto per i genitori — spesso inclini a condividere online fotografie dei propri figli, anche in tenerissima età — quanto per gli educatori, chiamati a promuovere una cultura della consapevolezza e del rispetto della privacy fin dall'infanzia.

La pedagogia del visivo invita, dunque, a promuovere una forma di "alfabetizzazione condivisa", in cui adulti e bambini, genitori e figli, esplorano insieme l'esperienza delle immagini: riconoscono le emozioni che esse suscitano, si interrogano sulle finalità comunicative, problematizzano le differenze tra realtà e rappresentazione. Tale visione restituisce alla famiglia la sua funzione originaria di *ambiente educativo primario*, non più inteso solo come spazio fisico, ma come comunità affettiva e cognitiva (Farné, 2006; Previtali, 2021).

Se la famiglia funge da primo spazio di mediazione, la scuola rappresenta l'ambiente istituzionale deputato alla costruzione sistematica del pensiero critico. È, per eccellenza, il luogo in cui l'immagine può diventare oggetto di apprendimento, strumento di sviluppo delle competenze e di riflessione pedagogica. Tuttavia, il sistema scolastico italiano mostra ancora

difficoltà nel riconoscere la centralità dell'educazione visiva all'interno del curricolo formativo, soprattutto nella scuola secondaria di II grado dove l'aderenza ai programmi e uno stile cattedratico tendono a relegare gli strumenti visivi (il cinema, la fotografia, e ancora più la fotografia digitale), al ruolo marginale di strumento di avanguardia storica.

Nonostante le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) prevedano la presenza trasversale delle competenze digitali e mediali, nella pratica quotidiana l'attenzione al linguaggio visuale rimane marginale, affidata alla buona volontà dei singoli docenti. Come sottolineano Maragliano (2020a) e Fontcuberta (2018), la scuola tende ancora a operare entro una *concezione logocentrica*, che privilegia il testo verbale rispetto ai linguaggi iconici, sonori o audiovisivi, spesso visti come corredo decorativo e di approfondimento al sapere tradizionale. Ciò genera una frattura evidente tra la cultura scolastica e quella esperienziale degli studenti, i quali vivono immersi in un ecosistema multimodale.

Un vero rinnovamento pedagogico passa quindi attraverso il riconoscimento dell'immagine come forma autonoma di conoscenza, intermediaria del sapere. L'educazione al visivo nella scuola non deve configurarsi come attività ancillare o strumentale rispetto ad altre discipline, ma come spazio di formazione del pensiero e di esercizio critico. Educare lo sguardo significa educare alla percezione, alla selezione e all'interpretazione, cioè a competenze cognitive di ordine superiore.

Il compito della scuola, in questo senso, si estende oltre la trasmissione di nozioni: mira alla costruzione di una *coscienza mediale*, intesa come capacità di orientarsi nel mondo ipervisivo. Tale obiettivo si realizza solo se i docenti, a loro volta, vengono formati alla lettura e alla didattizzazione dell'immagine. La *teacher media competence* diviene condizione imprescindibile affinché la scuola riesca a parlare il linguaggio delle nuove generazioni senza cadere nella fascinazione acritica della tecnologia (Rivoltella, 2017).

In aggiunta a ciò, Rivoltella è molto chiaro nello specificare come "la media education può richiamare l'attenzione della società civile e dei poteri politici al rispetto del valore/diritto della cittadinanza; d'altra parte (...), attraverso la sua attività, il media educator contribuisce alla costruzione proprio di quella stessa cittadinanza" (2017, p. 166). È riduttivo concepire la *media education* come una semplice metodologia finalizzata a tradurre in pratica gli indirizzi politici esistenti. Essa dovrebbe piuttosto essere considerata un laboratorio privilegiato, uno spazio in cui mettere alla prova, sul campo, la validità e la coerenza di tali indirizzi, per poi riconsiderarli e ripensarli alla luce delle reali condizioni e dinamiche dell'educazione. Lo stesso Maragliano si mostra particolarmente lucido in questo senso, soprattutto laddove definisce la multimedialità come "una forma di pensiero e di azione,

qualcosa che, se adeguatamente utilizzato, mette in gioco livelli assai più elevati e complessi di strutturazione e organizzazione del conoscere e dell'esperire" (Maragliano, 1996, p. 28). Con uno spirito autenticamente precorritore, egli suggerisce di ristrutturare l'ambiente scolastico in una prospettiva multimediale, valorizzando la rete, il flusso e l'ipertesto non solo come strumenti di insegnamento, ma come veri e propri modelli organizzativi del pensiero e della conoscenza.

In questo stesso orizzonte di rinnovamento interno della scuola si colloca anche il *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo* (avviato nel 1999): un progetto significativo che, coniugando ricerca e formazione, mirava a introdurre in ogni ordine e grado di scuola nuove strategie didattiche e metodologiche per l'insegnamento del linguaggio visivo. Il Piano ha messo in evidenza l'esigenza di adottare una prospettiva quanto più possibile sistemica, capace di integrare, sotto la guida scientifica e con il costante supporto dell'istituzione universitaria, le diverse esperienze e iniziative che da anni molti docenti e istituti scolastici portavano avanti in autonomia.

Dal punto di vista teorico, uno dei lasciti più rilevanti di questa esperienza è il riconoscimento dell'audiovisivo un ambiente ormai costitutivo dell'esperienza contemporanea, che contribuisce a modellare non solo i nostri gusti e atteggiamenti, ma anche le relazioni sociali e i modi di percepire e interpretare il mondo.

In quest'ottica, non si tratta semplicemente di lavorare con gli audiovisivi (come strumenti didattici) o sugli audiovisivi (analizzandone linguaggi e codici), ma di riconoscere che la nostra esposizione costante agli schermi, se opportunamente guidata e integrata nei processi formativi, può favorire la produzione di metaconoscenze e lo sviluppo di conoscenze disciplinare e competenze trasversali fondamentali per l'apprendimento e per lo sviluppo dell'individuo nel suo insieme.

Nella stessa direzione si è mosso il Consiglio dell'Unione Europeo il quale nel 2006 ha emanato un documento di fondamentale importanza, la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in cui vengono individuate le otto competenze essenziali per la formazione del cittadino europeo. Tra queste — accanto alla comunicazione nella lingua madre e nelle lingue straniere, alla competenza matematica, scientifica e tecnologica, all'imparare a imparare, alle competenze sociali e civiche, allo spirito d'iniziativa e alla consapevolezza ed espressione culturale — figura anche la competenza digitale. Quest'ultima è definita come la capacità di utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione (Troia, 2018). Tuttavia, oltre agli aspetti puramente tecnici legati all'uso

degli strumenti informatici e delle reti, il nucleo più significativo di tale competenza risiede nello sviluppo di una consapevolezza critica nell'impiego delle tecnologie, in particolare nei processi di ricerca, creazione e gestione delle informazioni. L'accento posto sulla necessità di integrare creatività e senso critico si traduce infine in una più ampia assunzione di responsabilità individuale da parte dell'utente, chiamato a un uso consapevole, etico e riflessivo dei media digitali, che vada oltre il semplice *saper fare*:

> La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Troia 2018, 4).

L'accento posto sulla necessità di integrare creatività e senso critico si traduce infine in una più ampia assunzione di responsabilità individuale da parte dell'utente, chiamato a un uso consapevole, etico e riflessivo dei media digitali.

In questa prospettiva, la *media education* diventa un punto d'incontro virtuoso tra classe politica, esperti di media e di educazione, nonché cittadini — attuali e futuri — impegnati nella costruzione di una società più consapevole e partecipativa.

Nei contesti scolastici che hanno tradotto simili insegnamenti in prassi concrete introducendo progetti di *media education* – spesso in collaborazione con università o centri specializzati – emerge come la dimensione laboratoriale rappresenti la metodologia più efficace. L'analisi, la manipolazione e la produzione di contenuti visivi, infatti, permettono agli studenti di sperimentare in prima persona la natura costruttiva dell'immagine. In questa prospettiva, la scuola si trasforma in un autentico *laboratorio dello sguardo*, luogo in cui teoria e pratica si intrecciano per favorire la lettura attiva del mondo visuale.

1.2 Prospettive didattiche e criticità metodologiche nel mondo scuola

Nel curricolo scolastico, la disciplina di *Arte e Immagine* rappresenta il principale ambito formale di educazione visiva. Nata come erede dell'antica *Educazione artistica*, essa ha progressivamente ampliato il proprio campo semantico, aprendosi ai linguaggi multimediali e alle nuove forme della comunicazione visuale. Tuttavia, la pratica didattica mostra ancora un'insufficiente aderenza alle trasformazioni culturali della società dell'immagine.

La scuola continua spesso a ridurre l'educazione artistica alla copia o alla riproduzione formale di prototipi estetici, di opere d'arte e disegno tecnico, trascurando la dimensione

interpretativa e critica dell'esperienza visiva. Tale approccio rischia di consolidare una visione gerarchica dei linguaggi, in cui l'arte "alta" è distinta dalla cultura visuale quotidiana. In realtà, la contiguità tra immagine artistica e immagine mediale costituisce oggi una chiave privilegiata per leggere la contemporaneità (Farné, 2017, 2022).

La sfida didattica consiste, dunque, nel superare la frattura tra arte e media, restituendo all'immagine la sua funzione conoscitiva e comunicativa. L'insegnamento di *Arte e Immagine* può diventare, uno spazio di integrazione disciplinare, in cui convergono competenze estetiche, tecnologiche e riflessive. In questo senso, la disciplina diviene palestra per l'esercizio della cittadinanza mediale, favorendo processi di interpretazione, giudizio e negoziazione del senso in un contesto didattico inclusivo (Maragliano, 2020b, 2021).

Un modello didattico particolarmente efficace è rappresentato dalle *esperienze laboratoriali* in cui lo studente è chiamato a rielaborare e reinterpretare opere d'arte attraverso il corpo, la fotografia o il video, senza con questo allontanarsi dagli obiettivi di apprendimento. Tali pratiche, come nel progetto "Caravaggio dal vivo" (Pulvirenti, 2019), trasformano la visione estetica in esperienza incarnata: lo studente impara a guardare agendo, a comprendere l'immagine attraverso il gesto e la messa in scena, fotografando l'opera e poi riproducendola con il proprio stesso corpo.

Il *tableau vivant*, in questo senso, non è una mera imitazione, bensì un dispositivo pedagogico che attiva processi di osservazione, analisi, empatia e comprensione spaziale. La riproduzione di un quadro, mediata dallo strumento fotografico, obbliga a interrogarsi sulla composizione, sulla luce, sui volumi, ma soprattutto sui significati simbolici dell'opera. Si realizza così una forma di *learning by doing* visivo, in cui la creazione diventa un momento di interpretazione critica.

Da una prospettiva pedagogica, queste pratiche favoriscono la costruzione di una relazione affettiva con il patrimonio artistico e culturale, superando la distanza contemplativa tipica della fruizione museale tradizionale. In tal modo, l'educazione all'arte si valorizza come formazione estetica e civica insieme, poiché allenare lo sguardo significa anche imparare a riconoscere e rispettare la complessità del patrimonio culturale, riscoprendo al tempo stesso la propria origine, la propria identità tramite apprendimento per scoperta.

Malgrado tali potenzialità, l'educazione visiva nella scuola incontra ancora numerosi ostacoli. La scarsità di risorse materiali e formative, la frammentazione dei curricoli e l'assenza di una cultura valutativa specifica rendono difficile consolidare percorsi stabili di *media education* visiva. È necessario un ripensamento della formazione dei docenti, che li

renda in grado di integrare competenze artistiche, tecnologiche e semiotiche in una didattica realmente interdisciplinare.

Solo un'azione sistemica – che colleghi scuola, famiglia, enti culturali e musei – può garantire un'educazione visiva capace di rispondere alle nuove sfide dell'ecosistema comunicativo. In questa direzione, proprio la didattica museale può costituire uno spazio privilegiato di congiunzione: il museo come laboratorio del vedere, luogo di esperienza sensoriale e riflessione critica sull'immagine, complemento naturale e necessario all'educazione visiva scolastica.

2. Dalla didattica del cinema alla media education: radici storiche e transizione teorica

La riflessione pedagogica sul cinema rappresenta una delle prime e più significative esperienze di educazione visiva nel Novecento. Fin dai primi decenni del secolo, il potere suggestivo dell'immagine in movimento aveva attirato l'attenzione degli educatori, che ne avevano intuito le potenzialità formative e i rischi manipolativi.

Il cinema, come sottolinea Farné (2006), si è affermato progressivamente come un linguaggio capace di modellare l'immaginario collettivo, incidendo sulla costruzione delle rappresentazioni sociali e sull'apprendimento informale.

Negli anni Venti e Trenta, alcune esperienze pionieristiche, soprattutto in Francia, negli Stati Uniti e in Italia, introdussero il film educativo come strumento didattico. Sebbene queste iniziative fossero spesso funzionaliste e moralizzanti, esse segnarono una svolta: la consapevolezza che il *medium* cinematografico potesse non solo "illustrare" contenuti disciplinari, ma costituire esso stesso oggetto di educazione.

Questa intuizione aprì la strada a un nuovo paradigma: quello della *didattica del cinema*, basata sull'idea che il linguaggio filmico fosse in grado di sviluppare competenze interpretative e critiche, formando lo sguardo attraverso la comprensione delle sue convenzioni estetiche e narrative.

Durante gli anni Cinquanta e Sessanta, con la diffusione televisiva e l'espansione della scuola di massa, la pedagogia del cinema trovò terreno fertile nelle pratiche scolastiche e para-scolastiche: si svilupparono metodi di analisi filmica che univano l'approccio semiotico alla dimensione formativa, anticipando quella che negli anni successivi si sarebbe definita come *educazione ai media* (Previtali, 2021).

In questo contesto, si consolidò l'idea che la formazione dello spettatore critico costituisse una forma di alfabetizzazione culturale indispensabile in una società sempre più audiovisiva.

A partire dagli anni Settanta, il concetto di *media education* cominciò a sostituire quello più ristretto di educazione cinematografica, abbracciando una prospettiva interdisciplinare e sistemica. L'evoluzione sociotecnologica – con la diffusione della televisione, della fotografia di massa e, più tardi, dell'informatica – impose alla pedagogia di ripensare la propria relazione con il sapere visuale e comunicativo.

Nel 1996 nasce l'Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED), che rappresenta tutt'oggi un punto di riferimento fondamentale per il dibattito nazionale sull'educazione ai media. A testimonianza della sua continuità e vitalità scientifica vi è, dal 2010, la pubblicazione della rivista accademica *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche*. Il MED, in costante dialogo con il contesto internazionale, si propone di promuovere la formazione di docenti ed educatori sui linguaggi dei media, nonché di progettare, sperimentare e valutare curricoli di media education nei diversi ordini e gradi di scuola, contribuendo allo sviluppo di una cultura educativa capace di integrare criticamente le tecnologie e i media nella pratica didattica.

Come ricorda Rivoltella (2001), la media education nasce come risposta alla necessità di costruire una "cultura critica dei media", capace di superare l'alternativa sterile fra entusiasmo tecnofilo e allarme moralista.

Essa non si limita a insegnare l'uso dei media, ma propone di *educare attraverso* e *ai* media. Nel primo caso, i media fungono da strumenti didattici per la trasmissione di contenuti disciplinari; nel secondo, essi stessi diventano oggetto di riflessione teorica e di decodifica culturale. La distinzione è cruciale, perché segna il passaggio da un approccio strumentale a uno critico-riflessivo.

A partire dagli anni Ottanta e Novanta, numerosi contributi teorici – tra cui quelli di Len Masterman (1997) nel Regno Unito e di Mario Morcellini (2013) e Roberto Maragliano (1996) in Italia – consolidano la *media education* come campo autonomo della ricerca pedagogica.

Si afferma, in particolare, la nozione di *competenza mediale*, intesa come capacità di analizzare, valutare, produrre e condividere contenuti visivi in modo consapevole e responsabile. Questa competenza, oggi riconosciuta a livello europeo, rappresenta l'eredità diretta delle prime riflessioni sulla didattica del cinema, ma si estende a tutti i linguaggi audiovisivi e interattivi, tra i quali un ruolo importante assume prima la fotografia e poi la fotografia digitale.

Il processo di democratizzazione dell'immagine e di sua progressiva appropriazione da parte di strati sempre più ampi della popolazione trova un punto di svolta decisivo con la nascita

della fotografia, medium che inaugura una nuova modalità di rappresentazione e di conoscenza del reale e dei suoi sentimenti. Fin dalle sue origini, la fotografia si configura come strumento epistemico e didattico, tanto nella ricerca quanto nella formazione, specie interculturale, in quanto consente un incontro mediato e riflessivo con culture e contesti anche lontani. Come afferma Farné (2006), essa costituisce un materiale privilegiato per un processo di alfabetizzazione visuale, fondato su un linguaggio pedagogico capace di generare interrogazioni e riflessioni a partire dalle sollecitazioni prodotte dall'immagine stessa.

Rispetto alla fotografia, il cinema accentua ulteriormente la dimensione realistica dell'immagine grazie alla sua capacità di riprodurre il movimento, rendendosi così il medium più prossimo alla percezione del reale. Nonostante – o meglio, proprio in virtù – della sua componente narrativa e spettacolare, il linguaggio filmico si qualifica come dispositivo educativo complesso, dotato di una peculiare efficacia formativa. Nella scuola secondaria di secondo grado, fotografie, filmati e materiali iconici vengono infatti utilizzati all'interno dei compiti di realtà per favorire processi di apprendimento esperienziale, mentre strumenti come il fumetto contribuiscono a potenziare le capacità di verbalizzazione, la strutturazione spazio-temporale e la creatività dell'allievo.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 2012 offrono a tale proposito un quadro particolarmente significativo, rappresentando efficacemente la trasformazione della società contemporanea e delle sue pratiche mediali. Esse attribuiscono alla scuola un ruolo attivo nel promuovere una rinnovata *media education*, attraverso la quale lo studente possa sviluppare competenze digitali e visuali consapevoli, imparando a utilizzare criticamente le tecnologie della comunicazione per reperire, analizzare e valutare informazioni. Tale orientamento si accompagna a una valorizzazione della dimensione laboratoriale e all'attribuzione all'educazione all'immagine di una funzione centrale nella formazione di un pensiero autonomo e riflessivo.

Il docente educatore, come evidenziano Pinotti e Somiani (2016), è chiamato anzitutto a promuovere consapevolezza della natura storica, culturale e situata dell'immagine. Ogni rappresentazione visiva — dalle fotografie di repertorio alle immagini prodotte direttamente dagli studenti — è infatti depositaria di presupposti ideologici, culturali e simbolici che ne orientano la lettura e la ricezione. In tale prospettiva, l'educazione all'immagine si configura come un percorso di ecologia visuale, volto ad acquisire competenze interpretative capaci di smascherare la presunta neutralità del visivo. La fotografia, in particolare, manifesta una natura ambivalente, oscillante tra funzione documentaria e valore estetico: da un lato,

preserva la memoria degli eventi reali, dall'altro si trasforma in strumento espressivo e artistico.

Nel contesto della riproducibilità tecnica, descritto da Benjamin (2000), tale ambivalenza si accentua. L'esperienza estetica, un tempo vincolata all'unicità auratica dell'opera, si diffonde oggi attraverso la moltiplicazione delle immagini. Se un tempo l'incontro con un dipinto di Caravaggio implicava lo spostamento fisico verso il luogo di conservazione, oggi tale esperienza è mediata dalla circolazione digitale: l'opera è accessibile su schermi, libri, social network e contesti espositivi diffusi. La perdita dell'aura che ne deriva non costituisce necessariamente un disvalore, ma piuttosto l'apertura a nuove forme di fruizione democratica e conoscitiva, che rendono l'arte più esponibile, accessibile e reinterpretabile. L'aumento del valore espositivo dell'opera coincide dunque con la trasformazione della sua funzione sociale: essa diviene occasione di dialogo e di partecipazione estetica, piuttosto che semplice oggetto di culto.

All'interno di questa cornice, il compito dell'educazione visuale non è tanto quello di trasmettere una conoscenza storica o tecnica delle immagini, quanto di promuovere pratiche di appropriazione critica, capaci di risignificare i contenuti visivi alla luce del contesto presente. In questa direzione, l'invito di Berger (2016, 2017) a usare le immagini più liberamente mantiene un'evidente attualità. L'attività di montaggio e rimontaggio — sia attraverso il fotomontaggio tradizionale, sia mediante software digitali — rappresenta un esercizio didattico di grande efficacia, poiché favorisce al contempo creatività, analisi critica e consapevolezza dei meccanismi della comunicazione visiva. L'obiettivo è orientare le giovani generazioni verso una cittadinanza visuale attiva, capace di interpretare e decifrare le molteplici stratificazioni del linguaggio iconico contemporaneo.

Sul piano semiotico, Barthes (2003) evidenzia la complessità della fotografia distinguendo tra studium e punctum: il primo rappresenta il contenuto manifesto e culturalmente codificato dell'immagine; il secondo, invece, irrompe come elemento inatteso, «che trafigge» l'osservatore e apre lo spazio dell'imprevisto. Tale distinzione dicotomica sottolinea la dimensione affettiva e soggettiva della visione e conferma che la lettura dell'immagine non può esaurirsi in un livello meramente denotativo o informativo, ma implica un progressivo approfondimento interpretativo, in cui il senso si costruisce anche nell'esperienza emotiva del fruitore.

In ambito educativo, queste riflessioni trovano una traduzione operativa nella necessità di accompagnare bambini e adolescenti all'uso consapevole degli strumenti di produzione e analisi delle immagini. Un percorso di alfabetizzazione visuale efficace non si fonda sul

divieto o sulla censura, ma sulla promozione di un uso autonomo e riflessivo dei media. Offrire a un bambino una macchina fotografica e consentirgli di scattare liberamente, responsabilizzandolo nella gestione dello strumento, rappresenta un'esperienza formativa significativa: consente di comprendere che l'atto fotografico non è mai immediato, ma implica scelte estetiche, tecniche ed etiche. La riflessione condivisa sulle immagini prodotte — ad esempio, attraverso momenti di visione e commento — permette inoltre di affrontare temi come il diritto all'immagine, la rappresentazione del sé e dell'altro, e la cura del proprio sguardo.

Già nei primi anni di vita, è possibile introdurre pratiche di esplorazione visiva e tattile attraverso fotografie poste liberamente negli spazi del nido o della scuola dell'infanzia. A partire dai dodici mesi, infatti, il riconoscimento di oggetti e forme all'interno delle immagini suscita un rinnovato interesse cognitivo, rappresentando il punto di partenza per un'educazione estetica precoce, basata sull'esperienza sensoriale e sull'interazione.

Un' autentica educazione all'immagine, dunque, non si riduce all'apprendimento di tecniche di lettura o produzione visiva, ma si configura come un percorso di formazione percettiva e critica, volto a costruire soggetti capaci di orientarsi nel panorama complesso e stratificato della cultura visuale contemporanea, sviluppando al contempo consapevolezza, senso estetico e responsabilità mediale.

In ambiente scolastico, la *media education* introduce la logica del *fare per comprendere*: la produzione di testi audiovisivi (video, fotografie, fumetti digitali, blog visuali) viene valorizzata come occasione di apprendimento attivo e di riflessione metacognitiva. Il processo di creazione diventa così un'occasione per decostruire le regole del linguaggio visivo, rendendo visibili le operazioni di montaggio, selezione e inquadratura che determinano il senso. In questa prospettiva si assiste ad una vera e propria una svolta epistemologica: la consapevolezza che il sapere sui media è sempre anche un sapere *con* i media, costruito attraverso l'esperienza e l'interazione (Rivoltella, 2017).

In Italia, la diffusione della *media education* è avvenuta attraverso pratiche spesso sperimentali, sviluppate in ambiti scolastici o universitari avanzati ma non ancora pienamente formalizzate nel sistema educativo.

A partire dagli anni Novanta, centri di ricerca come il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica di Milano, hanno promosso percorsi formativi e sperimentazioni sul campo, contribuendo a definire modelli educativi replicabili.

Nonostante i riconoscimenti ministeriali contenuti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012; 2018), la *media education* resta una competenza trasversale, non ancora codificata come disciplina autonoma, sebbene la sua dimensione interdisciplinare le consente di fungere da ponte tra diverse aree del sapere: linguistica, arte, storia, tecnologia e cittadinanza digitale (Farné, 2006; Maragliano, 2020, 1996).

Questa collocazione fluida, se da un lato ne rende difficile l'istituzionalizzazione, dall'altro rappresenta la sua forza pedagogica, poiché consente di costruire percorsi formativi unitari incentrati sulla riflessione critica e sulla mediazione culturale.

L'evoluzione della *media education* si inscrive oggi nel più ampio dibattito sulle *digital competencies*, riconosciute dalla Commissione Europea come competenze chiave per l'apprendimento permanente.

La *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018* definisce la competenza digitale come «l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società», definizione che colloca la questione mediale e visiva entro un quadro di cittadinanza attiva, sottolineando la necessità di integrare competenze tecnologiche, comunicative, etiche e creative.

In tale prospettiva, la media education fornisce la dimensione qualitativa e riflessiva della competenza digitale. Come anticipato, non basta saper utilizzare software o piattaforme, occorre comprendere i processi di rappresentazione e le implicazioni sociali dell'uso delle immagini.

Buckingham (2019) parla di *empowerment through media literacy*, per indicare la funzione emancipatoria dell'educazione ai media: essa permette di comprendere e trasformare le pratiche comunicative, non di subirle passivamente. L'educazione all'immagine, dunque, si inserisce in questo orizzonte come componente essenziale della *digital literacy*: educare il cittadino a leggere, interpretare e produrre linguaggi visivi in una società in cui la comunicazione è sempre più ibrida e intermediale.

Oggi, infatti, non è più possibile separare l'apprendimento mediato dallo schermo da quello mediato dal contesto fisico: la cultura del visivo abita tanto la rete quanto lo spazio materiale dell'esperienza (Maragliano, 2020, 1996). Ecco allora che il riconoscimento della competenza visiva come forma di cittadinanza contemporanea costituisce una delle acquisizioni più significative del pensiero pedagogico recente.

Educare lo sguardo significa educare la capacità di discernimento, di giudizio e di empatia, abilità che si collocano al centro della formazione della persona e della società democratica. Le immagini non solo informano, ma orientano comportamenti, modelli di desiderio,

modalità di relazione. Comprenderne i meccanismi di costruzione equivale a esercitare una forma di libertà cognitiva.

In quest'ottica, la *media education* non è un'educazione "in più", ma rappresenta una dimensione trasversale dell'intero processo educativo. Forma cittadini critici e responsabili, capaci di partecipare alle culture visuali contemporanee senza esserne dominati.

Tale impostazione prepara naturalmente il terreno per un dialogo fecondo con la didattica museale, esperienziale in cui queste competenze trovano attuazione concreta: il museo come luogo in cui educazione visiva, media education e formazione estetica si intrecciano per produrre *esperienze di apprendimento incarnato e consapevole*.

2.1 Contributi delle visual culture studies e riflessi pedagogici per una nuova educazione visuale

Negli ultimi decenni, l'evoluzione del pensiero pedagogico e dei *media studies* ha condotto a una vera e propria rivoluzione epistemologica nel modo di intendere l'immagine e il suo ruolo nella formazione.

L'avvento dei *Visual Culture Studies* – sviluppatisi a partire dagli anni Ottanta e Novanta nel mondo angloamericano (Mitchell, 2018) – ha allargato l'orizzonte della ricerca ben oltre i confini della storia dell'arte, includendo nella categoria di "immagine" ogni forma visuale che abita la vita sociale: i media di massa, la fotografia, la moda, la pubblicità, i videogiochi, le immagini scientifiche, i social media e le interfacce digitali, i visori per la AR e i dispositivi di VR.

In tale contesto, si afferma la consapevolezza che le immagini non sono semplici rappresentazioni del mondo, bensì pratiche sociali che "producono" mondo. Esse creano identità, valori, gerarchie e relazioni di potere, facendo della cultura visuale non solo ciò che vediamo, ma soprattutto il modo in cui impariamo a vedere.

Questa idea ha un impatto dirompente sulla pedagogia, poiché implica che l'educazione al visivo non possa più limitarsi alla lettura iconografica o estetica dell'immagine, ma debba confrontarsi con la dimensione politica, affettiva e sociale dello sguardo.

Per la pedagogia, questo significa ripensare il soggetto non più come mero fruitore o spettatore passivo, ma come attore visuale, immerso in un ecosistema di immagini che egli stesso contribuisce a costruire.

Il bambino o il giovane non imparano solo attraverso le immagini, ma in quanto produttori di immagini: configurano la propria identità nello spazio mediale, articolando linguaggi visivi che riflettono e trasformano la realtà.

L'educazione visuale, ripensata alla luce dei *Visual Culture Studies*, non può più essere concepita come una disciplina artistica in senso classico, ma come un campo trasversale dell'educazione integrale che include la dimensione cognitiva (comprensione delle forme, dei codici e delle narratività visive), quella affettiva (il rapporto tra emozione e immagine), e quella etica (la responsabilità dello sguardo). Guardare, in questa prospettiva, diventa un atto relazionale e politico: ogni sguardo stabilisce una posizione nel mondo, definendo chi ha diritto di vedere e chi viene visto, chi rappresenta e chi è rappresentato.

Montani (2020) ha evidenziato come la cultura visiva contemporanea sia attraversata da una tensione tra immagine esperienziale e immagine tecnologica: da un lato la ricerca corporea e sensoriale del contatto con il reale, dall'altro la mediazione astratta dello schermo e dell'interfaccia digitale (sensorio digitale).

L'educazione visuale, in questo quadro, ha il compito di restituire continuità tra questi due poli, promuovendo un apprendimento che integri corpo, percezione e riflessione critica.

In tale direzione si collocano molte esperienze didattiche in cui l'immagine è trattata come dispositivo per esplorare il mondo, non come simulacro da contemplare. L'apprendimento attraverso le immagini diventa così occasione per sviluppare curiosità percettiva, competenza interpretativa e sensibilità estetica, ma anche per potenziare abilità sociali come la collaborazione, l'empatia e la co-costruzione del senso, non da ultima l'inclusione e la partecipazione di tutti gli studenti.

Se la cultura visuale ridefinisce la centralità dell'immagine in termini antropologici, la pedagogia deve assumere come obiettivo la formazione dello *sguardo critico*. Secondo Rivoltella e Rossi (2019), l'educazione allo sguardo costituisce il nucleo della *media education* contemporanea: non si tratta di disciplinare la visione, ma di renderla consapevole. Educare lo sguardo significa consentire al soggetto di abitare il visivo in modo etico, partecipativo e creativo.

Questo tipo di formazione non può essere esclusivamente intellettuale. Lo sguardo critico è frutto di una pratica, di un fare pensante: nasce dall'esperienza di manipolare, ricomporre e interpretare le immagini, di andare oltre la superficie visiva per coglierne la struttura simbolica. L'educazione visuale deve quindi attivare percorsi di apprendimento esperienziale basati sulla scoperta, la cinesica e la corporeità, fornendo contesti in cui i soggetti possano esercitare una "didattica incarnata" dello sguardo.

Tale impostazione trova una traduzione particolarmente efficace nel campo della didattica museale, dove la relazione con l'opera e con lo spazio fisico del museo consente una sintesi fra esperienza sensoriale, riflessione critica e mediazione culturale.

2.2 Dalla classe al museo: convergenze tra educazione visiva e didattica museale

Il museo, nella prospettiva della pedagogia visuale, non è più soltanto un luogo di conservazione, ma un ambiente di apprendimento, in cui l'incontro tra corpo, spazio e immagini diventa occasione formativa.

Le recenti pratiche di didattica museale si fondano su un principio chiave, secondo dui imparare dall'esperienza diretta significa costruire conoscenza attraverso l'interazione con gli oggetti e con le narrazioni visive che essi attivano (Zuccoli, 2014).

Nel museo – più ancora che a scuola – gli individui sono chiamati a esercitare uno sguardo attivo, a porsi domande, a cercare connessioni. Tale contesto favorisce una *pedagogia dell'attenzione lenta*, in netto contrasto con la rapidità e la dispersione dello sguardo digitale. Romano (2023) parla del museo come officina dello sguardo, un luogo in cui l'apprendimento visivo si realizza attraverso la contemplazione guidata e il dialogo intergenerazionale.

Da questa prospettiva, la didattica museale può essere letta come una forma avanzata di educazione visuale situata, capace di integrare la dimensione emotiva dell'esperienza con quella conoscitiva. Il museo offre, infatti, un contesto fisico che permette di riattivare i sensi, bilanciando la mediatizzazione dell'immagine digitale con il contatto diretto con la materialità dell'opera.

La relazione tra scuola e museo è da tempo riconosciuta come strategica per la formazione culturale. Tuttavia, nella contemporaneità, questa alleanza assume una valenza nuova: non si tratta soltanto di ampliare l'offerta formativa, ma di ricucire la frattura tra le due esperienze dello sguardo – quella "mediata" (digitale, scolastica) e quella "presenziale" (fisica, museale), partendo dal presupposto secondo il quale museo e la scuola hanno si tradizioni differenti, ma condividono un medesimo scopo, ovvero formare soggetti capaci di abitare l'immagine in modo cosciente e produttivo (Maragliano, 2020, 1996).

Le esperienze di educazione museale più recenti – come i laboratori digitali nei musei d'arte contemporanea, o i progetti di reinterpretazione visuale del patrimonio – mostrano una tendenza pedagogica chiara: usare i media come *strumenti di connessione* tra il linguaggio dell'arte e quello della quotidianità. Attraverso la fotografia, la realtà aumentata, le installazioni interattive, o persino la semplice pratica del racconto iconico, il museo diventa un ambiente intermediale dove le immagini storiche e quelle contemporanee dialogano e si contaminano.

Da questo punto di vista, la continuità tra educazione visiva e didattica museale si esprime nella possibilità di formare cittadini capaci di vedere criticamente: non solo di riconoscere un'opera, ma di interrogarsi su ciò che essa significa oggi e sul modo in cui essa parla al presente. Il museo offre quindi ciò che la cultura digitale tende a smarrire: la lentezza, la prossimità e la riflessività dell'esperienza visiva.

L'incontro tra educazione visuale e pratica museale non produce soltanto un arricchimento culturale, ma genera un processo che possiamo definire di apprendimento trasformativo.

Il contatto diretto con le opere, favorito da strategie didattiche partecipative – come il dialogo maieutico, la manipolazione creativa, o le attività narrative visuali – consente ai soggetti di rivedere i propri schemi percettivi e valoriali.

Il museo, in questo senso, diventa un dispositivo pedagogico potente: un luogo di ripensamento dello sguardo, di destrutturazione e riqualificazione, e di riposizionamento del sé nel flusso delle immagini e della memoria culturale e territoriale.

Inoltre, la crescente ibridazione tra spazio museale e digitale apre nuovi scenari formativi. Le esperienze immersive, le piattaforme di visita virtuale e le pratiche di *digital storytelling* museale, se guidate da una prospettiva critica, non sostituiscono l'esperienza fisica, ma la amplificano.

Esse permettono di connettere la fruizione estetica tradizionale con le modalità narrative della cultura visiva contemporanea, mettendo lo spettatore nella posizione di autore e non solo di fruitore.

Da un punto di vista pedagogico, ciò significa superare la dicotomia fra *educazione all'arte* ed *educazione ai media*: la didattica museale mediale – ispirata alla *media education* – diventa il terreno d'incontro dove la competenza estetica si salda con la cittadinanza digitale. Il risultato non è solo una conoscenza maggiore delle immagini, ma una formazione dell'identità visuale: la capacità di attribuire senso, emozione e valore alle immagini che abitano la nostra esperienza quotidiana.

3. Le immagini per la didattica

L'impiego delle immagini come strumento didattico accompagna la pratica educativa sin dai suoi primordi. L'insegnante, infatti, ne fa uso per sostenere la narrazione orale, concretizzare concetti astratti, facilitare la comprensione e indirizzare l'attenzione verso gli elementi essenziali del discorso. Tale prassi include tanto i disegni e gli schemi realizzati alla lavagna — il cosiddetto *chalk-talk* — quanto i materiali multimediali contemporanei come video

online, mappe concettuali digitali, tabelle e grafici generati da software, oppure collage e fotografie nei testi scolastici a supporto di discipline tanto umanistiche, quanto scientifiche. Nel contesto comunicativo-didattico, il docente è chiamato a gestire simultaneamente diversi codici espressivi: il linguaggio verbale con le sue componenti semantiche, quello paraverbale (intonazione, ritmo, timbro, altezza) e quello non verbale (gestualità, postura, prossemica). In questa rete multimodale, i segni grafici e iconici costituiscono un ulteriore livello sintattico che riprende la tripartizione semiotica morrisiana di sintassi, semantica e pragmatica (Rivoltella, 2012).

L'adozione di canali multipli di comunicazione indica una "sfiducia produttiva" nella sola parola, percepita come sistema arbitrario e potenzialmente ambiguo. Secondo la scuola di Palo Alto, infatti, il linguaggio verbale appartiene alla sfera digitale della comunicazione — basata su segni convenzionali — mentre i codici extra-linguistici rientrano nella comunicazione "analogica", più diretta e relazionale. Le immagini, in questo quadro, rafforzano il processo di comprensione traducendo l'astratto in forme tangibili e contestualizzate.

La funzione didattica può essere interpretata come un'attività di mediazione (Damiano, 2013): l'insegnante si colloca tra il sapere e il discente, operando una traduzione del contenuto attraverso strategie rappresentative che ne favoriscono l'accessibilità e la partecipazione. Tale operazione implica processi di selezione, semplificazione e riformulazione concettuale che permettono allo studente di esercitare l'atto conoscitivo non direttamente sul reale, ma su modelli ridotti e cognitivamente gestibili (Shulman, 1987).

La conoscenza, secondo Rivoltella (2010), nasce dall'interazione tra percezione esterna e stati interni dell'individuo, attraverso un processo di appropriazione che consente l'azione, la decisione e l'espressione linguistica. In questo quadro, la visione svolge un ruolo privilegiato: essa rappresenta un'attività selettiva, non mero rispecchiamento del mondo, ma costruzione attiva di essenze, come descritto dalla teoria del "cervello visivo" di Zeki (2007a,b).

Le immagini impiegate a fini formativi svolgono una pluralità di funzioni cognitive, comunicative e metacognitive, configurandosi come strumenti fondamentali nei processi di rappresentazione e costruzione del sapere. Calvani (2011) propone una classificazione delle immagini didattiche che si articola lungo un continuum che va dal realismo alla simbolizzazione: alle rappresentazioni che mantengono un legame diretto e iconico con l'oggetto raffigurato, come le fotografie, si contrappongono quelle di natura più astratta o metaforica, capaci di stimolare processi di generalizzazione concettuale. Questa

articolazione rivela come il livello di astrazione dell'immagine condizioni il tipo di elaborazione mentale attivata, spaziando dall'identificazione percettiva alla riflessione analitica e inferenziale.

L'efficacia cognitiva dell'immagine deriva dalla sua capacità di trasformare conoscenze in forme visive tracciabili, facilitando una visione sinottica e comparativa dei concetti. Tale funzione era già stata intuita da Comenio nell'*Orbis Sensualium Pictus* (1658), dove l'associazione di parola e figura costituiva un dispositivo per sostenere l'apprendimento sensoriale e la memorizzazione. In ambito contemporaneo, l'immagine didattica assolve funzioni di isolazione e salienza degli elementi significativi, consentendo di selezionare i nuclei concettuali fondamentali e di favorire l'ancoraggio cognitivo. Allo stesso tempo, essa promuove l'elaborazione riflessiva, stimolando l'analisi delle relazioni strutturali e semantiche tra le parti e l'insieme.

Le immagini educative non si limitano dunque a "chiudere" il senso, ma possono anche aprirlo, generando spazi di interpretazione, confronto e ipotesi. In tale prospettiva ermeneutica, l'ambiguità visiva assume un valore euristico, poiché sollecita processi di *problem posing* e di pensiero di ordine superiore (Maragliano, 2008). Clark e Lyons (2010) hanno ulteriormente sviluppato questa riflessione, individuando una gamma di funzioni che spaziano da quelle illustrative e organizzative a quelle motivazionali e metacognitive. Sulla base di tali contributi, Calvani (2011) formula alcuni principi per il *design integrato* di testi e immagini nei materiali multimediali: privilegiare l'associazione tra linguaggio verbale e visivo rispetto all'uso del solo testo; eliminare immagini puramente decorative prive di valore informativo; rendere visivamente espliciti gli elementi chiave; evitare ridondanze tra testi scritti e parlati; accompagnare le immagini complesse con spiegazioni orali che guidino il processo interpretativo.

In un'ottica convergente, Pettersson (2015) elabora il concetto di *Image Design* nell'ambito dell'*Information Design*, definendolo come l'insieme delle strategie e delle scelte progettuali finalizzate a costruire messaggi visivi orientati simultaneamente alla comprensione cognitiva e al coinvolgimento emotivo. Egli distingue quattro dimensioni fondamentali del linguaggio visivo: **contenuto** (grado di realismo, densità informativa, coerenza semantica e generazione di metafore); **esecuzione** (composizione, uso del colore, forma, luce, prospettiva e ritmo visivo); **contesto** (relazioni tra gli elementi interni dell'immagine e tra l'immagine e la situazione di fruizione); **formato** (caratteristiche materiali o digitali del supporto che determinano le modalità percettive e interpretative).

A differenza del linguaggio verbale o musicale, quello visivo si caratterizza per la sua natura non lineare e simultanea, consentendo la percezione e l'elaborazione parallela di molteplici informazioni. Gli studi pionieristici di Buswell (2012) e Yarbus (1967) sull'esplorazione oculare hanno mostrato come il processo di osservazione delle immagini sia regolato da compiti cognitivi specifici e da pattern attentivi ricorrenti. L'applicazione di tali evidenze alla progettazione didattica evidenzia come la visione guidata, sostenuta da un'attenta regia visiva e da principi di Image Design, possa potenziare significativamente l'apprendimento concettuale e la costruzione di schemi mentali coerenti.

3.1 Strumenti visivi in classe

Nel panorama pedagogico e scolastico contemporaneo, la Visual Education si è affermata come uno degli ambiti più dinamici e innovativi della ricerca educativa, capace di integrare linguaggi estetici, tecnologie digitali e prospettive cognitive in una visione unitaria e interdisciplinare del sapere. Essa si configura come un paradigma didattico in rapida espansione, fondato sull'idea che l'immagine non sia un semplice supporto illustrativo, ma un dispositivo cognitivo, semiotico ed epistemico capace di mediare tra linguaggio, esperienza e pensiero. Gli studi raccolti negli Atti del Convegno ASTERA 2025 – *Apprendimento e strategie didattica mediate dalla visual education: orizzonti di ricerca e azione* (Berardinetti et al., 2025) evidenziano come l'utilizzo consapevole degli strumenti visivi rappresenti un potente facilitatore dell'apprendimento, in grado di agire su tre dimensioni interdipendenti — cognitiva, motivazionale e inclusiva — e di trasformare la logica stessa del processo formativo.

La Visual Education si radica nei principi del *dual coding model* (Paivio, 1990) e nella teoria del carico cognitivo (Sweller, 2011), secondo cui l'elaborazione simultanea di informazioni visive e verbali consente una codifica più profonda della conoscenza nella memoria a lungo termine, riducendo al contempo il sovraccarico cognitivo. In questa prospettiva, gli strumenti visivi non si limitano a rendere più accattivante la didattica, ma ne ridefiniscono la struttura epistemologica, favorendo la costruzione autonoma e partecipata di significati. L'immagine, in tal senso, si pone come strumento di pensiero che agisce al crocevia tra percezione, rappresentazione e concettualizzazione.

Tra gli strumenti pedagogici più efficaci emergono le mappe concettuali e visuali, le narrazioni grafiche, le infografiche, i fumetti educativi, le visualizzazioni tridimensionali e le rappresentazioni interattive multimediali. Grazie alla loro natura multimodale, questi dispositivi trasformano i concetti astratti in strutture cognitive

manipolabili, favorendo processi di analisi e sintesi, di astrazione e riflessione. Tali strumenti non solo concretizzano relazioni simboliche complesse, ma promuovono un apprendimento attivo, dialogico e multisensoriale, in cui studenti e studentesse partecipano come co-costruttori di significato.

Accanto al sopracitato *Digital Storytelling*, un ambito di particolare rilevanza teorica e formativa è quello dello storymapping, inteso come forma integrata di rappresentazione visuale e narrativa. Lo storymapping si fonda sull'interazione tra immagine, testo e spazio, e mira a costruire mappe semantiche e spaziali in grado di collegare esperienze, dati e narrazioni entro una struttura coerente, dinamica e relazionale. Da un punto di vista epistemologico, esso traduce il principio costruttivista dell'apprendimento come processo di significazione condivisa, consentendo all'allievo di organizzare la conoscenza attraverso trame visive che riflettono legami logici, affettivi e culturali tra concetti, luoghi ed eventi.

Applicato alla didattica geografica, lo *storymapping* assume una funzione formativa duplice: da un lato promuove una alfabetizzazione spaziale critica, che sviluppa consapevolezza sulle modalità di rappresentazione del territorio; dall'altro favorisce una visualizzazione riflessiva del paesaggio, nella quale la mappa non è mera riproduzione dello spazio fisico, ma strumento cognitivo, estetico e politico di interpretazione del mondo. La costruzione di mappe narrative — tanto in forma analogica quanto digitale — sollecita la capacità di individuare relazioni spaziali, temporali e concettuali, restituendo all'atto del "vedere" una valenza ermeneutica e metacognitiva. La geografia, in questo modo, si trasforma da disciplina descrittiva a campo di educazione del pensiero visivo, in cui l'apprendimento nasce dall'incontro tra percezione, emozione e razionalità.

Lo *storymapping* si configura, pertanto, come dispositivo pedagogico orientato alla formazione del pensiero sistemico, capace di stimolare processi integrati di analisi e creazione, di interpretazione e progettualità (McDougall & Rega, 2020; Rega & McDougall, 2023).

Sul piano applicativo, la *Visual Education* trova espressione in diversi contesti disciplinari. Nelle scienze umane e linguistiche, strumenti come flash card, libri illustrati e narrazioni visuali digitali (Dey & Munshi, 2025; Yani, 2021; Al Ashran et al, 2024) contribuiscono a migliorare la comprensione linguistica, a ridurre l'ansia da prestazione e a promuovere atteggiamenti positivi verso la lettura e la produzione di testi. Nelle discipline scientifiche e STEM, invece, l'utilizzo di manipolativi virtuali, modellizzazioni tridimensionali e visualizzazioni immersive (Hanim et al., 2021; Khoo et al., 2023; Mahmuti & Arifi, 2025; Zorzos & Avgerinos, 2023) stimola la comprensione concettuale e lo sviluppo delle abilità

visuo-spaziali, incoraggiando un apprendimento esperienziale e riflessivo. L'attenzione si sposta così dal mero trasferimento di contenuti al rafforzamento di competenze cognitive di ordine superiore, come analisi, problem solving e creatività progettuale.

Un'ulteriore dimensione di rilevanza formativa è quella inclusiva. Il linguaggio visivo, per la sua universalità e immediatezza percettiva, funge da ponte comunicativo tra diversi profili cognitivi, linguistici e sensoriali. La Visual Education, in coerenza con i principi dell'*Universal Design for Learning* (Hall et al., 2012), promuove contesti di apprendimento accessibili e differenziati, capaci di valorizzare la diversità come risorsa. Le pratiche basate su video didattici (Haifa et al., 2023; Maryanti et al., 2022), rappresentazioni iconiche (Temaj et al., 2025), role play visivi, video a 360° o dispositivi di AR o VR (Veber et al., 2023), esperienze multisensoriali (Hidayat et al., 2020; Mack et al. 2023) rafforzano la partecipazione di studenti con bisogni educativi speciali e facilitano la costruzione di un clima di apprendimento empatico e cooperativo, sviluppando capacità di problem solving e pensiero critico.

Nel complesso, l'insieme delle ricerche e delle teorie esaminate conferma la centralità della Visual Education come pedagogia integrata dell'immagine, capace di unire tradizione e innovazione, corpo e tecnologia, estetica e cognizione. Gli strumenti visuali — dall'illustrazione analogica alle piattaforme interattive digitali — non agiscono come elementi accessori, ma come mediatori cognitivi, affettivi e sociali che potenziano la comprensione profonda e la costruzione condivisa della conoscenza. Introdurre sistematicamente pratiche di storymapping, mappe concettuali, infografiche e ambienti di visual learning significa orientare la scuola verso modelli didattici partecipativi, inclusivi e riflessivi, capaci di formare non solo studenti competenti, ma cittadini visivamente alfabetizzati, consapevoli del proprio sguardo critico, estetico ed etico sul mondo.

3.2 Il cervello visivo come mediatore della conoscenza

Il cervello visivo rappresenta uno dei principali mediatori della conoscenza, poiché consente all'individuo di interpretare, organizzare e attribuire significato al mondo circostante. Secondo Zeki (2007), la percezione non si riduce alla mera registrazione passiva degli stimoli esterni, ma consiste in un processo attivo di identificazione delle proprietà costanti degli oggetti, delle superfici e dei volti. L'attività visiva non è dunque un fenomeno puramente ricettivo, bensì un'elaborazione analitico-sintetica attraverso cui il sistema nervoso costruisce regolarità e modelli stabili del reale. Le cellule della corteccia visiva primaria (V1) operano secondo un principio di astrazione neurofisiologica, focalizzandosi

su caratteristiche invarianti — come orientamento o direzionalità di una linea — indipendentemente dal contesto specifico (Zeki, 2010). Questa selettività costituisce la base di una categorizzazione percettiva elementare da cui emergono i concetti cerebrali sintetici che strutturano la conoscenza visiva.

In tale prospettiva, l'arte non si limita a rispecchiare il funzionamento cerebrale, ma ne prolunga le funzioni cognitive ed emozionali. L'esperienza estetica, afferma Zeki in un'intervista (Massarenti, 2011), veicola una forma di *conoscenza emotiva*, un tipo di comprensione non razionale né linguistica, ma profondamente cognitiva, capace di integrare percezione, affetto e memoria. Analogamente, Rivoltella (2012) sostiene che l'immagine, fissando le costanti percettive di un fenomeno, fornisce al cervello un modello semplificato e gestibile della realtà, riducendo il carico cognitivo e consentendo al soggetto di concentrarsi sulle relazioni strutturali, senza impoverire l'esperienza interpretativa.

Le ricerche neurologiche cominciate con Henschen alla fine dell'Ottocento segnarono un punto di svolta nella comprensione della visione, individuandone la localizzazione corticale nell'area occipitale (Zeki, 1993). Da allora, V1 è stata definita una sorta di "retina corticale" per la sua corrispondenza topografica con la retina, seppur con distorsioni dovute alla specifica densità recettoriale della fovea. Gli studi successivi hanno mostrato che la visione è il risultato di una rete di aree interconnesse che elaborano simultaneamente molteplici aspetti dello stimolo visivo. Essa implica quindi una *attività di ricerca cognitiva* in cui percezione, memoria e previsione sono strettamente integrate (Zeki, 2007a).

Sulla base del principio di specializzazione funzionale, la moderna neuroscienza visiva ha messo in evidenza un'architettura modulare del sistema visivo, in cui ciascuna area (V2, V3, V4, V5 e oltre) è dedicata al trattamento di un attributo specifico, come colore, forma, movimento, profondità o texture (Zeki, 1978; Felleman & Van Essen, 1991). Tale divisione del lavoro neuronale realizza quella che Berthoz (2011) definisce una *semplessità* evolutiva: un modo per gestire la complessità attraverso la cooperazione di sottosistemi specializzati ma interconnessi. Il modello dell'integrazione multistadio elaborato da Bartels e Zeki (2004) interpreta la percezione visiva come il risultato della convergenza di processi distinti e paralleli, ciascuno dei quali genera una "micro-coscienza" funzionale. La visione consapevole, pertanto, non è unitaria, ma costituita dalla composizione sincronizzata — benché temporalmente sfalsata — di eventi percettivi multipli. Di conseguenza, l'esperienza visiva emerge come un fenomeno dinamico e distribuito: non si "vede" con l'occhio, ma con il cervello.

Le sindromi neurologiche confermano empiricamente questa autonomia funzionale dei moduli visivi. L'acromatopsia corticale (lesioni dell'area V4) comporta la perdita della percezione del colore, mantenendo intatta la forma; la prosopagnosia (lesioni nella circonvoluzione fusiforme) compromette il riconoscimento dei volti; l'akinotopsia (danni all'area V5) elimina la percezione del movimento, rendendo il mondo visivo statico; mentre l'agnosia visiva (lesioni diffuse del lobo occipitale esterno) impedisce l'identificazione degli oggetti pur preservando l'orientamento spaziale. Casi come quello di G.Y. (Zeki & Ffytche, 1998), capace di percepire il movimento nonostante una lesione in V1, evidenziano la presenza di vie visive alternative e la complessità della rete neuronale. Tali evidenze sostengono la tesi secondo cui ogni attributo percettivo è processato da sistemi autonomi, e che perfino l'esperienza estetica rispecchia questa molteplicità funzionale, configurandosi come un insieme di *estetiche parziali* (Zeki, 1998a).

L'inevitabile esito della specializzazione è il confronto con l'ambiguità percettiva e semantica. Secondo Zeki (2001, 2007b), il cervello affronta la complessità visiva attraverso la *legge della costanza* — che consente di riconoscere gli oggetti in contesti mutevoli — e la *legge dell'astrazione* — che permette di generalizzare esperienze differenti isolandone le invarianti. L'ambiguità, lungi dall'essere un errore del sistema, diventa un motore euristico, una condizione in cui il cervello esplora e genera nuove interpretazioni. Fenomeni come il Triangolo di Kanizsa o il Cubo di Necker dimostrano come la mente produca attivamente forme e prospettive illusorie, mentre immagini bistabili come il vaso di Rubin o la figura "vecchia-giovane" rivelano la competizione tra micro-coscienze percettive alternative.

Nell'arte visiva, l'ambiguità assume una funzione cognitiva analoga. Zeki interpreta il volto della *Ragazza con l'orecchino di perla* di Vermeer come paradigma di *ambiguità cognitiva*, dove il cervello dello spettatore oscilla tra letture emotive opposte e complementari. Allo stesso modo, il *non-finito* michelangiolesco — come nella *Pietà Bandini* — attiva un processo percettivo di completamento interno: è il cervello a "terminare" ciò che l'artista lascia indeterminato. L'arte surrealista, invece, espone esplicitamente il cervello all'incoerenza percettiva, trasformando l'ambiguità in un laboratorio neurale. Come sostiene Zeki (2004), l'uomo prova piacere estetico non nella certezza ma nel processo di esplorazione mentale che colma la mancanza di definizione. Ciò vale anche per l'immagine didattica, la quale risulta tanto più efficace quanto più attiva processi di inferenza, ipotesi e completamento cognitivo.

Un ulteriore livello di integrazione tra percezione, corpo ed emozione emerge nelle ricerche più recenti sulle basi neuronali dell'intersoggettività e dell'empatia. Le neuroscienze

contemporanee hanno messo in discussione il dualismo cartesiano, evidenziando la natura intrinsecamente incarnata dei processi cognitivi. Gli studi di Damasio (2012) e di Rizzolatti e Sinigaglia (2006) mostrano come il corpo sia parte costitutiva della mente e come percezione e azione si organizzino in un sistema funzionalmente unitario. La scoperta dei *neuroni canonici* e dei *neuroni specchio* (Luppino & Rizzolatti, 2000) ha confermato che il cervello motorio non si limita a eseguire movimenti, ma codifica l'intenzionalità e la comprensione pragmatica dell'azione: gli oggetti sono percepiti in termini di *affordance*, ossia come potenzialità operative (Gibson, 2014).

Il sistema specchio, più esteso nell'uomo che negli altri primati, si attiva non solo durante l'esecuzione di un gesto, ma anche durante l'osservazione dello stesso gesto compiuto da altri, fornendo così un fondamento neurobiologico all'empatia incarnata (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Tale rispecchiamento automatico consente una comprensione diretta e pre-linguistica dell'altro (Gallese & Guerra, 2015), in cui la distinzione tra osservatore e osservato si mantiene ma è mediata dall'attivazione di rappresentazioni corporee condivise. La teoria della *simulazione incarnata* (*embodied simulation*, Gallese, 2003) interpreta questo meccanismo come base dell'esperienza empatica e dell'estetica. La percezione delle immagini, specialmente in ambito cinematografico o artistico, coinvolge gli stessi circuiti sensori-motori impegnati nell'azione reale (Gallese & Guerra, 2015). Durante la visione, lo spettatore "riutilizza" il proprio sistema corporeo per comprendere e sentire le azioni rappresentate. Di conseguenza, il piacere estetico non è solo un fenomeno simbolico, ma un'esperienza fisiologica e motoria. Studi condotti da Freedberg e Gallese (2007, 2009) mostrano che anche immagini statiche inducono simulazioni motorie implicite: il cervello completa il gesto sospeso del corpo in movimento, come se lo stesse eseguendo.

Questa risonanza è tanto più evidente di fronte a rappresentazioni cariche di tensione emotiva o potenzialità dinamiche: nella *Morte di un miliziano* di Capa (1936), ad esempio, lo spettatore "sente" nel proprio corpo la caduta del soggetto rappresentato, innescando risposte neurofisiologiche che precedono la riflessione cognitiva (Freedberg, 2007). Anche altri studi EEG e TMS (Battaglia et al., 2011; Proverbio et al., 2009; Urgesi et al., 2006) confermano che immagini contenenti gesti potenziali attivano aree motorie e visive superiori come la V5 e l'Extrastriate Body Area. Persino le nature morte — osservano Freedberg e Gallese (2009) — possono generare simulazioni incarnate se il cervello riconosce negli oggetti rappresentati potenzialità d'azione: la quiete visiva si trasforma così in energia percettiva latente.

Infine, la rappresentazione delle emozioni attiva gli stessi circuiti che le generano in prima persona: espressioni di dolore, disgusto o paura stimolano l'attività neuronale nelle aree limbiche e premotorie corrispondenti. Tuttavia, come dimostra Singer et al. (2006), tali processi vengono modulati da fattori cognitivi, morali o contestuali: l'empatia, pur biologicamente radicata, è cognitivamente regolata.

In sostanza, la convergenza tra neuroscienze, estetica e didattica del visibile indica che la percezione delle immagini è un'esperienza incarnata e multimodale, in cui la conoscenza emerge dall'interazione dinamica tra cervello, corpo e rappresentazione. L'immagine — artistica o educativa — non solo comunica, ma *genera processi conoscitivi*: attiva la mente nel suo duplice versante razionale ed emozionale, stimolando simultaneamente simulazione, riflessione e immaginazione. L'educazione visiva, in questa prospettiva, coincide con un esercizio di empatia cognitiva: imparare a vedere significa imparare a comprendere attraverso il corpo e le forme della sensorialità pensante.

3.3 Il medium fotografico nella didattica

Negli ultimi decenni la riflessione neuroscientifica sull'estetica della visione ha esteso il proprio interesse al medium fotografico, nel tentativo di comprendere in che modo esso generi esperienze percettive, cognitive ed emozionali distinte rispetto alle forme artistiche tradizionali. In questa prospettiva si inserisce il lavoro di Francesco Parisi (2011, 2012a, 2012b), che, coniugando l'approccio mediologico di McLuhan con la prospettiva bio-cognitiva, indaga la specificità neuroestetica della fotografia, intesa non solo come rappresentazione del mondo ma come esperienza incarnata e conoscitiva. Secondo l'autore, la percezione fotografica attiva nel cervello dell'osservatore i medesimi sistemi sensori-motori e di simulazione incarnata descritti da Freedberg e Gallese (2007), coinvolgendo tanto le aree corticali deputate all'elaborazione visiva quanto i circuiti della memoria motoria. Tuttavia, la peculiarità della fotografia risiede nel suo statuto indicale: il legame causale tra immagine e referente conferisce all'immagine una credibilità ontologica che la distingue da pittura e illustrazione. La mente umana, anche a livello inconscio, interpreta la fotografia come traccia fisica di un evento reale, attribuendole così un valore testimoniale che intensifica il coinvolgimento empatico e sensoriale. L'esperienza estetica che ne deriva è di natura duplice: da un lato produce una risposta corporea immediata, radicata nel riconoscimento realistico del contenuto rappresentato, e dall'altro attiva una riflessione cognitiva sull'atto stesso della rappresentazione, generando una particolare estetica della verosimiglianza in cui percezione e consapevolezza mediale si intrecciano in tensione

continua. Le evidenze neurofisiologiche sostengono questa prospettiva: Gu e Han (2007), attraverso esperimenti di neuroimaging funzionale, hanno dimostrato come solo le immagini fotografiche, e non quelle grafiche equivalenti, attivino significativamente l'insula e la corteccia cingolata anteriore, aree cerebrali implicate nella percezione empatica del dolore. Tale risultato conferma che la potenza emotiva della fotografia non dipende esclusivamente dagli aspetti formali – colore, nitidezza, composizione – ma dal suo statuto di impronta diretta del reale. Tuttavia, come evidenzia Parisi, l'esperienza fotografica non è il semplice prodotto di un'elaborazione bottom-up: l'intensità della risposta emozionale è modulata da processi cognitivi top-down, che coinvolgono l'attenzione, il contesto percettivo e le convinzioni pregresse dell'osservatore. L'esperienza estetica nasce dunque dall'interazione dinamica tra la verosimiglianza percettiva della fotografia e la competenza interpretativa di chi la osserva. In sintonia con le teorie di Dominic Lopes (2003), Parisi riconosce nella fotografia alcune peculiarità fenomenologiche che la distinguono da altre forme di rappresentazione visiva. Essa opera innanzitutto una fissazione temporale, congelando un istante irripetibile e rendendo accessibili all'osservazione aspetti del movimento e dell'emozione che sfuggono alla percezione diretta. Inoltre, la fotografia implica l'assenza del referente: l'oggetto rappresentato non è più presente, ma la sua immagine mantiene il potere di una presenza sostitutiva, ponendosi in dialogo con la memoria e il desiderio. La riduzione bidimensionale dello spazio produce poi una trasformazione percettiva che introduce una distanza cognitiva tra osservatore e rappresentato, mentre il doppio livello di visione consente di cogliere simultaneamente il contenuto iconico e la qualità material-visiva dell'immagine stessa – luce, grana, composizione.

In questa duplice consapevolezza, tra indicalità e costruzione visiva, risiede l'essenza neuroestetica del medium: la fotografia non riproduce semplicemente il reale, ma lo ricodifica attraverso il filtro corporeo e cognitivo di chi guarda. Le ricerche neuroscientifiche più recenti confermano che la risposta empatica dello spettatore è influenzata dalle condizioni cognitive e affettive del contesto. Come dimostrano gli studi di Singer et al. (2006), fattori quali la familiarità con il soggetto rappresentato o la valutazione morale della scena modulano l'attivazione delle aree cerebrali dell'empatia, mentre esperimenti condotti da Gu e Han (2007) indicano che l'impegno in compiti attentivi non emotivi riduce la risonanza empatica. L'esperienza fotografica emerge quindi come un processo situato, nel quale i meccanismi automatici di risposta fisiologica si intrecciano con la regolazione cognitiva dell'attenzione e con le attese culturali dell'osservatore. La fotografia agisce non come specchio del reale, ma come dispositivo cognitivo e affettivo che catalizza la co-

costruzione del significato. In questa intersezione tra biologia e cultura, Parisi colloca la fotografia come oggetto privilegiato di dialogo tra neuroscienze e filosofia dell'immagine. I dati neurofisiologici mostrano come la risposta alla fotografia sia radicata in sistemi automatici di simulazione corporea, mentre la dimensione filosofica ne mette in evidenza la potenzialità simbolica di estendere i confini della percezione. La fotografia, osserva Parisi, "estende biologicamente la percezione", rendendo visibili aspetti del reale inaccessibili all'occhio naturale, ma tale ampliamento non è mai neutro: esso è filtrato da una cornice cognitiva – storica, culturale, affettiva – che orienta l'interpretazione. Le indagini di Lutz et al. (2013) confermano questa visione, mostrando che le fotografie, più dei dipinti o dei disegni, attivano simultaneamente la corteccia visiva primaria e la corteccia prefrontale ventromediale, segnalando una duplice risposta percettiva e riflessiva, sensoriale e cognitiva. Dunque, la neuroestetica della fotografia si configura come un campo interdisciplinare in cui convergono biologia, cultura e simbolizzazione. L'atto del guardare una fotografia implica l'attivazione simultanea di processi percettivi, mnesici e simulativi: l'immagine stimola il corpo e la mente, generando emozioni immediate e riflessioni concettuali. L'esperienza estetica non coincide più con la contemplazione del bello, ma con l'incontro sensoriale e cognitivo fra osservatore e rappresentazione, in cui l'empatia percettiva si unisce al distacco riflessivo. La fotografia, in quanto impronta del reale e costruzione culturale, diventa così una vera e propria "tecnologia dell'empatia" (Parisi, 2012b), un dispositivo capace di coniugare verità percettiva e immaginazione incarnata, attivando quella profonda tensione tra vedere, comprendere e sentire che costituisce il nucleo stesso del pensiero visivo e del conoscere attraverso le immagini.

3.4 La filosofia della fotografia come prospettiva critica del visivo contemporaneo

Pietra miliare in questo campo diviene la curatela di Maurizio Guerri e Francesco Parisi, *Filosofia della fotografia* (2013), un'opera che rappresenta un punto cardine per la riflessione contemporanea sul medium fotografico e sul suo statuto culturale. Tale volume, offrendo una panoramica sistematica e tematicamente articolata delle principali teorie della fotografia, non si limita a raccogliere contributi internazionali sino ad allora inediti per il pubblico italiano, ma propone una vera e propria riformulazione critica del discorso sull'immagine, concepita non più come semplice oggetto estetico bensì come fenomeno cognitivo, antropologico e politico. Guerri e Parisi chiariscono, nella loro introduzione, che la filosofia della fotografia non va intesa come una branca specialistica dell'estetica, ma

come una prospettiva di pensiero capace di interrogare la relazione profonda tra sapere, sensibilità e identità visiva dell'essere umano nell'epoca della mediazione tecnologica. In un mondo in cui l'esperienza è sempre più filtrata da dispositivi ottici e digitali, la fotografia assume un ruolo rivelatore: essa non è solo una tecnica di registrazione del visibile, ma una pratica di costruzione dello sguardo, un modo di conoscere e di organizzare la realtà attraverso l'immagine. In questo senso, il medium fotografico si configura come crocevia di istanze estetiche, epistemiche e sociali, una tecnologia del vedere che al tempo stesso amplifica e problematizza la percezione, restituendo alla visione la sua dimensione riflessiva e culturale.

Assumere una prospettiva filosofica sulla fotografia significa, dunque, indagare le logiche che hanno strutturato la modernità visiva e continuano a informare i processi percettivi e cognitivi della contemporaneità. A partire dall'Ottocento, la fotografia si è situata in una posizione liminale fra arte e scienza, fra documento e rappresentazione simbolica, incarnando quella tensione che ancora oggi attraversa la nostra civiltà dell'immagine. Definita da Menduni e Marmo (2018) come il germoglio delle culture visuali contemporanee, "lo stadio seminale delle culture visuali di oggi", essa costrinse artisti, teorici e filosofi a ripensare lo statuto dell'arte e il rapporto tra creazione e meccanizzazione. Le critiche di Baudelaire alla presunta automaticità della fotografia e la successiva affermazione del pittorialismo testimoniano le prime strategie con cui il medium tentò di conquistare legittimità estetica, attraverso la mimesi del linguaggio pittorico e l'elaborazione di un'estetica dell'effetto. Ma se inizialmente il dialogo con la pittura si giocò sul piano dell'emulazione, nel volgere di pochi decenni la direzione dell'influenza si invertì: con la cronofotografia di Muybridge e le sperimentazioni di Degas, la fotografia divenne fonte primaria di innovazione per le arti visive, introducendo un nuovo regime ottico fondato su frammentazione, contingenza e istantaneità (Scharf, 2013). In tale passaggio storico, la fotografia insegnò all'arte a vedere il reale nella sua discontinuità fenomenica, imponendo una grammatica visiva del frammento e del taglio che preannuncia la sensibilità moderna e, più tardi, quella cinematografica.

Sul piano teorico, ciò si traduce in una progressiva ridefinizione della funzione rappresentativa dell'immagine. Come rileva Jonathan Friday (2013), la fotografia segna il passaggio dall'immagine "albertiana", concepita come finestra prospettica su un mondo ordinato e costruito dall'artista, all'immagine "kepleriana", intesa come manifestazione di una visione situata e contingente, in cui il vedere stesso diventa oggetto di rappresentazione. La fotografia, in altre parole, non mostra più un mondo costruito dall'artista, ma registra la

traccia di un accadimento percettivo, restituendo la singolarità dello sguardo e la sua relazione incarnata con il reale. Si tratta di una trasformazione epistemologica profonda: l'immagine non riflette un ordine trascendente, ma testimonia un'esperienza vissuta. In questa prospettiva, il medium fotografico assume una funzione conoscitiva inedita, articolata su due piani – quello della *depiction* (rappresentazione) e quello della *detection* (rivelazione) – come ha teorizzato Patrick Maynard (2000). La fotografia, infatti, da un lato, traduce il mondo visibile in forme rappresentative; dall'altro, lo *rivela*, rendendo accessibile ciò che sfugge alla percezione immediata, estendendo biologicamente la vista. Essa è, come nota Parisi (2011), una vera e propria "macchina epistemica", una protesi cognitiva che amplifica le capacità sensoriali dell'uomo e ne fissa l'esperienza nel tempo, rendendo il transitorio e l'invisibile oggetto di analisi.

Questo duplice statuto di rappresentazione e rivelazione trasforma la fotografia in un linguaggio del tempo. Gli esperimenti di Muybridge e Marey dimostrano che la macchina fotografica può "cristallizzare" il movimento, restituendo allo sguardo umano frammenti di realtà altrimenti impercettibili e rendendo la temporalità stessa un elemento dell'immagine. In tal senso, la fotografia rende visibile la relazione fra percezione e durata, tra l'istante e la memoria, inaugurando una forma di conoscenza che non è né puramente oggettiva né del tutto soggettiva, ma intersoggettiva: l'immagine si fa luogo di una esperienza condivisibile della visione. Rappresentare fotograficamente, allora, equivale a rendere manifesta una modalità di vedere, a materializzare il rapporto tra mente, corpo e mondo. La fotografia, come sottolinea Parisi (2011), apre così la strada a una nuova semiotica della percezione, in cui ogni immagine è al contempo testimonianza di un vissuto e costruzione simbolica di significato.

Con il passaggio al digitale, questo quadro subisce una trasformazione radicale che ha implicazioni non soltanto tecniche, ma ontologiche e culturali. La perdita del legame fisico fra immagine e referente — ciò che Barthes (2003) definiva il "ça a été" — destabilizza l'intero edificio epistemologico su cui si reggeva la fotografia analogica. Come ha osservato Fred Ritchin (2012), la fotografia contemporanea entra nell'era dell'"iperfotografia", una condizione in cui l'immagine diviene fluida, interattiva, reticolare, e dove la produzione e la diffusione visiva si espandono in tempo reale attraverso dispositivi mobili e piattaforme digitali. Nel nuovo ecosistema ipermediale, la fotografia perde la sua funzione di documento univoco e si riconfigura come processo aperto di comunicazione, partecipazione e costruzione di senso. In modo analogo, Joan Fontcuberta (2018) parla di "postfotografia" per descrivere la condizione attuale dell'immagine, segnata da smaterializzazione,

iperproduzione e condivisione globale. L'eccesso di immagini genera una saturazione percettiva che rischia di tradursi in una forma di analfabetismo visivo, mentre la riflessione estetica si sposta dal "che cosa è" l'immagine al "che cosa fa", ovvero alle sue pratiche d'uso, ai comportamenti sociali ed etici che essa produce.

In tale scenario, la filosofia della fotografia si configura come un campo critico di straordinaria attualità. Essa non si limita a teorizzare lo statuto dell'immagine, ma indaga le conseguenze cognitive, sociali ed educative della sua circolazione. Come sottolineano Ugenti (2016) e Rivoltella (2012), nella cultura digitale la competenza visiva non coincide più con la capacità di produrre immagini, ma con quella di interpretarle, selezionarle e collocarle entro sistemi di significato coerenti. L'immagine diventa così un atto relazionale, dialogico, aperto a pratiche partecipative e collaborative che rimettono in questione le categorie tradizionali di autorialità, autenticità e verità visiva. Da questa prospettiva, la filosofia della fotografia non è solo una teoria dei media visivi, ma una pedagogia dello sguardo che mira a formare una consapevolezza critica del visivo come forma di pensiero.

In conclusione, la filosofia della fotografia come prospettiva critica consente di reinterpretare la storia del medium come storia della visione moderna e postmoderna: dalla fotografia come arte e documento alla fotografia come esperienza cognitiva e relazionale, fino alla postfotografia come linguaggio della rete e della conoscenza condivisa. Essa mostra come la fotografia sia stata, e continui a essere, una pratica che unisce tecnica e riflessione, sensorialità e astrazione, empiria e simbolo. In un'epoca segnata dalla sovrapproduzione visiva e dall'automatizzazione dello sguardo, ripensare la fotografia significa restituire all'atto del vedere la sua densità culturale e la sua dimensione etica, riconoscendo nell'immagine non solo ciò che appare, ma il modo in cui il mondo viene continuamente costruito — e reso comprensibile — attraverso lo sguardo.

3.5 Verso una didattica consapevole dell'immagine fotografica

Alla luce di quanto esposto, diventa ora possibile delineare con maggiore profondità una visione organica di quella che può essere definita una didattica consapevole dell'immagine fotografica. Tale prospettiva supera l'idea ingenua della fotografia come semplice elemento decorativo o di supporto illustrativo e la ricolloca in un quadro culturale e cognitivo più ampio, in cui l'immagine diventa spazio di pensiero, dispositivo epistemico e strumento di mediazione tra soggetto, realtà e conoscenza. La domanda che orienta questa riflessione è al tempo stesso teorica e pratica: riconosciuto il valore educativo della fotografia, quali approcci metodologici e strategie operative possono sostenere concretamente i docenti nel

progettare esperienze significative che integrino la dimensione visiva ai processi di apprendimento? Da questa prima domanda ne emergono altre, strettamente collegate: come selezionare criticamente le immagini, evitando la sovrabbondanza e la dispersione informativa tipiche dell'ecosistema digitale? Quali competenze minime relative al linguaggio visuale e alla tecnica fotografica devono possedere i docenti per orientare gli studenti a una produzione consapevole di immagini proprie? E ancora, come educare al riconoscimento dei codici, delle scelte stilistiche e delle intenzioni comunicative che ogni immagine inevitabilmente implica? Le risposte a tali interrogativi richiedono un ripensamento del ruolo dell'immagine all'interno del processo educativo, riconoscendo che ogni fotografia costituisce un testo complesso, pluristratificato, carico di valori culturali, simbolici ed emotivi, e che pertanto può diventare un potente catalizzatore di apprendimenti trasversali. La fotografia, per la sua natura ibrida tra arte, documento e linguaggio, si configura come uno spazio educativo privilegiato in cui convergono le dimensioni cognitive, emotive e sociali dell'esperienza formativa. Come ben sostiene Triacca (2020), essa si offre come strumento di esplorazione della realtà, mezzo di espressione personale e collettiva, supporto per l'elaborazione di concetti astratti e, al tempo stesso, occasione di riflessione critica sulla cultura visiva contemporanea. È in questa cornice che si può definire la didattica dell'immagine fotografica come un approccio metodologico basato su tre competenze chiave: la lettura critica delle immagini, la capacità di manipolarle e reinterpretarle in contesti nuovi, e la produzione consapevole di immagini proprie. Analizzare, manipolare e produrre fotografie non rappresenta una sequenza rigida di azioni, ma un movimento circolare in cui gli studenti, osservando, sperimentando e creando, imparano a comprendere come il significato visivo venga costruito, negoziato e decodificato. L'analisi costituisce la soglia di ingresso alla comprensione del linguaggio fotografico: essa implica l'acquisizione di strumenti di lettura semiotica, di consapevolezza percettiva e di capacità di argomentazione visiva. Come suggerisce Calvani (2011), l'immagine può divenire un "oggetto culturale di apprendimento" solo quando viene sottratta alla sua apparente ovvietà e restituita alla sua complessità. L'osservazione attenta, eventualmente guidata da schede di analisi o da domande-stimolo, permette agli studenti di riconoscere elementi morfologici (inquadratura, punto di vista, luce, colore), compositivi (equilibri spaziali, proporzioni, direzionalità), e semantici (temi, valori, intenzioni comunicative). Tale processo, se condotto in forma dialogica, sostiene lo sviluppo di competenze argomentative e linguistiche e consente al docente di valorizzare la pluralità delle interpretazioni, poiché l'immagine, a differenza del testo verbale, non possiede una sola lettura corretta ma apre uno spazio di

negoziazione di significati. La manipolazione fotografica, analogica o digitale, introduce un ulteriore livello di appropriazione cognitiva: nel momento in cui l'allievo interviene sull'immagine attraverso il ritaglio, l'accostamento, la sovrapposizione o la rielaborazione mediante applicazioni di editing, sperimenta la costruzione del significato come processo attivo, riconoscendo nella fotografia la traccia di una scelta e non il riflesso di un reale oggettivo. Questo tipo di esperienze favorisce la formazione di un "pensiero visuale operativo", ossia la capacità di agire sulle immagini come fossero materiali cognitivi, stimolando la creatività e al tempo stesso la consapevolezza critica del linguaggio. La produzione fotografica, infine, rappresenta la forma più alta di appropriazione del medium, poiché implica la trasformazione dello studente da fruitore a produttore di senso. Scattare e riflettere sulle proprie fotografie significa affrontare simultaneamente questioni estetiche, tecniche ed etiche: ciò richiama l'attenzione non solo sugli aspetti compositivi e tecnici (luce, messa a fuoco, prospettiva), ma anche su quelli valoriali legati alla rappresentazione dell'altro, alla tutela della privacy, all'autenticità dell'immagine e al rispetto dei diritti d'autore. La fotografia come pratica didattica diventa così occasione per introdurre un'educazione alla cittadinanza mediale, in cui lo studente apprende a considerare le immagini come atti comunicativi responsabili e situati. L'intero processo educativo trova la sua efficacia solo se accompagnato da una riflessione metacognitiva costante, che renda visibili le trasformazioni dello sguardo e le strategie messe in atto per attribuire senso. In tale prospettiva, la fase conclusiva delle attività fotografiche assume un rilievo centrale: la discussione collettiva delle immagini prodotte o analizzate, la verbalizzazione delle scelte compiute e la costruzione di narrazioni visive (come fotostorie o storyboard didattici) rappresentano momenti di sintesi attraverso cui gli studenti riorganizzano i propri apprendimenti e ne costruiscono la consapevolezza. La fotografia si configura dunque come un vero e proprio laboratorio cognitivo, un dispositivo che consente di integrare pensiero convergente e divergente, dimensione razionale ed emotiva, linguaggio verbale e visivo, promuovendo un apprendimento globale e interdisciplinare. La valenza educativa della fotografia emerge in modo ancor più evidente quando essa viene trattata come fonte primaria, ossia come testimonianza diretta di eventi, persone o fenomeni. In questo caso, la fotografia rappresenta un punto di incontro tra documentazione e interpretazione, tra storia e memoria, tra realtà e rappresentazione. In ambito storico, ad esempio, fotografare o analizzare fotografie del passato consente di far vivere agli alunni un'esperienza di ricerca storica concreta, un contatto con la dimensione tangibile della storia che plasma lo sviluppo di un pensiero cronologico e del senso di continuità temporale. Analizzare una fotografia

d'epoca significa interrogare il contesto, le intenzioni, la prospettiva del fotografo, decifrare segni di un'epoca attraverso i dettagli dei volti, degli abiti, dei paesaggi, e comprendere che ogni immagine è una costruzione sociale del tempo e dello sguardo. In modo analogo, nelle scienze e nella geografia, la fotografia può costituire il punto di partenza per osservazioni sistematiche, comparazioni e classificazioni, favorendo l'approccio induttivo e la curiosità indagativa tipica dei percorsi percorsi *inquiry-based*. Sul piano pedagogico, lavorare con le immagini come fonti significa promuovere competenze di interpretazione critica e di pensiero complesso. Gli studenti imparano a distinguere tra ciò che è osservabile e ciò che è dedotto, a riconoscere gli elementi impliciti e le ambiguità, a formulare ipotesi e a verificare congetture. Si tratta di un percorso che conduce progressivamente dallo sguardo spontaneo allo sguardo interrogativo, dall'istinto percettivo alla costruzione argomentata del significato. Strumenti strutturati come la scheda *Observe–Reflect–Question* della *Library of Congress*, il *Thinking Triangle* o la griglia *Engaging Students with Primary Sources* dello *Smithsonian National Museum of American History* risultano ampiamente efficaci nel sostenere questo tipo di approccio, poiché richiedono all'allievo di osservare, riflettere, formulare domande, identificare elementi descrittivi e analitici e costruire inferenze sul contesto. Tali pratiche rafforzano la dimensione epistemologica dell'educazione all'immagine, in quanto insegnano che vedere significa interpretare e che ogni atto visivo è un atto cognitivo. Naturalmente, l'impiego didattico della fotografia come fonte presenta anche limiti e criticità: le immagini sono spesso frammentarie, prive di informazioni contestuali o intenzionalmente costruite per orientare la percezione. Tuttavia, proprio tale parzialità costituisce una risorsa formativa: come afferma la *Library of Congress* (2010), le fotografie non offrono risposte ma generano domande. Educare a interrogare le immagini significa educare alla complessità e al dubbio, sviluppare la capacità di attribuire senso in modo autonomo e argomentato. Per stimolare questo tipo di competenze, esercizi come il *30-second look* – durante il quale gli studenti mettono alla prova le proprie capacità di osservazione guardando per 30 secondi una fotografia memorizzando il maggior numero possibile di dettagli e successivamente condividendo le proprie osservazioni - si rivelano particolarmente efficaci, poiché incoraggiano la concentrazione, la precisione descrittiva e la discussione cooperativa, attivando processi metariflessivi sul modo in cui si osserva e si ricorda. Tutto ciò dimostra che una didattica dell'immagine fotografica realmente consapevole si fonda su un equilibrio tra sensibilità estetica, rigore metodologico e consapevolezza critica. Essa non mira semplicemente a utilizzare immagini per abbellire la comunicazione didattica, ma a trasformare l'immagine

in un linguaggio formativo, in un'unità di pensiero visivo capace di creare connessioni tra sapere e esperienza. In tale ottica, insegnare con le fotografie equivale a costruire contesti di apprendimento in cui lo sguardo diventa strumento di conoscenza, l'emozione diventa occasione di riflessione e la creatività si traduce in costruzione di significato. Educare con le immagini, dunque, è educare allo sguardo: alla sua lentezza, alla sua profondità, alla sua capacità di interrogare il visibile per comprendere l'invisibile. È formare cittadini capaci di leggere criticamente il mondo visivo che li circonda, di riconoscere i meccanismi culturali che plasmano la percezione e di assumere un atteggiamento etico e responsabile nei confronti delle immagini, proprie e altrui. In un tempo in cui la realtà è mediata in misura crescente da flussi iconici e dispositivi digitali, una consapevole educazione fotografica non è più un'opzione estetica o metodologica, ma una necessità pedagogica e civile, poiché solo attraverso lo sviluppo di uno sguardo riflessivo e critico è possibile restituire alle immagini la loro funzione più autentica: non illudere, ma illuminare.

3.6 **La fotografia come linguaggio educativo e museale**

Nell'ambito dell'educazione all'immagine, così come previsto dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, uno degli obiettivi fondanti per lo sviluppo delle competenze visive e interpretative nelle ultime classi della scuola primaria è la capacità di leggere, comprendere e decodificare i messaggi visivi, riconoscendone la componente comunicativa, simbolica ed emozionale. In questo percorso, la pubblicità rappresenta un laboratorio straordinario per avvicinare i bambini alla complessità del linguaggio iconico contemporaneo. Essa costituisce infatti un campo d'osservazione quotidiano, accessibile e al tempo stesso complesso, che consente di mettere in luce come la fotografia, il testo e il segno grafico si combinino per produrre persuasione, orientamento di valori e costruzione di identità sociali e culturali. L'immagine pubblicitaria, nella sua struttura intenzionale e artificiale, è un linguaggio da decifrare e un'occasione privilegiata per lo sviluppo di un pensiero critico. Ogni fotografia pubblicitaria è un racconto visivo costruito intorno a una promessa: dietro un soggetto, un gesto, un colore o un'inquadratura si cela un insieme di scelte semiotiche e psicologiche che puntano a influenzare la percezione. Educare i bambini a leggere tali immagini significa formare nei futuri cittadini la capacità di difendersi dall'invadenza dei media, di interrogare lo sguardo e di riconoscere la differenza tra rappresentazione e realtà. La fotografia commerciale introduce nella classe una particolare tensione semantica, perché combina elementi di realismo e finzione, di oggettività apparente e costruzione simbolica. In essa, la fotografia diventa uno strumento di narrazione sociale e un dispositivo culturale

da problematizzare, poiché ogni immagine, come afferma Roland Barthes in *La camera chiara*, è un messaggio senza codice solo in apparenza: in realtà è satura di segni che rimandano a un sistema di valori, a un contesto storico e a specifiche intenzioni comunicative. L'insegnante, nella sua funzione di educatore visivo, non si limita a guidare l'osservazione, ma costruisce un ambiente di apprendimento in cui lo sguardo si fa strumento cognitivo, emozionale e riflessivo.

Per affrontare questo tipo di attività, la metodologia *Question–Answer Relationships* (QAR), proposta da Taffy E. Raphael nel 1986 e successivamente adattata dai programmi di *Visual Literacy* della Barat Educational Foundation, offre un modello operativo efficace. Tale approccio, basato sull'interrogazione riflessiva, distingue tra la dimensione esterna e interna dell'immagine: la prima ("nell'immagine") invita all'osservazione dei dati visuali oggettivi e riconoscibili; la seconda ("nella mia mente") apre all'interpretazione personale e all'elaborazione emotiva. Nella pratica, gli studenti sono guidati a distinguere tra ciò che vedono chiaramente e ciò che inferiscono: le relazioni tra figure, colori e sfondi, il ruolo della composizione e della luce, le scelte stilistiche che generano suggerimenti simbolici, fino a interrogarsi sul perché l'autore o il fotografo abbia scelto un determinato punto di vista, un certo taglio o una precisa disposizione spaziale. Questo tipo di domande non solo affina la capacità di analisi percettiva, ma introduce alla consapevolezza che ogni immagine è costruita, selezionata e finalizzata. L'immagine smette di essere un frammento neutro e diventa oggetto di riflessione critica. In questo senso, l'approccio QAR si avvicina ai metodi di lettura dell'opera nelle pratiche di didattica museale contemporanea: molti musei, come il MAXXI di Roma, la Triennale di Milano o il Peggy Guggenheim di Venezia, adottano infatti strategie di *Visual Thinking Strategies* (VTS) e percorsi interattivi in cui l'osservazione di immagini pubblicitarie e artistiche viene offerta come esercizio di interpretazione critica. Analogamente alla scuola, anche nello spazio museale la fotografia pubblicitaria è utilizzata per interrogare i paradigmi culturali, per far emergere stereotipi di genere e per rivelare i processi di costruzione dell'immaginario collettivo, trasformando il museo in un laboratorio visivo di cittadinanza.

Dal punto di vista operativo, la proposta di attività didattica si articola in un percorso esplorativo che prevede la raccolta di immagini, la loro analisi guidata e una discussione collettiva. Le riviste, gli archivi digitali o le collezioni museali possono rappresentare fonti ricchissime per l'esplorazione comparativa: selezionare immagini pubblicitarie provenienti da epoche e contesti differenti implica un confronto storico e culturale, che consente agli alunni di riconoscere come i canoni estetici, i ruoli sociali e le strategie persuasive cambino

nel tempo. In un contesto museale, il confronto tra pubblicità storiche e manifesti d'arte o di propaganda, come avviene nei laboratori del MART di Rovereto o del Museo della Comunicazione di Verona, aiuta a collegare la cultura visiva del passato a quella contemporanea, stimolando la comprensione del museo come archivio di segni e linguaggi. La manipolazione che segue l'analisi non si limita a un esercizio tecnico, ma diventa un momento di riflessione metacognitiva: modificare un'immagine equivale a entrare nel processo di costruzione del significato. Il bambino che ritaglia, sposta o sovrappone elementi visivi esercita il proprio pensiero visivo come un atto interpretativo e produttivo. Questo tipo di attività, se svolta in un museo o con materiali provenienti da collezioni digitali museali, assume un ulteriore valore di appropriazione culturale: la fotografia del patrimonio o la fotografia pubblicitaria legata al marketing museale (come manifesti, loghi, campagne espositive) può essere smontata e ricomposta, evidenziando il dialogo continuo tra comunicazione culturale e consumo estetico. La fotografia, in tal senso, non è solo soggetto ma anche strumento di narrazione museale, e la sua manipolazione diventa una forma di dialogo con l'istituzione culturale.

Parallelamente, il passaggio alla produzione fotografica consolida la dimensione autoriale dell'apprendimento: scattare, scegliere un'inquadratura, decidere un soggetto significa sviluppare un pensiero intenzionale, che unisce competenza tecnica e responsabilità etica. L'insegnante introduce semplici nozioni di composizione e prospettiva non per finalità artistiche, ma per formare una *literacy* dell'immagine capace di trasformare lo sguardo in scelta consapevole. Le regole compositive – come la regola dei terzi o la gestione del punto di fuga – non sono meri elementi tecnici, ma parametri cognitivi che aiutano ad attribuire senso allo spazio visivo e a comprendere la potenza comunicativa dello sguardo. Gli studenti, sperimentando la prospettiva centrale, accidentale o forzata, imparano a controllare la distanza, la posizione e la relazione con il soggetto, scoprendo che ogni variazione geometrica produce un effetto semantico. Anche in questo caso, la connessione con la didattica museale è naturale: molti musei d'arte contemporanea e scientifica propongono esperienze fotografiche partecipative, in cui i visitatori – spesso alunni di scuole – vengono invitati a reinterpretare lo spazio espositivo attraverso l'obiettivo. Fotografare un museo significa infatti riappropriarsi della propria percezione dello spazio e costruire il racconto di una visita come racconto identitario. Progetti come *Look at the Museum* (realizzato al MANN) o *Fotograf-arte* (a cura del MAC di Lissone) dimostrano come la fotografia, anche amatoriale, possa fungere da mediatore di apprendimento estetico e cognitivo, favorendo nei bambini l'assunzione di una logica visuale basata su scelta, responsabilità e condivisione.

Il *Digital Storytelling* aggiunge un ulteriore livello di riflessione, poiché integra la fotografia nel tessuto narrativo dell'audiovisivo, trasformando le immagini prodotte dagli studenti in elementi di racconto. Tale metodo, ampiamente sperimentato anche nei progetti museali contemporanei (si pensi alle esperienze del *Museo per tutti* o del *Museo Narrante Digitale*), consente di mettere in relazione lingua, tecnologia e immaginazione. La narrazione costruita attraverso immagini fotografiche favorisce la rielaborazione delle esperienze di apprendimento e delle emozioni vissute, stimola la competenza digitale e incoraggia una comunicazione collaborativa e riflessiva. Il prodotto finale – un breve racconto audiovisivo composto da fotografie scattate, testi scritti e parole pronunciate – diventa uno strumento per rappresentare il proprio percorso di conoscenza, fungendo da ponte tra interiorità visiva e comunicazione pubblica.

Il valore formativo di tutte queste pratiche risiede nella possibilità di trasformare la fotografia da oggetto estetico a dispositivo di apprendimento. Essa diventa una forma di pensiero, un mezzo per costruire, interrogare e condividere significati, un territorio dinamico dove convergono emozione, senso critico e competenza mediale. Tuttavia, l'efficacia di un percorso di educazione all'immagine dipende in larga misura dalla qualità e dalla pertinenza delle immagini utilizzate. La selezione delle fotografie deve rispondere a criteri espliciti e coerenti, fondati su accessibilità tecnica (legibility), chiarezza comunicativa (readability) e rilevanza didattica (relevance), come proposto nel modello di *Image Design* elaborato da Rune Pettersson (2015). Tale triplice prospettiva trova corrispondenze nei paradigmi della comunicazione museale contemporanea, dove la leggibilità visiva delle immagini esposte, la loro chiarezza semantica e la coerenza con gli obiettivi formativi del percorso rappresentano principi di progettazione imprescindibili. Sia a scuola che al museo, la fotografia deve poter essere letta, compresa e messa in relazione con un obiettivo educativo preciso, diventando veicolo di conoscenza e non decoro illustrativo. L'insegnante, allo stesso modo del curatore museale, si configura come *visual curator* del proprio ambiente formativo: a lui spetta la cura della scelta, l'organizzazione delle sequenze, la mediazione dei significati e la costruzione dell'esperienza visiva come percorso cognitivo.

Infine, la progettazione di un'attività centrata sull'immagine fotografica non si riduce alla scelta operativa, ma richiede un ancoraggio pedagogico consapevole. Gli interrogativi-guida che orientano la pianificazione – quali competenze si intende sviluppare, quale tipologia di attività proporre, quali strumenti e supporti utilizzare, in che modo garantire la sicurezza e l'etica dell'uso delle immagini – costituiscono non un protocollo, ma una mappa riflessiva che consente a ciascun insegnante o educatore museale di calibrare la propria azione

formativa. Ogni fotografia introdotta in un contesto educativo, sia esso la classe o il museo, deve trasformarsi in uno spazio di pensiero, di dialogo, di interrogazione del reale. Come suggerisce Hooper-Greenhill (2007), l'apprendimento museale è un processo costruzionista e dialogico: le immagini, gli oggetti e le esperienze diventano strumenti per costruire significati attraverso il confronto tra soggetto e realtà. L'educazione visiva, in questa ottica, si fa educazione alla consapevolezza e alla responsabilità, alla comprensione del potere che le immagini esercitano sulla mente e sull'immaginario collettivo.

L'intero percorso – dall'analisi dell'immagine pubblicitaria alla manipolazione, fino alla produzione autoriale e alla selezione consapevole – conduce dunque a una conclusione chiara: la fotografia, in ambito educativo e museale, non è strumento decorativo ma mediatore di senso. Essa insegna a guardare, a pensare, a sentire criticamente. Nella scuola come nel museo, educare all'immagine significa educare allo sguardo, e dunque alla cittadinanza: formare individui in grado di interpretare i segni del mondo visuale, riconoscere i meccanismi di persuasione e costruire una propria visione del reale capace di discernimento, creatività ed empatia. In questa prospettiva integrata, la fotografia si riconferma non solo come linguaggio artistico, ma come autentico strumento di emancipazione cognitiva e culturale, capace di costruire connessioni tra conoscenza, etica e bellezza.

4.La curatela digitale come competenza educativa: percorsi di information literacy e didattica fotografica

Nel contesto educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente pervasività dei media digitali e dalla presenza costante di flussi iconici in rete, la capacità di ricercare, selezionare e utilizzare consapevolmente immagini fotografiche rappresenta una competenza imprescindibile sia per l'insegnante sia per lo studente. L'enorme disponibilità di materiali visivi offerta dal web costituisce, infatti, una risorsa di straordinario valore didattico ma anche una dimensione complessa e rischiosa, in cui le problematiche legate alla qualità, all'affidabilità, al copyright e all'etica dell'uso si intrecciano con la necessità di sviluppare un pensiero critico e riflessivo. L'educazione all'immagine, intesa in senso esteso, deve dunque comprendere anche una specifica alfabetizzazione informativa e visiva digitale, volta a formare nei bambini e nei docenti la capacità di orientarsi in modo autonomo e responsabile nella ricerca online. In ambito tecnico, tale processo rientra nel dominio dell'*information retrieval*, che consiste nella ricerca sistematica e selettiva di materiali testuali e multimediali all'interno di archivi o banche dati digitali, finalizzata a soddisfare un determinato bisogno informativo e cognitivo (Garavaglia, 2008). In termini educativi,

questa competenza si traduce nella capacità di porre domande efficaci, formulare criteri di selezione, individuare fonti attendibili e documentare il proprio percorso di ricerca, trasformando un'operazione apparentemente funzionale in un atto di apprendimento critico. La complessità dell'ambiente visivo digitale può essere compresa anche interrogando la natura stessa delle immagini che circolano in rete. Come suggerisce Veronica Neri (2013), è possibile distinguere tre tipologie di immagini non in base al contenuto, ma alla relazione che intrattengono con il mezzo: le immagini *di* Internet, che rappresentano l'interfaccia grafica della rete stessa (icone, loghi, pulsanti di navigazione) e svolgono una funzione orientativa e semiotica; le immagini *attraverso* Internet, ovvero fotografie pensate per contesti analogici o editoriali ma poi riversate nel sistema digitale, tra cui copie di opere d'arte, fotografie scientifiche, materiale giornalistico e contenuti condivisi nei social network; e infine le immagini *in* Internet o *per* Internet, prodotte nativamente per l'ambiente web e spesso caratterizzate da una forte dimensione interattiva o performativa, come infografiche, banner, meme, pubblicità dinamiche e opere di arte digitale. Questa articolazione consente all'educatore di riconoscere che non tutte le immagini presenti online possiedono lo stesso statuto epistemologico: alcune rimandano a contesti documentali o artistici, altre appartengono alla comunicazione visuale commerciale o al linguaggio memetico, e comprenderne le differenze diventa prerequisito essenziale per la loro valutazione didattica.

L'insegnante che accompagna gli studenti nella ricerca visiva deve quindi adottare un approccio metodico, che parta dall'utilizzo consapevole dei motori di ricerca generalisti (come Google Immagini o Bing Images) ma ne superi l'uso superficiale attraverso parametri di precisione e filtri qualitativi. L'elaborazione di parole chiave mirate, l'uso della ricerca avanzata, la selezione in base a risoluzione, colore, formato, datazione o provenienza, e soprattutto la verifica dei diritti d'utilizzo rappresentano passaggi indispensabili per una corretta gestione della ricerca iconica in contesto educativo. Strumenti come la ricerca inversa di Google permettono inoltre di risalire all'origine o alla diffusione di un'immagine, funzione preziosa per verificare la veridicità delle fonti e contrastare fenomeni di manipolazione o disinformazione visiva, ormai diffusi nell'ambiente digitale. Accanto ai motori generalisti, esistono archivi specializzati che forniscono immagini di qualità certificata e licenze aperte, tra cui il DIA – Archivio di Immagini per la Didattica (Indire), che raccoglie materiali provenienti da musei e fondazioni italiane, o banche dati internazionali con collezioni open access come *Europeana*, il *Rijksmuseum Open Data* o il *Metropolitan Museum of Art Open Access*, le quali rendono disponibili riproduzioni di

opere d'arte e materiali fotografici per uso educativo. A queste si affiancano piattaforme open come Pixabay, Unsplash, Pexels o Photos for Class, che consentono di scaricare fotografie in alta risoluzione corredate da attribuzione automatica, garantendo un uso corretto e responsabile dei materiali. Tali ambienti digitali, oltre a favorire la ricerca visuale, introducono implicitamente alla cultura della curatela digitale: saper scegliere, non accumulare; ordinare in base a criteri di affidabilità, non di immediatezza; restituire senso al processo di selezione e non solo al suo risultato.

Un aspetto centrale di questo percorso è la consapevolezza delle licenze e delle norme sul copyright. Le licenze Creative Commons, nelle loro varianti (BY, BY-SA, BY-NC, CC0), rappresentano un linguaggio giuridico-educativo che promuove la cultura della condivisione e della responsabilità: conoscere tali sigle significa formare una cittadinanza digitale consapevole del valore del lavoro intellettuale e della necessità di rispettarlo anche nell'ambito visuale. La capacità di leggere e applicare le condizioni delle licenze diventa così una componente della competenza mediale (*media literacy*) al pari dell'abilità tecnica o informativa.

Le attività di ricerca online possono concretizzarsi in esperienze didattiche integrate, dove il reperimento delle immagini è solo il primo passo di un percorso di esplorazione e riflessione. Gli alunni possono essere guidati a ricostruire la provenienza di una fotografia, confrontare versioni diverse di uno stesso soggetto, discutere i contesti di pubblicazione e gli intenti comunicativi, costruire archivi tematici di immagini correttamente citate o riflettere sull'impatto che la sovraesposizione visiva esercita nella cultura digitale contemporanea. In questo modo, l'attività di ricerca diventa un laboratorio di *information literacy* e *visual literacy*, sviluppando competenze trasversali di analisi, valutazione e produzione di senso.

A supporto di questa prospettiva formativa è nato il DImFo-KIT (*Didactics of Photographic Image Kit*), un ecosistema di risorse digitali ideato per accompagnare gli insegnanti nella progettazione di percorsi centrati sull'immagine fotografica. Il DImFo-KIT si configura come un archivio dinamico e collaborativo, costruito secondo criteri di accessibilità, aggiornamento continuo e interoperabilità didattica. Esso integra una sitografia ragionata di archivi online, un modello per la valutazione di risorse e applicativi visivi, raccolte tematiche di fotografie destinate alla didattica e un insieme di *Teaching and Learning Activities* progettate secondo il modello dell'Episodio di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013). L'obiettivo è sostenere una didattica in cui l'immagine non sia semplice supporto ma motore di conoscenza, dispositivo di indagine, stimolo cognitivo ed emotivo.

La struttura del DImFo-KIT si fonda sul principio della *digital curation*: selezionare, organizzare e commentare risorse digitali al fine di costruire percorsi coerenti e significativi. La sezione dedicata alla sitografia, sviluppata su piattaforme di content curation come Pearltrees, raccoglie strumenti e app organizzati per finalità educative: dai motori di ricerca alle applicazioni di editing fotografico mobile, dai software installabili per la manipolazione delle immagini agli strumenti di tutela della privacy visiva, fino ai social network iconici analizzati in chiave critica. Ogni risorsa è valutata in termini di affidabilità, sicurezza e potenziale didattico, nel rispetto dell'etica digitale e della protezione dei dati.

Parte integrante del DImFo-KIT è il database di oltre duecento fotografie originali in bianco e nero, suddivise in *gallery* tematiche che spaziano dai paesaggi alle relazioni umane, dal gioco ai trasporti, fino alla natura e agli oggetti quotidiani. La scelta del bianco e nero risponde a precise finalità formative: eliminare la componente cromatica per valorizzare le forme, le ombre e le strutture geometriche, sollecitando un'osservazione più attenta e analitica. Come osserva Ferrero (2013), scattare in bianco e nero significa insegnare a pensare la fotografia fin dal suo gesto generativo, spogliando il reale del superfluo per coglierne l'essenza. Ogni *gallery* è accompagnata da proposte operative interdisciplinari: il tema dei mezzi di trasporto consente di collegare arte, geografia e scienze, mentre quello degli strumenti antichi di scrittura e misurazione introduce riflessioni sui processi tecnici e storici; la tematica del gioco invita a esplorare la dimensione ludica e civica, favorendo attività di cooperazione e confronto intergenerazionale.

Gli *Episodi di Apprendimento Situato* inclusi nel kit costituiscono esempi concreti di applicazione del modello esperienziale di Rivoltella, fondato su tre momenti — preparazione, azione e ristrutturazione — che traducono in pratica i principi costruttivisti dell'apprendimento attivo. In tali attività la fotografia funge da stimolo percettivo e cognitivo: nella proposta *La contemporaneità*, gli studenti delle classi prime comprendono la simultaneità del tempo storico attraverso il confronto di fotografie scattate nello stesso momento in luoghi diversi; nell'EAS *Lo spazio vissuto*, gli alunni di seconda esplorano fotograficamente l'ambiente scolastico per rappresentarlo in termini funzionali e affettivi; *Il nostro erbario digitale* guida le classi quinte alla documentazione botanica attraverso immagini e geolocalizzazione, mentre *Matita vs. macchina fotografica* e *Skyplay* integrano arte e scienze ponendo al centro la creatività visiva e la sperimentazione percettiva. In ciascun caso, la fotografia diventa mediatore di conoscenza, strumento di riflessione metacognitiva e veicolo di esperienza.

Fondamentale è anche la dimensione della documentazione digitale dell'apprendimento, che nel DImFo-KIT non ha funzione compilativa ma narrativa. Gli strumenti come e-portfolio, blog di classe o piattaforme collaborative (ad esempio Seesaw) permettono di creare archivi digitali in cui gli alunni riflettono sul proprio percorso, condividono produzioni e mantengono traccia del processo creativo, valorizzando una didattica orientata alla metacognizione e al dialogo educativo. L'insegnante, in questo scenario, assume il ruolo di facilitatore del pensiero visivo, custode e curatore dei processi di apprendimento più che dei prodotti finale.

Tale approccio integra la fotografia nella costruzione di competenze fondamentali per la cittadinanza digitale e mediale del XXI secolo. Attraverso la ricerca, la produzione e la condivisione delle immagini, gli alunni apprendono a riconoscere la selettività dello sguardo, a comprendere che ogni fotografia riflette un punto di vista, a rispettare i diritti d'autore, a collaborare attraverso linguaggi multimodali e a distinguere tra informazione, narrazione e artificio visivo. La fotografia diventa così un laboratorio di cittadinanza, un mediatore etico ed estetico che unisce creatività e pensiero critico.

In sintesi, la ricerca, la selezione e la produzione di immagini in rete non costituiscono soltanto un insieme di procedure tecniche, ma un vero e proprio itinerario di educazione alla consapevolezza visiva, informativa e culturale. L'insegnante, inteso come mediatore tra cultura visuale e cultura digitale, guida gli studenti a vedere oltre l'immagine, a interrogare i significati, a comprendere i processi di costruzione iconica e a documentare la propria esperienza come forma di riflessione. Il DImFo-KIT, in quest'ottica, non è semplicemente un archivio di risorse ma un ambiente formativo modulare e in espansione, concepito per sviluppare una pedagogia dello sguardo capace di integrare tecnologia, creatività, rigore etico e spirito critico. In esso si realizza la sintesi di tre principi fondamentali: osservare per comprendere, agire per costruire e condividere per crescere. Attraverso tali coordinate, la fotografia si afferma come linguaggio educativo pienamente interdisciplinare, capace di congiungere percezione estetica e costruzione cognitiva, e di tradurre lo sguardo in atto di conoscenza, riflessione e cittadinanza.

4.1 Verso una pedagogia dello sguardo consapevole

Il percorso di ricerca condotto in questo lavoro approda a una riflessione pedagogica di ampio respiro, fondata sull'assunto che la fotografia, lungi dall'essere un semplice linguaggio visivo o un medium tecnico, rappresenti oggi un dispositivo formativo capace di incidere profondamente sui processi di apprendimento, sulla costruzione della conoscenza e

sulla formazione integrale del soggetto. La didattica dell'immagine fotografica si configura come un modello che coniuga dimensioni percettive, cognitive, affettive e metacognitive, restituendo all'immaginazione visiva una funzione epistemologica e non soltanto decorativa. L'immagine, così intesa, diventa luogo di attraversamento tra sensazione e concetto, tra istanza estetica e intenzionalità conoscitiva, tra esperienza corporea e riflessione critica. Attraverso la fotografia, il vedere si trasforma in comprendere, e il comprendere in un agire mentale e sociale orientato alla costruzione del senso.

Fin dalle sue origini, la fotografia si è imposta come dispositivo di conoscenza e di memoria collettiva, come tecnica di visione e di mediazione simbolica. La sua duplice natura di testimonianza e interpretazione del reale le conferisce un valore educativo peculiare: la capacità di accompagnare il soggetto nella presa di coscienza di sé e del mondo. In questa prospettiva, il lavoro educativo sull'immagine non si limita a un esercizio estetico o espressivo, ma diventa un processo di conoscenza riflessiva. L'esperienza del vedere mobilita i sensi e la ragione, ma anche la dimensione affettiva, etica e relazionale, poiché ogni atto percettivo è contemporaneamente un atto interpretativo e valoriale. L'atto del guardare diventa dunque gesto di pensiero: riconoscere, analizzare, interpretare, confrontare e creare sono i momenti di un itinerario formativo che conduce lo studente dal semplice consumo visivo al pensiero critico, dalla mera fruizione simbolica all'autorialità cognitiva.

Le ricerche neuroscientifiche e neuroestetiche degli ultimi decenni (Gallese, Freedberg, Rizzolatti) hanno mostrato come il vedere sia un processo incarnato, nel quale la percezione visiva attiva aree cerebrali legate al movimento, alla simulazione e all'emozione. Guardare un'immagine significa, almeno in parte, viverla: il corpo "risuona" nella visione, e la mente riconosce l'esperienza emotiva attraverso la risonanza sensomotoria. Questa visione embodied assegna alla fotografia una straordinaria funzione educativa: essa non solo esercita l'occhio, ma educa il corpo e l'empatia, promuovendo un apprendimento esperienziale che tiene insieme cognizione e sentimento. L'immagine fotografica diventa così mediatore sensoriale, spazio di condivisione affettiva, stimolo alla memoria e strumento di costruzione identitaria. Ogni laboratorio che coinvolga la fotografia si fa luogo relazionale e inclusivo, in cui la comprensione passa attraverso il sentire, e il sentire attraverso il dialogo. Si istituisce così una pedagogia del vedere e del "sentir vedere", in cui lo sguardo diventa gesto cognitivo ed etico insieme.

Riconoscere la fotografia come mediatore fra rappresentazione e conoscenza significa accettare la sua duplicità: essa non riproduce semplicemente il reale ma lo sceglie, lo costruisce, lo interpreta. Come ricordano Gardner e Rivoltella, ogni immagine attiva circuiti

sensoriali e concettuali che organizzano l'esperienza della realtà; per questo l'educazione visiva deve mirare a sviluppare la consapevolezza critica e metacognitiva degli studenti. L'immagine non è mai neutra, mai innocente: porta con sé un punto di vista, un'intenzione, una retorica visiva. Educare allo sguardo significa educare al dubbio interpretativo, all'interrogazione e alla decodifica dei segni visivi, alla comprensione delle implicazioni simboliche, culturali e ideologiche sottese alle rappresentazioni contemporanee. Solo a partire da questo esercizio di lucidità estetica e intellettuale la fotografia può diventare oggetto di apprendimento riflessivo, strumento per costruire conoscenza interdisciplinare e abituare l'alunno a pensare con le immagini, non semplicemente sulle immagini.

Nel contesto mediale e digitale in cui viviamo, la competenza visiva assume un valore civico e politico oltre che cognitivo. La cultura dell'immagine contemporanea – contraddistinta da un flusso incessante di rappresentazioni, manipolazioni e interpretazioni – impone la formazione di una cittadinanza visiva consapevole, capace di discernere l'autenticità, la provenienza e l'intenzionalità dei messaggi iconici. In un ecosistema comunicativo saturo di immagini, "saper vedere" equivale a "saper pensare criticamente". La competenza visiva, pertanto, si configura come competenza di cittadinanza: essere in grado di agire consapevolmente nello spazio pubblico mediale, rispettando le persone rappresentate, promuovendo l'etica dell'immagine, esercitando responsabilmente la libertà di produrle e condividerle. Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* e gli indirizzi della *Media Education* riconoscono la trasversalità di questa competenza, che intreccia educazione estetica, educazione civica ed educazione digitale, e ne fanno uno dei fondamenti per la formazione del cittadino del XXI secolo.

In questo quadro, l'insegnante diventa figura strategica: non più semplice utilizzatore di supporti visivi, ma "curatore di esperienze" e "mediatore di sguardi". Il docente è chiamato ad assumere un ruolo di regia pedagogica delle immagini, selezionando, interpretando e integrando risorse visive nel tessuto curricolare con finalità formative chiare. La sua funzione diventa quella di costruire ambienti di apprendimento che uniscano l'indagine cognitiva alla riflessione etica, l'esperienza estetica alla responsabilità comunicativa. Egli stesso deve essere formato a un nuovo tipo di sensibilità professionale, che coniughi cultura estetica, competenza digitale e consapevolezza pedagogica. Insegnare a vedere non significa semplicemente trasmettere strumenti tecnici di produzione o analisi, ma formare uno sguardo critico, empatico e colto; significa, in ultima analisi, educare una forma di intelligenza che riconcilia percezione e giudizio, immaginazione e responsabilità morale.

La didattica dell'immagine fotografica si configura così come una cornice metodologica per una vera e propria *pedagogia dello sguardo*, basata su un triplice asse: interdisciplinarità, sperimentazione e responsabilità etico-sociale. Interdisciplinarità perché la fotografia attraversa le discipline e le connette, diventando ponte tra scienze, arti, storia e tecnologia; sperimentazione perché il suo apprendimento è laboratoriale, basato su esperienza diretta, costruzione di significati e rielaborazione personale; responsabilità, infine, perché la pratica fotografica educa al rispetto dei diritti delle persone, delle immagini e dei contesti di comunicazione in cui esse circolano. In un tempo in cui la realtà viene filtrata, costruita e negoziata attraverso le immagini, educare alla fotografia significa formare cittadini visivi in grado di orientarsi con sensibilità critica, empatia e discernimento all'interno dell'ambiente digitale.

L'indagine condotta apre inoltre la strada a nuove ipotesi di ricerca pedagogica. L'educazione dello sguardo potrà trarre beneficio da approfondimenti neuroscientifici, finalizzati a comprendere come i processi di simulazione incarnata contribuiscano all'apprendimento visivo, ma anche da prospettive interculturali e comparate che analizzino la fotografia come linguaggio universale di dialogo tra culture visive differenti. Appare altrettanto urgente sviluppare modelli di valutazione delle competenze visive e mediali, oggi ancora in gran parte affidate alla dimensione qualitativa dell'esperienza, per elaborare indicatori capaci di misurare la crescita critica e metacognitiva degli studenti. Infine, la formazione dei docenti rappresenta la condizione imprescindibile per la realizzazione di una scuola visivamente colta: occorrono percorsi professionali dedicati alla *visual education*, capaci di integrare teoria e prassi, riflessione estetica e pratica digitale.

Sul piano filosofico-pedagogico più profondo, la fotografia si rivela, lungo l'intero arco di questa ricerca, non tanto come fine ma come mezzo di conoscenza, uno spazio di consapevolezza in cui si intrecciano sguardo e linguaggio, corpo e mente, emozione e pensiero. L'educazione all'immagine fotografica si iscrive così in una più ampia antropologia dello sguardo, in cui il vedere non è ridotto a funzione percettiva ma riconosciuto come dimensione costitutiva della condizione umana. Guardare, dal punto di vista educativo, significa interrogare il mondo, riconoscerne la complessità, prendere posizione e scegliere un punto di vista. Ogni fotografia, come impronta di luce e di tempo, è anche impronta di pensiero: testimonianza della relazione tra chi guarda e ciò che è guardato, traccia dell'incontro fra soggetto e realtà. Insegnare a guardare significa allora educare al senso, guidare gli studenti a transitare dall'immagine alla parola, dalla percezione alla concettualizzazione, dal vedere al comprendere.

La fotografia, in questa prospettiva, diventa un ponte tra percezione e conoscenza, tra esperienza individuale e costruzione comunitaria del sapere, tra realtà visibile e dimensione simbolica dell'umano. Educare attraverso le immagini significa formare una mente visiva capace di pensiero critico e di sensibilità morale, una mente che apprende con il corpo e sente con la ragione. Nella contemporaneità "piena di immagini ma povera di visione", come osserva Fontcuberta, la scuola è chiamata a riconquistare il proprio ruolo di spazio pubblico di rigenerazione dello sguardo: un luogo in cui si rallenta per osservare, si riflette per comprendere, si costruisce significato contro l'automatismo percettivo imposto dalla cultura dell'istantaneità. Attraverso la fotografia, la scuola può restituire alla visione la sua funzione educativa più autentica: quella di diventare esercizio di libertà e discernimento, esperienza di conoscenza incarnata e condivisa.

In definitiva, educare alla fotografia equivale a educare alla complessità del vedere: significa insegnare a cogliere i legami invisibili tra percezione ed emozione, tra rappresentazione e verità, tra memoria e responsabilità. Il percorso formativo che nasce da una pedagogia dello sguardo consapevole non mira solo a creare competenti fruitori d'immagini, ma individui capaci di trasformare la visione in pensiero e il pensiero in consapevolezza etica. La fotografia, in quanto linguaggio privilegiato della contemporaneità, si afferma così come risorsa strategica per una scuola che voglia formare cittadini critici, creativi e responsabili: una scuola che insegni non soltanto a guardare, ma — come richiede oggi la sfida educativa e culturale più profonda — a comprendere guardando.

Capitolo IV

Educazione visiva e *media education* nella formazione contemporanea

1. Prospettive di innovazione educativa tra museo, immagini e digitale

Nel panorama educativo contemporaneo, i musei come analizzato stanno assumendo un ruolo sempre più centrale come spazi di apprendimento formale, non formale e informale, attirando l'interesse crescente della comunità scientifica, delle istituzioni scolastiche e dei professionisti del settore culturale (Ercolano, 2024). L'evoluzione delle pratiche pedagogiche e la progressiva apertura dei musei a pubblici eterogenei hanno determinato una trasformazione profonda delle loro funzioni tradizionali: da luoghi principalmente deputati alla conservazione e trasmissione del patrimonio culturale, essi si configurano oggi come ambienti dinamici e partecipativi, orientati all'esperienza diretta, alla co-costruzione di conoscenza e all'inclusione sociale.

In questa prospettiva, la didattica museale emerge come ambito privilegiato di sperimentazione e ricerca pedagogica, in cui si intrecciano innovazione metodologica, accessibilità, valorizzazione delle diversità culturali e attenzione alle sfide poste dalla società della conoscenza e dai processi di globalizzazione (Romano, 2023).

Parallelamente, la *visual education* si afferma come componente imprescindibile nei processi di insegnamento-apprendimento, sia in ambito scolastico sia nei contesti di educazione al patrimonio. Essa mira a sviluppare nei discenti competenze critiche di lettura, interpretazione e produzione dei linguaggi visivi, riconoscendo la dimensione iconica come parte costitutiva delle pratiche comunicative, cognitive e culturali della contemporaneità (Previtali, 2021). In una società caratterizzata dalla costante circolazione delle immagini e dall'influenza pervasiva dei media digitali e delle piattaforme sociali, la capacità di comprendere, decodificare e utilizzare consapevolmente il linguaggio visivo si configura come una competenza chiave per la formazione del cittadino e per la costruzione di una cittadinanza culturale attiva e partecipativa (Previtali et al. 2025).

L'interazione tra didattica museale e *visual education* apre pertanto prospettive significative, tanto sul piano teorico quanto su quello operativo. Essa sollecita a riflettere su come l'integrazione dei linguaggi visivi nelle esperienze museali possa trasformare la visita in un processo di apprendimento più ricco, riflessivo e critico, capace di promuovere partecipazione attiva e consapevolezza culturale. In tale ottica, l'obiettivo è quello di costruire ambienti formativi inclusivi e cognitivamente stimolanti, in grado di favorire una

comprensione più profonda del patrimonio e di rispondere efficacemente alle esigenze di pubblici diversi per età, provenienza e bisogni educativi.

La realizzazione di tali ambienti educativi implica un rinnovamento delle pratiche didattiche, un'adeguata formazione dei docenti e una progettazione museale sensibile sia alle specificità dei contesti sia alle opportunità offerte dalle tecnologie digitali.

In simile scenario un ruolo di primaria importanza riveste la fotografia e, in particolare la fotografia digitale. La produzione e la condivisione di fotografie online costituiscono oggi uno degli aspetti più caratteristici della contemporaneità, soprattutto in quelle esperienze nate in contesti informali e che coinvolgono persone di ogni età.

David Freedberg, in un'intervista pubblicata sulla rivista «FOR», osserva come la presenza costante della macchina fotografica — integrata ormai in ogni dispositivo — abbia ampliato enormemente la quantità e la varietà di immagini disponibili. Secondo Freedberg, la possibilità di fotografare in qualsiasi momento e luogo è diventata una delle espressioni distintive del nostro tempo (Bruni, 2011).

Già in precedenza era stato indagato l'impatto dei telefoni cellulari come *personal media* all'interno delle relazioni familiari e nel loro uso tra generazioni diverse. Tale accessibilità, unita alla familiarità che bambini e ragazzi hanno con le immagini, rende interessante approfondire il loro modo di produrre e interpretare fotografie, un ambito ancora poco esplorato.

Alcune ricerche hanno mostrato come gli adolescenti tendono a giudicare in modo critico le immagini troppo costruite o stereotipate prodotte dagli adulti, preferendo fotografie autentiche e spontanee rispetto alla perfezione tecnica. Questo suggerisce che il loro approccio alla fotografia non è semplicemente un'imitazione, ma evolve e si differenzia con l'età.

Vari studi hanno in gran parte analizzato la fotografia dal punto di vista educativo e artistico, come strumento utile a sviluppare il senso estetico o come mezzo di ricerca per comprendere le esperienze didattiche dei più piccoli. Tra gli anni Settanta e Novanta, le ricerche hanno posto l'attenzione sulle differenze tra adulti e bambini nell'uso della macchina fotografica e nella comprensione delle immagini: ad esempio, i più piccoli faticano spesso a gestire l'inquadratura o a concepire la fotografia come una rappresentazione con regole compositive proprie (Sharples et al., 2003).

Negli ultimi anni, diversi contributi hanno promosso l'uso della fotografia digitale nella scuola dell'infanzia come strumento per stimolare l'apprendimento e le competenze sociali (Byrnes, Wasik, 2009; Good, 2005, 2008). Nella scuola primaria, la fotografia è stata

sperimentata come punto di partenza per la scrittura, nel quadro del metodo *Literacy Through Photography*, che incoraggia gli studenti a produrre testi creativi e significativi (Lilly, Fields, 2014); mentre nella scuola secondaria il suo uso resta ancora relegato marginalmente ai compiti di realtà.

In Italia non mancano esperienze significative sull'uso della fotografia in ambito scolastico ed extrascolastico. Essa si rivela particolarmente efficace nei servizi educativi per l'infanzia, sia come strumento di documentazione delle pratiche didattiche (Cecotti, 2016; Malavasi, Zoccatelli, 2012), sia come supporto nelle attività di ricerca-azione (Moran, Tegano, 2005). L'attenzione è quindi centrata sul ruolo della fotografia nei processi di insegnamento e apprendimento, più che sul suo utilizzo in senso stretto come metodo di ricerca.

1.1 Analisi del contesto nazionale e internazionale

La riflessione pedagogica sui musei come spazi di apprendimento affonda le proprie radici nelle trasformazioni che, nel corso dell'Ottocento, hanno interessato le istituzioni museali e nella progressiva affermazione di una concezione del pubblico inteso come soggetto attivo dell'esperienza culturale (Zuccoli, 2014). Solo in tempi più recenti, tuttavia, la didattica museale si è consolidata come ambito di studio e di pratica autonomo, caratterizzato da una pluralità di approcci metodologici e da una crescente attenzione ai principi di inclusione, partecipazione e accessibilità (Limone, 2012).

Il passaggio da un modello trasmissivo e unidirezionale della conoscenza a prospettive di tipo costruttivista ed esperienziale ha determinato un rinnovamento significativo nei paradigmi educativi, ponendo al centro il vissuto del visitatore e la costruzione condivisa di significati attraverso il dialogo con gli oggetti e con i contesti museali (Giannini & Bowen, 2019). In tale ottica, la didattica museale può essere intesa come processo dialogico in cui la mediazione educativa funge da ponte tra patrimonio e pubblico (Camic et al., 2019).

L'adozione di metodologie attive — come l'apprendimento cooperativo, la narrazione, le attività laboratoriali, le discussioni guidate e il problem solving — mira a stimolare partecipazione, riflessione critica e rielaborazione personale del significato (Burnham & Kai-Kee, 2011). La progettazione di percorsi differenziati e inclusivi, calibrati su età, esperienze pregresse e bisogni formativi, rappresenta un elemento essenziale per rendere il museo un ambiente realmente accessibile e formativo (Black, 2020).

Parallelamente, la *visual education* si è affermata come campo interdisciplinare volto a sviluppare competenze visive, intese come la capacità di leggere, decodificare e produrre

contenuti iconici in molteplici contesti. L'importanza crescente delle immagini nella cultura digitale ha imposto un' integrazione strutturale della dimensione visuale nei curricoli scolastici e nella formazione dei docenti, favorendo processi educativi che superano la semplice alfabetizzazione iconica e si orientano verso pratiche critiche, riflessive e socialmente partecipate (Freedman, 2025).

L'incontro tra *visual education* e didattica museale costituisce oggi un ambito di ricerca e sperimentazione di particolare rilievo, in quanto favorisce la creazione di ambienti di apprendimento partecipativi e inclusivi. Le strategie di *visual education*, sempre più centrali nei processi formativi contemporanei, insistono sulla capacità di interpretare e produrre linguaggi visivi come competenza chiave dell'apprendimento e della cittadinanza del XXI secolo.

In ambito scolastico, la *visual education* si traduce in pratiche didattiche che integrano testi e immagini, promuovendo un approccio attivo e creativo alla conoscenza. In Italia, le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* si è visto come incoraggino un'"educazione allo sguardo" trasversale alle discipline, promuovendo l'uso di strumenti digitali e visuali — come infografiche, mappe concettuali e visualizzazioni interattive — per sostenere la costruzione del sapere e favorire inclusione e collaborazione. Diverse scuole, anche grazie a progetti PON e STEM, sperimentano l'uso di piattaforme digitali (ad esempio Canva, Genially o Padlet) per visualizzare dati complessi e progettare percorsi laboratoriali basati su dinamiche cooperative.

La stessa disciplina di *Arte e Immagine* è stata reinterpretata alla luce della cultura visiva contemporanea, valorizzando l'analisi di prodotti mediali, pubblicitari e digitali al fine di promuovere un pensiero critico sul potere comunicativo delle immagini.

A livello internazionale, la *visual education* orienta i curricoli verso la *visual literacy* come competenza trasversale. Tra i modelli più diffusi si annoverano le *Visual Thinking Strategies* (VTS), sviluppate negli Stati Uniti e ampiamente adottate nei musei d'arte, che, attraverso la lettura guidata delle immagini, stimolano l'osservazione, il dialogo e la costruzione condivisa del significato, promuovendo al contempo pensiero critico, comunicazione e collaborazione (Cerqueira et al., 2023).

In paesi come Finlandia e Norvegia, la *media education* integra la comprensione visiva e digitale nelle pratiche quotidiane, mentre nel Regno Unito e a Singapore i modelli di *digital storytelling* e *design thinking* valorizzano il linguaggio visivo come strumento per il *problem solving* e la progettazione interdisciplinare. In tutti i casi, le immagini agiscono come

mediatori cognitivi, capaci di connettere saperi, esperienze e culture, alimentando una cittadinanza visiva attiva e consapevole.

Nel campo della didattica museale, la *visual education* apre scenari particolarmente fertili: dalla creazione di percorsi espositivi interattivi, che stimolano l'osservazione critica e la narrazione visiva dei visitatori, ai laboratori di *digital storytelling* per reinterpretare le collezioni museali; dalla progettazione di mappe concettuali e taccuini digitali d'artista alla integrazione di tecnologie come realtà aumentata, infografiche e strumenti multimediali per approfondire la comprensione storica e simbolica delle opere. Attività partecipative, come la creazione collettiva di installazioni visive o digitali, favoriscono inoltre la collaborazione intergenerazionale e l'apprendimento informale, trasformando il museo in uno spazio di dialogo visivo, inclusione e co-costruzione di significato.

In tale prospettiva, la *visual education* non si configura come semplice insieme di tecniche illustrative, ma come dispositivo formativo e culturale che ridefinisce il ruolo dell'immagine quale strumento critico, relazionale e civico nell'educazione contemporanea.

Il valore della *visual education* come competenza chiave per l'apprendimento e la cittadinanza è ampiamente riconosciuto a livello nazionale e internazionale. In Italia, accanto alle già citate, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* che sottolineano l'importanza dell'"Educazione all'immagine", le *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* includono *media literacy* e *visual literacy* tra le competenze fondamentali per la cittadinanza digitale. Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* promuove la cultura visuale e multimediale come asse strategico per la didattica innovativa, e il *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*, a cura della *Direzione generale Educazione e Ricerca del Ministero della Cultura*, riconosce il valore dell'educazione visiva nella valorizzazione del patrimonio artistico e storico.

A livello internazionale, l'UNESCO — attraverso la *Road Map for Arts Education* e la *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* — riconosce l'educazione alle arti e all'immagine come dimensione essenziale dello sviluppo cognitivo, estetico e sociale. L'OCSE, con il *Future of Education and Skills 2030 Framework* (2019), include la *visual literacy* tra le competenze per la comunicazione multimodale e la creatività, mentre l'Unione Europea, con il *Digital Education Action Plan 2021–2027*, evidenzia la capacità di analizzare e interpretare le immagini digitali come competenza chiave per l'alfabetizzazione mediale.

Nello stesso solco, *l'ICOM – International Council of Museums* riconosce ai musei un ruolo privilegiato nei processi di educazione visiva e mediazione culturale (ICOM, 2000), mentre

la *Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections* dell'UNESCO sottolinea la dimensione educativa e comunicativa delle istituzioni museali.
Nel complesso, tali documenti delineano un quadro coerente e convergente, nel quale la *visual education* non è più confinata all'ambito artistico, ma è riconosciuta come competenza trasversale indispensabile per la comprensione critica dei linguaggi visivi, lo sviluppo del pensiero creativo e la costruzione di una cittadinanza culturale consapevole nell'ecosistema digitale contemporaneo.
Permangono tuttavia alcune criticità, in particolare riguardo alla formazione degli insegnanti, alla continuità dei progetti e alla valutazione degli impatti educativi e partecipativi. È pertanto necessario potenziare la ricerca empirica, volta a esplorare modalità concrete di integrazione tra museo ed educazione visiva, con una particolare attenzione alle pratiche didattiche e ai bisogni formativi dei docenti.
In questo orizzonte si colloca il presente studio, che intende offrire una lettura aggiornata delle dinamiche emergenti e delle prospettive di sviluppo di una didattica museale inclusiva e orientata alla dimensione visuale del patrimonio.
Un ruolo sempre più determinante assume, infatti, in questi contesti l'uso delle tecnologie digitali, le quali stanno ridefinendo le modalità di accesso, interpretazione e produzione del patrimonio culturale, ampliando le possibilità formative offerte da musei ed educazione visiva (Camic et al., 2019). L'impiego di strumenti come realtà aumentata e virtuale, applicazioni mobili, risorse interattive e fotocamere a 360° consente di promuovere esperienze di partecipazione personalizzate, flessibili e accessibili, superando i limiti spaziali e temporali e favorendo processi di apprendimento continuo e situato (Campitiello et al., 2022).
Tra le tecnologie emergenti, la fotografia digitale riveste un ruolo di particolare rilievo. Divenuta pratica quotidiana grazie alla diffusione dei dispositivi mobili, essa si configura come mezzo inclusivo e partecipativo, capace di coinvolgere i visitatori nella produzione di contenuti visivi e di stimolare riflessione critica, creatività e condivisione di esperienze. Progetti educativi basati sulla documentazione e sull'interpretazione fotografica del patrimonio contribuiscono alla valorizzazione della diversità culturale e al potenziamento dell'accessibilità (Triacca, 2020).
Ecco allora che la convergenza tra didattica museale, educazione visiva e tecnologie digitali — in particolare attraverso un uso critico e creativo della fotografia — apre prospettive innovative per la formazione al patrimonio (Luigini & Panciroli, 2018). Tale sinergia consente di concepire il museo come un laboratorio dinamico e inclusivo, luogo di

sperimentazione, partecipazione e apprendimento in dialogo costante con le nuove forme della cultura visuale contemporanea (Panciroli & Rivoltella, 2021).

1.2 Scuola digitale e nuovi scenari

Negli ultimi anni, il rapido mutamento dell'ecosistema mediale e della cultura contemporanea ha spinto il Ministero dell'Istruzione a pubblicare un documento di revisione e aggiornamento delle *Indicazioni Nazionali* del 2012, significativamente intitolato *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018). L'avvio della riflessione proposta in tale testo muove dalla constatazione che i profondi e imprevedibili cambiamenti tecnologici, soprattutto nei campi della comunicazione e della produzione e circolazione dei contenuti digitali, hanno generato non soltanto nuove possibilità espressive e formative, ma anche nuove forme di marginalità sociale e culturale.

Il fenomeno del *digital divide*, ovvero la disparità di accesso ai dispositivi digitali e alle reti di connessione, continua a rappresentare un problema strutturale: molti giovani, infatti, non dispongono di pari opportunità nell'uso delle tecnologie né di competenze critiche che consentano loro di interpretare e gestire in modo consapevole i media. In questo quadro, il documento ministeriale si inserisce nel percorso di allineamento delle politiche educative italiane agli indirizzi europei, evidenziando l'importanza di collocare le azioni nazionali all'interno di un orizzonte più ampio e condiviso.

In tale prospettiva, il testo richiama esplicitamente gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030, e in particolare l'Obiettivo 4, dedicato alla promozione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva e a opportunità di apprendimento permanente per tutti (ONU, 2015). Tale riferimento sottolinea come l'educazione debba costituire uno strumento per contrastare ogni forma di disuguaglianza e di esclusione, includendo tra i suoi traguardi anche la competenza digitale e mediale come diritto di cittadinanza.

L'Obiettivo 4 riconosce inoltre l'importanza dell'educazione ai media e alla visualità, che si configura come dimensione essenziale per lo sviluppo di una cittadinanza attiva, consapevole e critica. Da questa impostazione deriva la necessità di elaborare curricoli integrati, capaci di connettere due ambiti disciplinari spesso considerati distinti: da un lato, l'universo dell'immagine — intesa sia come forma artistica sia come linguaggio tecnico e comunicativo; dall'altro, i media digitali come nuovi strumenti di rappresentazione e interazione.

La diffusione capillare dell'immagine nella cultura contemporanea impone oggi alla scuola di riconoscerne la centralità e di offrire agli studenti una vera alfabetizzazione visiva e

mediale, che ne valorizzi la dimensione cognitiva, culturale e critica. In quest'ottica, l'immagine non è soltanto un oggetto di analisi estetica, ma anche un dispositivo complesso di costruzione del significato, a cui bambini e ragazzi devono essere educati per comprendere e abitare in modo consapevole il mondo visivo che li circonda.

Parallelamente, sul fronte dell'educazione ai media, la scuola è chiamata a promuovere un uso responsabile e riflessivo delle tecnologie digitali, integrandole nei percorsi didattici non come semplici strumenti tecnici, ma come risorse espressive e cognitive. È in questa direzione che si collocano le azioni promosse dal *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD), avviato nel 2015, che rappresenta il principale documento di indirizzo del MIUR per la trasformazione digitale della scuola italiana.

Il PNSD prevede un insieme di interventi mirati al miglioramento delle infrastrutture tecnologiche, alla formazione di docenti e studenti, e alla creazione di strumenti di monitoraggio e valutazione delle competenze digitali. Tuttavia, esso non si limita all'aspetto tecnico: il Piano promuove una revisione culturale e metodologica della didattica, incoraggiando una visione dell'apprendimento meno trasmissiva e più partecipativa. Emblematiche in tal senso sono le sperimentazioni legate al modello BYOD (*Bring Your Own Device*), che favorisce l'uso consapevole dei dispositivi personali come risorse didattiche.

Il contrasto al *digital divide*, tuttavia, non può basarsi solo su soluzioni infrastrutturali: è necessario elaborare percorsi curricolari di educazione ai linguaggi audiovisivi e alla medialità, che permettano agli studenti di sviluppare capacità critiche, interpretative e produttive. Solo così essi potranno trasformarsi da utenti passivi a consumatori consapevoli e produttori creativi di contenuti digitali (MIUR, 2018).

In tal senso, il PNSD interagisce con altri strumenti ministeriali, come il *Sillabo per l'Educazione Civica Digitale*, che delinea le competenze necessarie per formare cittadini capaci di orientarsi nel complesso panorama comunicativo contemporaneo. Come sottolinea Troia (2018), i media e dispositivi di comunicazione non possono essere considerati esclusivamente come potenziali fonti di rischio, da sorvegliare o censurare, ma come opportunità educative per esercitare consapevolezza, responsabilità e pensiero critico.

Il *Sillabo* individua cinque aree di riferimento che sintetizzano gli aspetti fondamentali del rapporto tra giovani e tecnologie della comunicazione: internet e il cambiamento in corso, educazione ai media, educazione all'informazione, quantificazione e computazione: dati e intelligenza artificiale, cultura e creatività digitale.

Queste aree delineano un quadro articolato, fondato sull'idea che l'educazione digitale non coincida con l'addestramento tecnico, ma rappresenti un percorso culturale volto a sviluppare autonomia, senso critico e partecipazione attiva nella società connettiva.

1.3 Le competenze digitali di docenti e studenti

Alla luce del quadro teorico fin qui delineato — relativo alle trasformazioni della didattica museale, alla dimensione educativa dell'immagine e al ruolo formativo della fotografia nelle pratiche di *visual education* — e delle esigenze educative legate alla formazione docenti anche alla luce dell'importanza rivestita dalle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) (Limone & Toto, 2022), risulta necessario collocare tali riflessioni entro le più recenti cornici di riferimento europee concernenti le competenze digitali e mediali. Le politiche educative europee, infatti, hanno progressivamente riconosciuto il valore strategico della *digital literacy* e della *new media literacy* per la costruzione di una cittadinanza attiva, critica e inclusiva. In tale prospettiva, i *framework DigComp* e *DigCompEdu* — elaborati dal *Joint Research Centre* della Commissione Europea (Redecker, 2017; European Commission, 2022) — offrono strumenti operativi e riflessivi per comprendere e valutare le competenze digitali degli educatori nei diversi contesti formativi, compresi quelli museali e culturali.

L'introduzione a tali quadri teorici consente di ampliare l'orizzonte interpretativo della presente ricerca, collocando la didattica museale e l'educazione visiva all'interno di un quadro di competenze digitali trasversali, fondate sulla creazione, la collaborazione e la riflessione critica sui linguaggi visivi e sui media digitali.

La rivoluzione digitale ha profondamente trasformato le modalità attraverso cui gli individui interagiscono con la realtà: ha ridefinito il modo di comunicare, di accedere alle informazioni, di apprendere e persino di giocare, incidendo su tutte le dimensioni della vita individuale e comunitaria (Schleicher, 2019). In tale scenario, i processi educativi assumono un ruolo centrale a ogni livello di istruzione, poiché costituiscono il principale strumento per sostenere gli individui nello sviluppo del proprio potenziale e nel raggiungimento di un progresso duraturo e di un apprendimento significativo (Karsli et al., 2023).

Le istituzioni formative sono oggi chiamate non solo a supportare i processi di apprendimento tradizionali, ma anche a promuovere competenze digitali che consentano agli individui di affrontare in modo critico, creativo e consapevole le sfide poste dalla società contemporanea e di mantenere la propria crescita e occupabilità lungo l'intero arco della vita (Daniela et al., 2018; Redecker, 2017).

In questo contesto, il ruolo dei docenti risulta determinante per il raggiungimento degli obiettivi istituzionali e sociali dell'educazione. Gli insegnanti sono infatti chiamati a rinnovare costantemente le proprie pratiche professionali, adattandosi ai continui mutamenti tecnologici e culturali che caratterizzano la società della conoscenza (Rychen & Salganik, 2003; Virtič & Pšunder, 2010). Tale evoluzione implica l'acquisizione di competenze digitali integrate, fondate sull'interazione tra conoscenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari, sviluppate attraverso processi collaborativi e di co-design con gli studenti (Ghomi & Redecker, 2019).

Al tempo stesso, i docenti sono chiamati a favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, sfruttando le potenzialità pedagogiche delle tecnologie per promuovere ambienti di apprendimento dinamici, inclusivi e significativi (Fullan & Langworthy, 2014). Migliorare la qualità dell'istruzione passa dunque attraverso la capacità di adattamento dei docenti ai nuovi ecosistemi formativi, nei quali le tecnologie didattiche diventano strumenti essenziali per la costruzione di conoscenze condivise, l'interazione e l'innovazione educativa (Arah, 2012; Baran et al., 2013; Varvel, 2007).

Nell'ambito della digitalizzazione dei processi comunicativi e formativi, la Digital Literacy si configura come competenza fondante per la cittadinanza attiva, l'apprendimento significativo e l'inclusione culturale. I framework europei, e in particolare il *DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens* (European Commission, 2022) e il *DigCompEdu* dedicato ai formatori e agli educatori (Redecker, 2017), hanno introdotto standard di riferimento concettuali e metodologici che consentono di delineare un profilo di competenza digitale integrale, fondato su tre dimensioni centrali: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Questi quadri di riferimento permettono di articolare la progettazione educativa in chiave digitale, sostenendo una didattica capace di valorizzare l'esperienza, la creatività e la riflessività critica anche nei contesti non formali come i musei, gli spazi espositivi e gli ambienti della *visual education*.

In particolare, il *DigComp* descrive cinque aree fondamentali — alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza e *problem solving* — che, trasposte nell'ambito museale e visuale, orientano il docente o l'educatore museale verso un uso più consapevole e critico delle tecnologie nel processo di mediazione culturale. L'alfabetizzazione alle informazioni e ai dati, ad esempio, diventa nel museo capacità di leggere criticamente le immagini, i reperti e le rappresentazioni digitali del patrimonio, riflettendo su questioni di autenticità, curatela e contestualizzazione semantica delle opere.

La creazione di contenuti digitali assume invece un ruolo chiave nelle pratiche laboratoriali che impiegano la fotografia e la fotografia digitale come strumenti di narrazione, riflessione e partecipazione attiva al processo di costruzione del sapere culturale. Attraverso l'uso di dispositivi digitali, di app di editing visivo e di piattaforme collaborative, gli studenti possono documentare, reinterpretare e condividere le proprie esperienze museali, sviluppando forme di apprendimento esperienziale e multimodale che promuovono agency, autorialità e inclusione.

Nell'ottica della *visual education*, la fotografia — analogica o digitale — si configura come un potente mezzo di alfabetizzazione visiva e di esercizio metacognitivo. Il processo di produzione e di lettura dell'immagine favorisce infatti l'interiorizzazione di abilità cognitive superiori, come l'analisi, la sintesi e la valutazione critica, coerentemente con i livelli di padronanza indicati dal DigCompEdu (da A1 "principiante" a C2 "pioniere"). L'educatore che integra il linguaggio fotografico nei processi di apprendimento promuove una didattica riflessiva e centrata sull'esperienza, fondata sull'osservazione, sull'interpretazione e sulla connessione tra percezione visiva e pensiero critico. In questa prospettiva, la fotografia diventa non solo strumento estetico o documentativo, ma dispositivo pedagogico attraverso cui leggere criticamente la realtà, rappresentare sé stessi e gli altri, e co-costruire significati condivisi.

I principi della New Media Literacy (Jenkins, 2009; Jenkins, 2013, Hobbs, 2022), che estendono la nozione di competenza digitale alla partecipazione culturale e alla comunicazione multimodale, trovano nella didattica museale e visuale un ambito elettivo di applicazione. Approfondendo l'intersezione tra cultura digitale, media education e comunicazione visuale, la New Media Literacy consente di promuovere un apprendimento significativo e inclusivo basato sulla produzione collaborativa, sulla partecipazione e sulla riflessione critica sui media. Le competenze di analisi, creazione e condivisione di contenuti visivi diventano pertanto dimensioni centrali di un percorso formativo che mira a educare lo sguardo, stimolare il pensiero critico e favorire la partecipazione attiva di ciascun individuo al discorso culturale contemporaneo.

L'integrazione tra i framework europei della competenza digitale (*DigComp* e *DigCompEdu*) e le pratiche della *visual education* consente, dunque, di delineare un modello innovativo di didattica museale capace di connettere la dimensione tecnologica con quella esperienziale, cognitiva ed emotiva.

Nel museo digitale e inclusivo, la tecnologia — dai tour immersivi alla realtà aumentata, dai database visuali ai laboratori fotografici — diventa un mediatore pedagogico che favorisce

processi attivi di osservazione, interpretazione e produzione di conoscenza. Attraverso strategie di *inquiry based learning*, narrazione fotografica e *learning by doing*, è possibile attivare esperienze di apprendimento significative (Ausubel, 1968) in cui la fruizione visiva del patrimonio si trasforma in esperienza riflessiva e partecipativa.

Infine, la prospettiva della inclusione digitale e culturale si articola attraverso un uso consapevole delle tecnologie visuali in chiave accessibile e partecipativa, come indicato anche dal DigComp 2.2, che enfatizza l'attenzione all'accessibilità digitale, alla diversità culturale e alla sostenibilità ambientale dei processi formativi. L'uso della fotografia e delle narrazioni visive digitali nei contesti museali diventa quindi un mezzo per ampliare l'accesso, promuovere il dialogo interculturale e costruire una cittadinanza culturale consapevole, critica e inclusiva.

Le riflessioni teoriche presentate delineano un quadro integrato di competenze digitali e visuali che orientano oggi la progettazione educativa nei contesti museali e formali. A partire da tali cornici interpretative, la presente ricerca ha inteso esplorare come i docenti traducano concretamente queste prospettive nelle proprie pratiche didattiche, con particolare attenzione alla didattica museale, alla *visual education*, all'utilizzo della fotografia e dei media digitali nei contesti di apprendimento artistico e museale.

2 La ricerca

L'impianto della presente ricerca nasce dall'esigenza di indagare in che modo la didattica museale e la *visual education* possano costituire un dispositivo formativo capace di superare i confini dell'aula, favorendo processi di apprendimento situato e riflessivo attraverso l'uso della fotografia come strumento mediale e interpretativo. Lo scopo principale è quello di analizzare le relazioni tra competenze visive, efficacia percepita degli strumenti visuali e pratiche di comunicazione visiva, al fine di comprendere il ruolo che tali dimensioni assumono nella costruzione di ambienti di apprendimento capaci di potenziare l'esperienza educativa.

Come caso di studio, la ricerca – svolta nell'anno accademico e scolastico 2024-2025 - ha coinvolto i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, compresi i docenti in formazione presso il TFA sostegno di Foggia, scelti in quanto gruppo rappresentativo di insegnanti in formazione, ossia soggetti strategici per l'integrazione della cultura visiva nella pratica didattica. L'indagine si configura come un disegno di ricerca trasversale, volto a cogliere in un unico momento temporale le percezioni e le rappresentazioni dei partecipanti rispetto a

quattro dimensioni centrali: *Didattica Museale, Visual Education, Visual Instrument Efficacy* e *Visual Communication*.

Gli step di ricerca si articolano in tre fasi principali:

1. raccolta dati tramite la somministrazione di un form online, mirata a rilevare opinioni, atteggiamenti e percezioni legate ai costrutti in esame;
2. analisi descrittiva, finalizzata a delineare il profilo del campione e le caratteristiche distributive delle variabili;
3. analisi inferenziale, condotta attraverso correlazioni di Pearson e modelli di regressione lineare al fine di individuare i legami significativi e i potenziali effetti predittivi tra le variabili studiate.

Questo impianto metodologico, combinando una prospettiva quantitativa con una visione sistemica della relazione tra le dimensioni della comunicazione visiva e della didattica museale, offre una base empirica solida per interrogarsi su come le pratiche visive — in particolare l'uso consapevole della fotografia — possano diventare strumenti di mediazione educativa e di apprendimento oltre l'aula.

2.1 Struttura del questionario

Il questionario – realizzato tramite analisi della letteratura e quesiti già validati (Calvani, 2011; Paoletti, 2011; Romano, 2023; Visser et al., 2006; Lhendup, 2023; Hoa et al., 2022; AlAli et al., 2023, Triacca, 2020), nonché sulle indicazioni metodologiche scientifiche (Viganò, 2002; Cadei, 2005; Benvenuto, 2018; Cohen et al., 2011) - utilizzato per la raccolta dei dati è stato elaborato in formato digitale tramite Google Forms ed è articolato in 44 quesiti divisi in quattro sezioni tematiche strettamente interconnesse, finalizzate a indagare la relazione tra didattica museale, visual education e utilizzo della fotografia nei processi di insegnamento-apprendimento. La struttura segue un impianto logico-progressivo che accompagna il rispondente dal livello informativo e descrittivo a quello esperienziale e riflessivo.

La prima sezione, relativa si dati di contesto, raccoglie le informazioni anagrafiche e professionali necessarie a delineare il profilo dei partecipanti (genere, età, regione, grado scolastico, area disciplinare, anzianità di servizio, tipologia di docenza). Tali variabili di sfondo consentono di interpretare le differenze percettive e comportamentali all'interno del campione, composto prevalentemente da docenti in formazione e in servizio.

La seconda sezione, dedicata alla Didattica Museale, esplora il rapporto tra scuola e museo come ambienti di apprendimento integrati e complementari. Le domande, prevalentemente

chiuse o a scelta multipla, indagano la frequenza e la tipologia delle esperienze museali svolte, i ruoli ricoperti dai docenti e dagli educatori museali, gli obiettivi formativi associati alle visite, le strategie didattiche adottate e le eventuali difficoltà logistiche o organizzative incontrate. Tale sezione mira a comprendere in che misura la didattica museale sia percepita come strumento di innovazione, formazione continua e inclusione educativa.

La terza sezione, centrata sulla *Visual Education* e sulla didattica dell'immagine, approfondisce l'uso delle immagini come mezzi cognitivi, comunicativi e motivazionali. Attraverso scale di frequenza e di accordo, vengono analizzate la consuetudine dei docenti nell'impiego di risorse visive (grafici, mappe, film, illustrazioni, oggetti musealizzati), la percezione dell'efficacia degli strumenti visivi rispetto al coinvolgimento degli studenti e le criticità legate all'integrazione delle tecnologie digitali e delle rappresentazioni iconiche nel processo di insegnamento.

La quarta sezione, dedicata nello specifico alla fotografia e alla sua funzione didattica, indaga il valore formativo e comunicativo dell'immagine fotografica, sia come strumento di rappresentazione del reale sia come dispositivo di costruzione di significato. Gli item esplorano le funzioni comunicative e psicologiche attribuite alle fotografie (illustrative, evocative, cognitive, metacognitive), la provenienza delle immagini utilizzate (auto-produzione, ricerca online, archivi, materiali d'autore) e le modalità didattiche attraverso cui esse vengono integrate nelle attività di classe (analisi, discussione, problem solving, produzione autonoma da parte degli studenti). Alcune domande aperte invitano, inoltre, i partecipanti a riflettere su situazioni concrete in cui l'uso della fotografia ha favorito processi di apprendimento attivo, inclusivo e partecipativo.

Nel complesso, la struttura del questionario si configura come un dispositivo esplorativo multilivello, che intreccia dimensioni descrittive, percettive e riflessive, con l'obiettivo di delineare una mappa articolata delle pratiche e delle convinzioni dei docenti riguardo all'educazione visiva e alla didattica museale, nonché di evidenziare il ruolo della fotografia quale ponte mediale per l'apprendimento oltre l'aula.

2.2 Campione di ricerca

Il campione della presente indagine è composto da 592 partecipanti, costituiti da docenti delle scuole di ogni ordine e grado e docenti in formazione presso il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità (TFA Sostegno) presso l'Università di Foggia, percorso specializzante che rappresenta un contesto di particolare interesse per la ricerca in ambito educativo, poiché coinvolge futuri insegnanti

in formazione, chiamati a integrare nella propria pratica didattica competenze metodologico-didattiche e strumenti innovativi. La scelta di questo target risponde dunque all'obiettivo di esplorare il potenziale educativo della didattica museale e della *visual education* in soggetti che fungono da mediatori e progettisti dell'apprendimento visivo nella scuola e oltre.

Dal punto di vista socio-demografico, la distribuzione di genere del campione evidenzia una prevalenza femminile pari all'85,1% (n = 504), a fronte di una percentuale maschile del 14,5% (n = 86), dati in linea con la composizione media dei corsi di formazione docenti in Italia, dove la componente femminile risulta storicamente più rappresentata. Tale omogeneità di genere, pur costituendo un elemento caratteristico del campione, non ne limita la rappresentatività rispetto agli obiettivi conoscitivi dello studio, in quanto la variabile di genere non costituisce un focus centrale dell'analisi.

Al fine di verificare l'adeguatezza e la robustezza della numerosità campionaria rispetto alle analisi statistiche previste, è stata condotta una *power analysis*, finalizzata a stimare la potenza statistica del campione in relazione ai modelli di inferenza lineare utilizzati. L'analisi ha restituito i seguenti parametri: valore critico di t = 1,64, potenza statistica (*actual power*) = 0,95, livello di significatività $\alpha = 0,05$ e $1–\beta = 0,095$. La dimensione campionaria minima richiesta (G), calcolata in base ai criteri di potenza desiderati, è risultata pari a 472 partecipanti, mentre la numerosità effettiva (G_0 = 592) supera tale soglia, garantendo un margine di sicurezza sufficiente a rafforzare la stabilità dei coefficienti stimati e a ridurre il rischio di errore di tipo II per l'affidabilità dei risultati.

La consistenza numerica e l'adeguata potenza statistica del campione conferiscono quindi solidità e attendibilità alle analisi successive, permettendo di esplorare con rigore le relazioni tra le variabili considerate (Didattica Museale, Visual Education, Visual Instrument Efficacy e Visual Communication) e di elaborare modelli predittivi significativi in ambito di ricerca educativa e museale.

3.Risultati

3.1 Analisi correlazionale

È stata condotta un'analisi delle correlazioni di Pearson con l'obiettivo di esplorare le relazioni lineari tra le quattro variabili principali oggetto di studio: Didattica Museale (A), Visual Education (B), Visual Instrument Efficacy (C) e Visual Communication (D).

I risultati hanno evidenziato correlazioni positive e statisticamente significative tra tutte le variabili analizzate (tutte con $p < 0.0000$), confermando la coerenza interna del modello

teorico di riferimento e la presenza di un sistema di relazioni interdipendenti tra le dimensioni considerate (Tab. 4).

Variabili	*A. Didattica Museale*	*B. Educazione Visiva*	*C. Visual Instrument Efficacy*	*D. Visual Communication*
A. Didattica Museale	—	0,5687***	0,2408***	0,3354***
B. Educazione Visiva	0,5687***	—	0,4257***	0,5371***
C. Visual Instrument Efficacy	0,2408***	0,4257***	—	0,6049***
D. Visual Communication	0,3354***	0,5371***	0,6049***	—

***p < 0.0000

Tabella 4 – Analisi correlazionale

Le correlazioni osservate si collocano mediamente su valori moderati o medio-alti, evidenziando come le quattro dimensioni indagate condividano una matrice concettuale comune, pur rappresentando aspetti diversi del processo educativo e comunicativo visivo.

In particolare, la Didattica Museale mostra una correlazione moderata con la *Visual Education* (r = 0,5687) e con la *Visual Communication* (r = 0,3354), oltre a una relazione più debole ma significativa con la *Visual Instrument Efficacy* (r = 0,2408). Ciò suggerisce che l'esperienza museale non solo stimola la formazione di competenze visive, ma può incidere positivamente anche sulla capacità di gestire la comunicazione attraverso immagini e media visivi.

La *Visual Communication* risulta fortemente correlata con tutte le altre variabili e in modo particolarmente marcato con la *Visual Instrument Efficacy* (r = 0,6049), a conferma del ruolo cruciale della dimensione tecnologico-strumentale nel sostenere la qualità dei processi comunicativi e l'efficacia dell'apprendimento mediato dalle immagini.

Nel complesso, la rete di relazioni emerse delinea un sistema coerente di interconnessioni tra didattica museale, educazione visiva, strumenti visuali e comunicazione, a sostegno dell'ipotesi di un modello integrato di apprendimento visivo. Tali risultati aprono la strada alla costruzione di modelli predittivi e mediatori che saranno approfonditi nelle successive analisi di regressione lineare, con l'obiettivo di identificare le variabili che maggiormente spiegano la qualità dei processi educativi legati all'uso consapevole del linguaggio visivo e museale.

3.2 Analisi di regressione lineare

Per approfondire la natura predittiva delle relazioni tra le variabili oggetto di studio, è stata condotta una serie di analisi di regressione lineare semplice, finalizzate a individuare la direzionalità e l'intensità dei legami tra i costrutti indagati. Ciascun modello mira a verificare l'influenza esercitata da una variabile indipendente su una variabile dipendente, con l'obiettivo di delineare un possibile percorso di causalità funzionale tra le dimensioni della Didattica Museale, della Visual Education, della *Visual Instrument Efficacy* e della *Visual Communication*. In totale sono stati elaborati quattro modelli, i cui risultati confermano l'esistenza di relazioni statisticamente significative e direttamente proporzionali tra tutte le variabili considerate.

Modello 1: Didattica Museale → Visual Education

Il primo modello esplora il ruolo predittivo della Didattica Museale sulla *Visual Education* (Fig. 1). I risultati evidenziano una relazione positiva e statisticamente significativa con un coefficiente angolare pari a $b = 3{,}73$, indicando che a ogni incremento unitario nella percezione di efficacia della didattica museale corrisponde un aumento medio di 3,73 punti nella valutazione dell'educazione visiva. La rappresentazione grafica dei dati evidenzia una buona aderenza al modello lineare, con una ridotta dispersione dei residui e una chiara tendenza crescente. Questo risultato suggerisce che le esperienze educative nel contesto museale rafforzano in modo sostanziale le competenze legate all'apprendimento visivo e all'interpretazione delle immagini come strumenti cognitivi.

Figura 1 – Grafico regressione lineare Didattica Museale-Visual Education

Modello 2: Educazione Visiva → Visual Instrument Efficacy

Nel secondo modello, la *Visual Education* emerge come predittore dell'efficacia percepita degli strumenti visivi ($b = 0{,}23$) (Fig.2). Sebbene l'intensità del coefficiente risulti più contenuta rispetto al primo modello, la relazione si conferma significativa sul piano statistico, suggerendo che la familiarità con codici e linguaggi visivi incoraggia una più consapevole percezione dell'efficacia degli strumenti impiegati. Ciò implica che l'acquisizione di competenze visuali non solo migliora la fruizione di contenuti visivi, ma rende i docenti più abili nel selezionare, integrare e valutare strumenti iconici e multimediali nel processo di insegnamento.

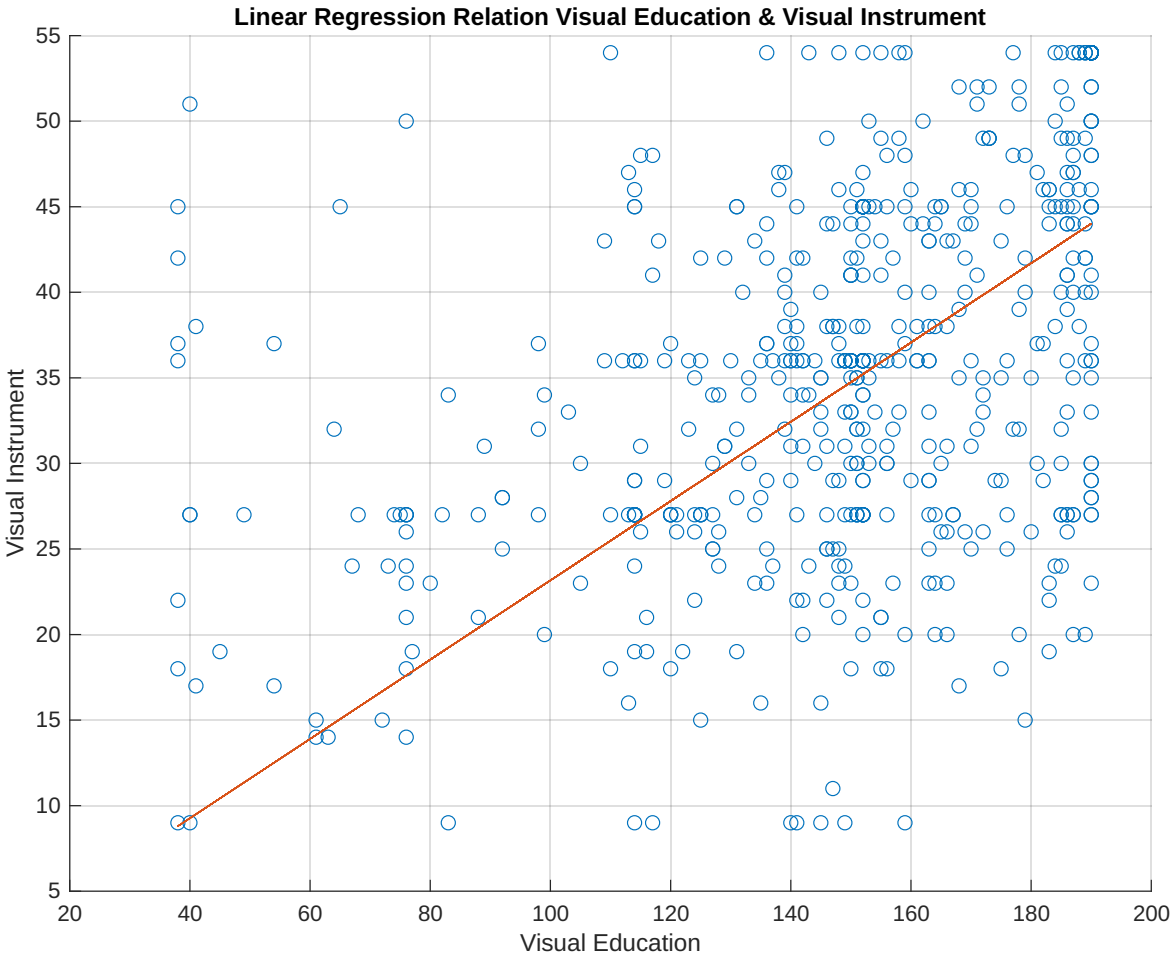

Figura 2 – Grafico regressione lineare Visual Education-Visual Instrument

Modello 3: Visual Instrument Efficacy → Visual Communication

Il terzo modello mostra la relazione più robusta tra le variabili analizzate (Fig. 3). La *Visual Instrument Efficacy* risulta un predittore fortemente significativo della *Visual Communication* (b = 4,73), evidenziando che anche un miglioramento minimo nella percezione dell'efficacia degli strumenti si traduce in un incremento consistente delle capacità comunicative visive. Questo risultato conferma la centralità della dimensione strumentale nella mediazione educativa e dimostra come la padronanza di dispositivi e linguaggi visivi potenzi la capacità dei docenti di trasmettere concetti complessi, favorendo un apprendimento più interattivo, partecipato e inclusivo.

Figura 3 – Grafico regressione lineare Visual Instrument-Visual Communication

Modello 4: Visual Communication → Didattica Museale

Il quarto modello verifica la relazione inversa, ponendo la *Visual Communication* come variabile indipendente e la Didattica Museale come variabile dipendente (Fig.4). Il coefficiente di regressione (b = 0,21) indica una relazione positiva e significativa, seppure di intensità inferiore rispetto ad altri modelli. Ciò suggerisce che la competenza comunicativa visiva, maturata attraverso l'uso riflessivo di strumenti iconici e fotografici, contribuisce a migliorare la qualità percepita delle pratiche didattiche museali, valorizzandone la dimensione educativa e partecipativa.

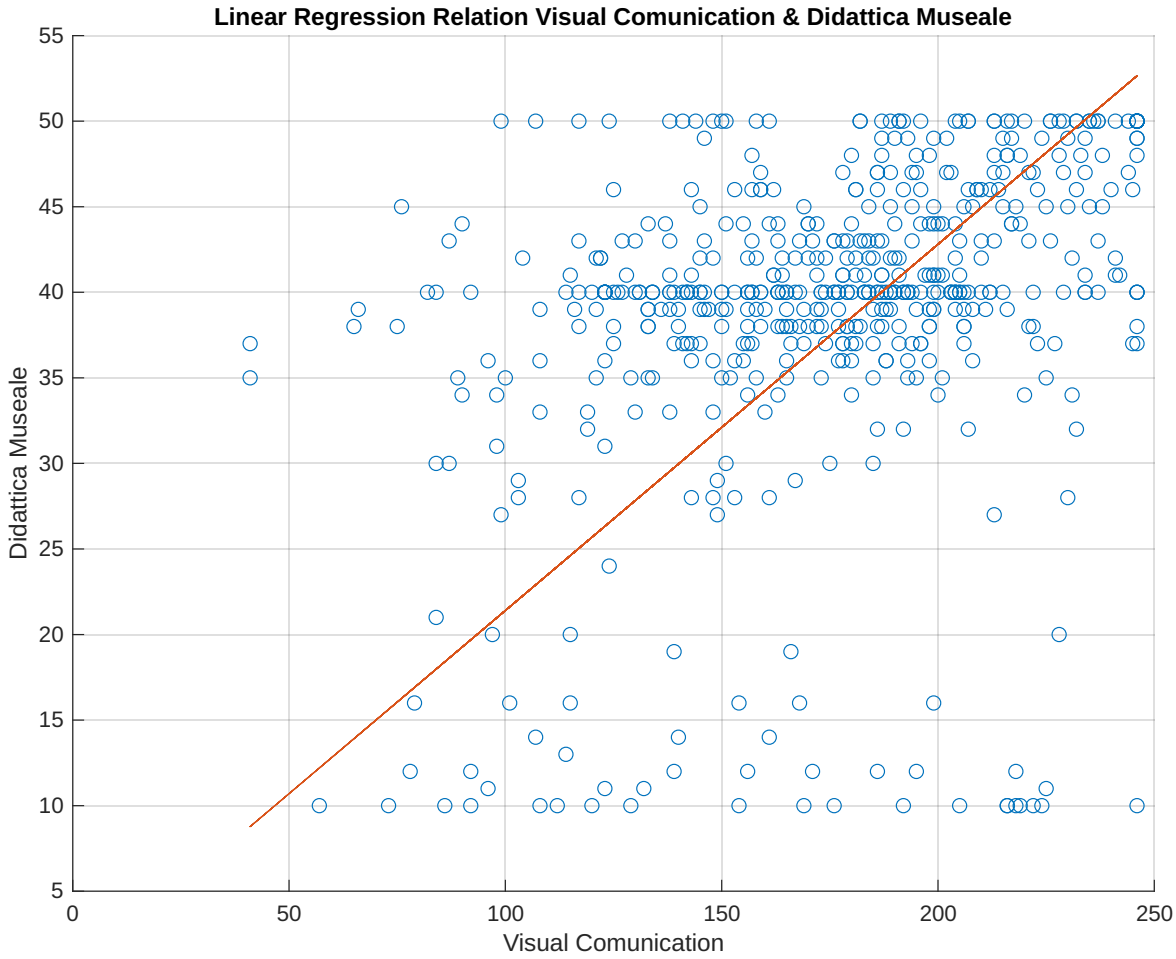

Figura 4 – Grafico regressione lineare Visual Communicatio-Didattica Museale

Nel loro complesso, i quattro modelli delineano un sistema dinamico e ricorsivo di relazioni tra le variabili, in cui ciascuna dimensione esercita un'influenza diretta o indiretta sulle altre. Le relazioni più forti (Modello 1 e Modello 3) evidenziano il ruolo cruciale della Didattica Museale e dell'efficacia degli Strumenti Visivi nella formazione e nella comunicazione visuale, mentre i modelli 2 e 4 mettono in luce effetti di retroazione che rinforzano la circolarità del processo.

Tali risultati supportano l'ipotesi di un modello a catena: ***Didattica Museale → Educazione Visiva → Visual Instrument → Visual Communication → Didattica Museale***, che descrive un processo ciclico nel quale la formazione visiva derivante dall'esperienza museale alimenta competenze comunicative e strumentali, le quali, a loro volta, contribuiscono a migliorare le pratiche educative nei contesti museali e scolastici. Questa configurazione apre la strada a ulteriori indagini basate su modelli mediatori o strutturali (SEM), finalizzati a esplorare più in profondità i meccanismi causali

che regolano la relazione tra educazione visiva, strumenti didattici e apprendimento inclusivo.

4. Discussione

I risultati emersi dall'indagine confermano in maniera chiara, coerente e metodologicamente consistente la forte interrelazione tra le quattro dimensioni oggetto di analisi: Didattica Museale, Visual Education, Visual Instrument Efficacy e Visual Communication. Il quadro che emerge è quello di un sistema dinamico e integrato, in cui le pratiche educative e comunicative legate al contesto museale si rafforzano reciprocamente, generando una rete di relazioni che concorre alla costruzione di esperienze formative più consapevoli, partecipate e significative. Le analisi correlazionali hanno evidenziato come tutte le variabili siano positivamente e significativamente associate, suggerendo l'esistenza di connessioni strutturali che non sono occasionali, ma piuttosto indicative di una coerenza interna al modello teorico proposto. Le correlazioni più marcate, in particolare tra *Visual Instrument Efficacy* e *Visual Communication*, nonché tra *Didattica Museale* e *Visual Education*, confermano la presenza di un sistema unitario, in cui la competenza visiva e la capacità didattica si sostengono e si amplificano vicendevolmente. Ciò implica che, nei contesti museali, la qualità dell'educazione visiva non può essere disgiunta né dall'efficacia degli strumenti adottati né dalla capacità comunicativa che li accompagna.

L'analisi di regressione lineare ha offerto un livello di approfondimento ulteriore, consentendo di individuare le direzioni di influenza tra le variabili e di comprendere meglio i meccanismi sottesi a tali relazioni. È emerso come la percezione elevata della *Didattica Museale* costituisca un forte predittore della qualità percepita della *Visual Education*. Questo dato suggerisce che una didattica museale ben strutturata, progettualmente solida e consapevole dei propri obiettivi pedagogici favorisce lo sviluppo di una competenza visiva più ampia e riflessiva, capace di integrare la dimensione estetica, cognitiva ed esperienziale. A sua volta, la *Visual Education* ha mostrato di rappresentare un antecedente significativo della *Visual Instrument Efficacy*, poiché la formazione visuale, intesa come processo critico e riflessivo sull'immagine e sui linguaggi visivi, incide direttamente sulla capacità dei soggetti di utilizzare in modo intenzionale, valutativo e funzionale i diversi supporti e dispositivi comunicativi. Questo risultato mette in luce come l'educazione visuale non sia soltanto un ambito di apprendimento, ma una vera e propria competenza trasversale che condiziona la qualità dell'interazione con il materiale visivo e la pertinenza del suo impiego a fini didattici.

Il successivo modello di regressione ha fatto emergere un legame significativo tra la *Visual Instrument Efficacy* e la *Visual Communication*, sottolineando così la centralità della dimensione strumentale nei processi comunicativi e formativi. L'efficacia con cui un insegnante, un mediatore culturale o un museo riescono a trasmettere contenuti complessi attraverso immagini, schemi, installazioni o materiali multimediali dipende dalla padronanza e dalla qualità degli strumenti visuali impiegati. L'interiorizzazione di tali competenze consente infatti di costruire messaggi più chiari, inclusivi e cognitivamente accessibili, migliorando la comprensione, la partecipazione e l'engagement del pubblico. Interessante è, infine, la relazione inversa rilevata nel modello finale, in cui la *Visual Communication* risulta a sua volta predittiva della *Didattica Museale*. Tale evidenza chiude simbolicamente un ciclo sistemico e suggerisce che i processi comunicativi non sono solo un esito della progettazione didattica, ma anche un fattore che può retroagire e rigenerare la stessa didattica museale, influenzandone linguaggi, modalità espressive e strategie di coinvolgimento.

Dal punto di vista pedagogico e didattico, l'insieme dei risultati permette di affermare che la didattica museale non rappresenta un ambito isolato o marginale, bensì un terreno di convergenza interdisciplinare in cui si intrecciano conoscenze educative, competenze visive e pratiche comunicative. Essa si configura come un laboratorio formativo in grado di valorizzare la dimensione esperienziale dell'apprendimento e di tradurla in processi cognitivi rigorosi e partecipativi. L'investimento nella formazione visuale e nell'utilizzo di strumenti visivi efficaci appare dunque fondamentale non solo per potenziare la qualità dell'insegnamento, ma anche per ampliare la capacità dei musei e delle istituzioni culturali di veicolare contenuti complessi in modo accessibile, coinvolgente e culturalmente inclusivo. La comunicazione visiva, in questa prospettiva, si configura come un nodo concettuale di particolare rilevanza: essa non è semplicemente un mezzo di trasmissione, ma una forma di mediazione attiva che permette di collegare i contenuti museali alle pratiche educative e alle dimensioni esperienziali del pubblico.

Complessivamente, i risultati sembrano confermare la validità del modello teorico proposto e consentono di delineare una nuova prospettiva interpretativa della relazione tra visualità, educazione e didattica museale. La rete di relazioni empiricamente rilevata suggerisce l'esistenza di un sistema integrato, autoregolante e circolare, nel quale ogni componente – educazione, didattica, comunicazione e strumentalità visiva – agisce come elemento dinamico di un processo di apprendimento condiviso. Questo quadro apre la possibilità di ripensare le strategie formative in contesti museali come sistemi complessi di costruzione

del sapere, in cui la visualità non è un elemento accessorio, ma un autentico motore di apprendimento, di inclusione e di partecipazione culturale.

5. Limiti e prospettive future

Pur in presenza di una numerosità campionaria ampia e statisticamente robusta, lo studio presenta alcuni limiti che è opportuno considerare in un'ottica di lettura critica e prospettica dei risultati. In primo luogo, il disegno di ricerca di tipo trasversale non consente di stabilire nessi causali definitivi tra le variabili, limitando la possibilità di interpretare le relazioni in termini pienamente direzionali. Sebbene le correlazioni e i modelli di regressione offrano un quadro relazionale coerente e significativo, solo studi longitudinali o quasi-sperimentali potranno in futuro verificare con maggiore precisione l'andamento temporale delle influenze reciproche tra didattica museale, educazione visiva, efficacia degli strumenti visivi e comunicazione visiva. Un secondo limite riguarda la natura auto-riferita dei dati, che, pur adeguatamente controllata, espone comunque al rischio di bias percettivi e di desiderabilità sociale, potenzialmente in grado di alterare in parte la rappresentazione soggettiva delle esperienze o delle competenze dichiarate dai partecipanti. L'integrazione di dati osservativi e valutazioni oggettive in contesti reali di apprendimento potrà, in futuro, contribuire a mitigare tali rischi, rafforzando l'affidabilità e la validità esterna dei risultati.

Nonostante questi limiti, i risultati dello studio forniscono basi teoriche e empiriche solide su cui innestare sviluppi futuri di ricerca. Una prospettiva metodologica particolarmente promettente riguarda l'applicazione di modelli di analisi strutturale (SEM), che consentirebbero di rappresentare e testare in modo più articolato le relazioni dirette e indirette tra le variabili, individuando eventuali meccanismi di mediazione o moderazione. Tale approccio potrebbe contribuire a una comprensione più sofisticata e predittiva dei processi pedagogici e comunicativi analizzati, rafforzando il valore teorico del modello proposto. Inoltre, un successivo ampliamento della ricerca potrà includere metodologie miste, integrando analisi quantitative e strumenti qualitativi, come interviste in profondità, osservazioni etnografiche nei musei e analisi di esperienze laboratoriali condotte in situ.

Sotto il profilo applicativo, è auspicabile trasferire le conoscenze acquisite dallo studio alla sperimentazione diretta nei contesti museali e nei siti di interesse culturale, al fine di verificare e potenziare empiricamente la validità del modello proposto. In tal senso, tra i futuri sviluppi si prevede l'avvio di progetti di ricerca-azione e di formazione sperimentale in collaborazione con enti territoriali e istituzioni culturali, in particolare con i Comuni

pugliesi e con il Ministero della Cultura – sede di Bari. Tali iniziative si configureranno come percorsi di sperimentazione educativa in Siti UNESCO e beni culturali regionali, nei quali il modello di integrazione tra didattica museale e *visual education* potrà essere tradotto in esperienze concrete e partecipative rivolte agli studenti di diversi gradi di istruzione. I laboratori previsti assumeranno una forma multidisciplinare e multisensoriale, favorendo la convergenza tra linguaggi visivi, corporei, tattili e digitali, e permettendo di osservare in vivo come la dimensione visuale possa trasformarsi in un motore di apprendimento significativo, inclusivo e interattivo.

Queste future sperimentazioni, oltre a rappresentare un banco di prova per la validazione empirica del modello teorico, offriranno l'opportunità di instaurare un dialogo virtuoso tra ricerca, didattica e valorizzazione del patrimonio culturale, contribuendo a rafforzare il ruolo educativo del museo e dei luoghi della cultura. In prospettiva, tali azioni potranno costituire una base per la costruzione di un osservatorio permanente sulla didattica museale e la *visual education*, volto al monitoraggio, alla valutazione e al miglioramento continuo delle pratiche educative e comunicative nei contesti museali e scolastici.

Nel complesso, pur riconoscendo i limiti strutturali dello studio, le prospettive delineate aprono scenari di grande rilevanza sia sul piano scientifico sia su quello operativo. La possibilità di trasferire le evidenze teoriche in progetti concreti nei siti museali e patrimoniali rappresenta un passo significativo verso una ricerca educativa partecipata e trasformativa, capace di coniugare riflessione accademica e azione territoriale, e di promuovere un nuovo paradigma di educazione attraverso il patrimonio, l'immagine e l'esperienza diretta dell'arte e della cultura.

Conclusioni

L'analisi sviluppata in questo lavoro ha confermato che il museo, nella contemporaneità, rappresenta un luogo paradigmatico del nuovo modo di intendere l'educazione: non più solo spazio della conservazione e della memoria, ma ambiente vivo di conoscenza, esperienza e partecipazione. La sua natura ibrida – a un tempo istituzione culturale e laboratorio sociale – gli consente di riunire in sé le dimensioni estetiche, cognitive e valoriali del sapere, incarnando un ideale di formazione permanente e diffusa che travalica i confini dell'aula per estendersi al territorio e alla comunità.

L'odierna condizione dell'apprendimento visivo, inoltre, impone alla pedagogia di ripensare radicalmente le proprie categorie. In un mondo popolato da immagini, attraversato da flussi informativi velocissimi e da linguaggi multimodali, la formazione non può più limitarsi a spiegare o a insegnare a produrre immagini: deve insegnare a *vivere dentro* le immagini, a comprenderle come forme di pensiero, a riconoscerne la potenza generativa e la capacità di agire sulla realtà. L'educazione contemporanea è chiamata a insegnare a vedere, ma anche a prevedere e a ri-vedere: a orientarsi criticamente nel paesaggio visivo del presente, evitando tanto la passività dello sguardo quanto l'uso ingenuo della tecnologia.

All'interno di questa sfida, la traiettoria educativa che dal contesto familiare conduce alla scuola e approda infine al museo assume una coerenza formativa profonda. La famiglia introduce il bambino al contatto affettivo e sensoriale con l'immagine; la scuola struttura e raffina le prime competenze cognitive e critiche; il museo, infine, rappresenta lo spazio della sintesi, dove conoscenza, emozione ed esperienza si fondono in un unico processo educativo. L'apprendimento che qui prende forma è non solo cognitivo, ma esperienziale, sociale e valoriale, poiché il contatto con le opere e con i patrimoni attiva processi di appropriazione personale e di responsabilità collettiva.

In questo contesto, l'educazione visuale e la media education, lungi dall'essere saperi accessori, si rivelano parti costitutive dell'educazione integrale dell'uomo e del cittadino. Esse preparano individui capaci di guardare e di riconoscersi nello sguardo altrui, di costruire narrazioni condivise e di partecipare responsabilmente alla cultura delle immagini. La formazione visiva è oggi una forma di educazione civile, poiché educare alla lettura e alla produzione delle immagini significa educare alla cittadinanza, alla comunicazione e alla consapevolezza di sé.

Il museo contemporaneo diventa così un dispositivo di inclusione e innovazione educativa: luogo dove apprendere attraverso il fare, dove il pensiero si alimenta dell'esperienza sensoriale e la conoscenza si costruisce nel dialogo e nella cooperazione. Le strategie

laboratoriali, la didattica attiva, la valorizzazione delle intelligenze multiple e l'attenzione al corpo del visitatore trasformano l'esperienza museale in un percorso di apprendimento significativo e riflessivo. In questa prospettiva, l'utilizzo consapevole delle tecnologie digitali – dalla fotografia alla realtà aumentata, fino agli strumenti interattivi di *visual education* – apre nuovi scenari di partecipazione e accessibilità, rendendo l'apprendimento non solo più motivante, ma anche più democratico e inclusivo.

Le tecnologie visive, e in particolare la fotografia, assumono un valore didattico specifico: permettono di osservare in modo analitico, di documentare l'esperienza e di costruire ponti tra percezione e pensiero, tra realtà e rappresentazione. Scattare una fotografia, reinterpretarla, analizzarla insieme significa attivare processi complessi di attenzione, riflessione e narrazione. L'immagine diventa così uno strumento di conoscenza del mondo e del sé, capace di dare forma visibile ai pensieri e alle emozioni, e di trasformare l'apprendimento in un'esperienza incarnata e condivisa.

La fotografia, inserita nei percorsi museali o scolastici, consente agli studenti di assumere uno sguardo attivo, di essere produttori di significato più che consumatori passivi d'immagini, sviluppando competenze metacognitive e comunicative.

Attraverso la convergenza tra didattica museale e visual education si aprono nuovi orizzonti per percorsi di apprendimento innovativi e significativi oltre l'aula. La conoscenza non resta confinata agli spazi fisici della scuola, ma si amplia nei luoghi della cultura, nei musei, nei siti storici, nei paesaggi urbani e naturali. Qui, l'esperienza diretta incontra la riflessione, la memoria entra in dialogo con la contemporaneità e il sapere si costruisce nella relazione tra soggetti, contesti e comunità. Questo approccio, fondato sulla partecipazione attiva, risponde pienamente al paradigma del *lifelong* e del *lifewide learning*: imparare per tutta la vita e in tutti i luoghi dell'esistenza.

Tali percorsi trovano un naturale esito nel modello del *Service learning*, che unisce educazione e impegno civico. Il museo, in collaborazione con la scuola, può farsi promotore di progetti volti alla valorizzazione del patrimonio locale, alla riscoperta dei luoghi della memoria e alla rigenerazione culturale del territorio. Gli studenti-diventano in questo quadro protagonisti di un processo di apprendimento che ha una ricaduta reale sulla comunità: conoscere, documentare e raccontare il proprio patrimonio significa prendersene cura, contribuire attivamente alla sua trasmissione e renderlo accessibile a tutti. L'educazione museale e la *visual education*, così integrate, diventano quindi forme di cittadinanza attiva, strumenti di coesione sociale e di democrazia culturale.

Il valore innovativo di tali pratiche risiede nella loro trasversalità: uniscono discipline, linguaggi e generazioni diverse, intrecciando dimensioni cognitive, emozionali e relazionali. La collaborazione tra docenti, studenti, educatori museali e professionisti della cultura configura comunità di apprendimento capaci di progettare e realizzare esperienze multidisciplinari, inclusive e orientate alla sostenibilità.

Grazie al dialogo tra scuola e museo, la didattica si apre ai territori, e i territori ritrovano nella scuola e nel museo due organismi vivi e complementari dentro la più ampia rete della comunità educante.

In questa direzione, il museo assume il ruolo di laboratorio di sostenibilità culturale, presidio di rigenerazione sociale e ambientale, luogo in cui si sperimentano comportamenti responsabili, si esercita la cura e si custodisce la memoria collettiva. L'educazione al patrimonio si intreccia così con gli Obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare con l'Obiettivo 4 (un'istruzione di qualità, equa e inclusiva) e con l'Obiettivo 16 (società pacifiche, giuste e sostenibili).

Ecco allora come il museo, proprio per la sua struttura dialogica e aperta, rappresenta un modello di educazione sostenibile: una forma di apprendimento basata sull'equilibrio tra passato e futuro, tra conoscenza e responsabilità, tra tutela e innovazione.

Rileggendo il percorso teorico e storico di questa ricerca, si può affermare che il museo contemporaneo rende possibile una forma concreta di educazione integrale e situata, capace di coniugare dimensione estetica, cognitiva, scientifica e affettiva. Ogni visita, laboratorio o progetto interistituzionale rappresenta un'occasione per sperimentare il potere formativo della cultura, non come trasmissione di contenuti, ma come esperienza partecipata. Come ricorda Frabboni (2004), la didattica laboratoriale – e con essa quella museale – è lo spazio in cui mano e mente, azione e pensiero, emozione e riflessività ritrovano un equilibrio produttivo. Essa traduce in atto il principio deweyano di continuità tra esperienza ed educazione, assumendo la cultura come terreno di ricerca, di creatività e di libertà.

Educare *attraverso* il patrimonio significa rendere intelligibile il senso delle cose; educare *al* patrimonio significa farne strumento di cittadinanza e di identità collettiva; educare *con* il patrimonio significa condividere la responsabilità etica della memoria e del futuro.

Il museo, in questa visione, è una forma viva dell'educazione: laboratorio del pensiero critico, officina della sensibilità civica, luogo dove la conoscenza diventa esperienza, l'esperienza si trasforma in partecipazione e la partecipazione diventa coscienza etica e politica. Nei musei, l'apprendimento è dialogo, la cultura è relazione, la memoria è progetto.

L’educazione museale, sostenuta dalle tecnologie visive e ancorata alle radici della tradizione culturale, si configura così come uno dei più innovativi strumenti di formazione del XXI secolo: un’educazione oltre l’aula, tra le persone, nei luoghi della bellezza, capace di costruire ponti tra saperi, generazioni e territori.

E forse è proprio in questa sintesi che risiede la promessa più alta della pedagogia del patrimonio: riconoscere nell’incontro tra educazione, arte e società la possibilità di rigenerare la cultura come esperienza di vita, restituendo al sapere il suo significato originario di legame, di comunità e di responsabilità condivisa.

Bibliografia

Agazzi, R. (1938). *Come intendo il museo didattico nell'educazione della infanzia e della fanciullezza*. Brescia: La Scuola.

Agazzi, R. (1950). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.

Aguiari, R., & Amici, B. (1995). *I visitatori dei musei di Roma*. Roma: SIPI.

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, *126*, 334-345.

Al Ashran, H. S., Shalabi, I. A., & Daradkah, A. M. (2024). The Effect of Pictures and Drawings on Developing Visual literacy in Art Education Among Fifth Grade Students in Jordan. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, *22*(2).

AlAli, R. M., & Al-Barakat, A. A. (2023). Role of teacher understanding about instructional visual aids in developing national and international student learning experiences. *Journal of International Students*, *13*(4), 331-354.

Alessio, F. (2002). *Lo Scolastico. Ritratto di un maestro*. In E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 151-164.

Allard, M. & Boucher, S. (1991). *The Museum in America: innovators and pioneers*. Rowman, Altamira.

Allen, L.B., & Crowley, K.J. (2014). Challenging beliefs, practices, and content: how museum educators change. *Science Education*, Vol. 98, 1, pp. 84-105.

Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. *Curator*, 49 (3), pp. 365-385.

Arah, O. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. M. (2012). Factors influencing residents' evaluations of clinical faculty member teaching qualities and role model status. *Medical education*, *46*(4), 381-389.

Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti (ed. or. Berween past and future: six exercises in political thought, 1954).

Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, *15*(2), 126-132.

Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Balboni Brizza, M.T. (2007). *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*. Milano: Jaca Book.

Balboni Brizza, M.T. (2001). Acchiappasorci o pifferaio magico?. *Nuova Museologia,* n. 5, pp. 19-20.

Balboni Brizza, M.T., Zanni, A. (1984), *Il museo conosciuto. Appunti di museologia per insegnanti con una antologia di esperienze didattiche di musei italiani*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli, pp. 86-97.

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Baran, M., & Maskan, A. (2013). Examining the Influence of Technology and Project-Supported Thinking Journey on Achievement. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *12*(2), 122-130.

Bartels, A., & Zeki S. (2004). Functional Brain Mapping During Free Viewing of Natural Scenes. *Human Brain Mapping*, 21 (2), pp. 75-85. doi.org/10.1002/hbm.10153

Barthes, R. (1969). *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in R. Barthes, A.J. Greimas, C. Bremond, U. Eco, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov, G. Genette. *L'analisi del racconto le strutture della narratività nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp*. Milano: Bompiani (ed. or. L'analyse structurale du récit, 1966).

Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.

Battaglia, E., Lisanby, S.H., & Freedberg, D. (2011). Corticomotor Excitability during Observation and Imagination of a Work of Art. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, pp. 1-6. https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00079

Baudrillard, J. (2025). *Simulacri e impostura. Bestie, Beaubourg, apparenze e altri oggetti*. Mimesis, Milano.

Bekerman, Z., Burbules, N.C., Silberman-Keller, D. (a cura di) (2006). *Learning in places: the informal education reader*. New York: Peter Lang.

Benjamin, W. (1966). *Edward Fuchs, il collezionista e lo storico*. In Id., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Einaudi, Torino 2000, p. 79-123 (ed.or. Das Kunstwerk im Zeitater seiner technischen Reproduzierbarkeit, 1936).

Benjamin, W. (2000 e 2002). *I "passages" di Parigi*. Torino, Einaudi (ed. ot. Das Passagenwerk, 1982).

Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Torino: Einaudi.

Benvenuto, G. (2018). Stili e metodi della ricerca educativa. In *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore, Roma.

Berardinetti, V., & Toto, G. A. (2024). Il museo come spazio didattico-educativo. Dalla memoria del passato alla cura della casa comune=. *Educazione Aperta*, (15).

Berardinetti, V., Limone, P. & Toto, G.A. (2025). *Apprendimento e strategie didattiche mediate dalla Visual Education: orizzonti di ricerca e azione*. Il Capoverso Edizioni Universitarie.

Berardinetti, V., Rossi, M., & Toto, G. A. (2025). La rivoluzione digitale nell'istruzione tra prospettive di innovazione e criticità emergenti. *INDICAZIONI NAZIONALI, INVALSI, MATURITÀ EI" VESTITI NUOVI DELL'IMPERATORE" IL MONDO DI IERI, I CONFINI DI OGGI LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE NEL CONTESTO DEI MUTAMENTI SOCIALI DIGITAL LEARNING E FORMAZIONE DEI DOCENTI*, 155.

Berger, J. (2016). *Capire una fotografia*. Roma: Contrasto.

Berger, J. (2017). Sul guardare. Milano: Il Saggiatore.

Berthoz, A. (2011), *La semplessità*. Torino: Codice.

Binet, A. (1971). *La concezione moderna dell'infanzia*. Roma: Signorelli, (ed. or. Les idées modernes sur les enfants, 1909).

Binni, L. (1989). *Per una storia del museo*. In L. Binni, G. Pinna, *Museo. Storia e funzioni di una macchina culturale dal Cinquecento ad oggi*. Milano: Garzanti, pp. 5-74.

Black, G. (Ed.). (2020). *Museums and the challenge of change: Old institutions in a new world*. Routledge.

Bodei, R. (2014). *La vita delle cose*. Roma-Bari: Laterza.

Bodo, S. (2009). *Sviluppare "spazi terzi": una nuova sfida per la promozione del dialogo interculturale nei musei*, in A.M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione dei musei*. Milano: Franco Angeli, pp. 75-84.

Bodo, S., (a Cura di) (2003). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Fondazione G. Agnelli.

Bodo, S., & Mascheroni, S. (a cura di) (2012). *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Ismu, Graphidea, Milano.

Bodo, S., Dafra, E., Giorgi, R., Mascheroni, S., Montalbeti, A., & Sozzi. M. (a cura di) (2007). *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*. Milano: Electa.

Bollo, A. (2004). *Il museo e la conoscenza del pubblico: gli studi sui visitatori*. Bologna: IBC-Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali, http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/l/libri/pdf/bollo.pdf

Bollo, A. (a cura di) (2008). *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*. Milano: Franco Angeli.

Borun, M. (1977). *Measuring the immeasurable: a pilot study of museum effectiveness*. Philadelphia: Franklin Institute.

Boscolo, P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e Città*, 52, pp. 81-92.

Bottai, G. (1939). *La Carta della scuola*. Milano: Mondadori.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1972). *L'amore per l'arte. I musei d'arte europei e il loro pubblico*. Firenze: Guaraldi, (ed. or. L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public, 1966-1969).

Bourriaud, N. (2010). *Estetica relazionale*. Milano: Postmedia, (ed. or. Esthétique relationnelle, 1998).

Brambilla Ranise, G. (2007). *Da 'ospitiDONOre' a 'mediatori museali: storia di una cittadinanza culturale*, in M. Bolla, A. Roncaccioli (a cura di) (2007). *Il museo come promotore di integrazione sociale e di scambi culturali*. Verona: Direzione Musei d'Arte e Monumenti, pp. 101-114.

Brandt, R. (1993). On teaching for understanding: a conversation with Howard Gardner, in *Educational Leadership*, 50, 7, pp. 4-7.

Breda, M. G. (2010). *La didattica museale tra idealità e operatività. Progettazione e indagine nel territorio ibleo*. Catania: CUECM.

Bredekamp, H. (1999). Il museo di se stesso. *Nuova Museologia*, 1, 1, pp. 2-4.

Bregani, P., Damascelli, A.R., Della Porta, V., & Matalon, S. (1975). *I bambini guardano la pittura. Ricerca condotta nella Pinacoteca di Brera*. Milano: Emme.

Brown, A.L., Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, n. 21.

Bruner, J.S. (1988). La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Laterza, (ed. or. Actual minds, possible worlds, 1986).

Bruner, J.S. (2003). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati, Boringhieri, (ed. or. Acts of meaning, 1990).

Bruner, J.S., & Goodman, C.C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, pp. 33-44.

Bruner, J.S., & Postman, L. (1949). On the perception of incongruity: a paradigm. *Joural of*

Bruner, J.S., Joly, A., & Sylva, K. (1995) (a cura di). *Il giuoco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando, 3 voll. or. Play. Its role in development and evolution, 1976).

Bruni, D. (2011), Intervista a David Freedberg, in «FOR», 87, pp. 81-86.

Bucarelli, P. (1972). Funzione didattica del museo d'arte moderna. *AA.VV., Il museo come esperienza sociale, Atti del convegno* (Roma, Castelsantangelo, 4-6 dicembre 1971), De Luca, Roma, pp. 85-90.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press, Cambridge-Medford.

Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Getty Publications.

Buswell, G.T. (2012). *How People Look at Pictures. A Study of the Psychology of Perception in Art*, Literary Licensing, LLC.

Byrnes, J., Wasik, B.A. (2009), Picture This. Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms. *Childhood Education*, 85 (4), pp. 243-248. https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523090

Cadei, L. (2014). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

Caillet, E. & Coppey, O. (1992). *Le fair-savoir ou la delectation au musées*, in Faublée, E. *En sortant de l'école… musées et patrimoine*. Hachette Éducation/CNDP Centre de Documentation Pédagogique, pp. 103-110.

Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma, Studium, p.58.

Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F., & Frauenfelder, E. (a cura di). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Cameron, D.F. (2005). *Il Museo: tempio o forum*. In C. Ribaldi (a cura di), *Il nuovo Museo.*

Camic, P. M., Hulbert, S., & Kimmel, J. (2019). Museum object handling: A health-promoting community-based activity for dementia care. *Journal of Health Psychology*, 24(6), 787-798.

Campitiello L. - Caldarelli A.- Todino M.D. - Di Tore P.A. - Di Tore S. - Lecce A. (2022). Maximising Accessibility. Museum Education Through Virtual Reality: An inclusive perspective. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6 (4).

Canevaro, A. (2000b). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: B. Mondadori.

Cardone, S. (a cura di) (2014). *Formare al Museo. Arte, gioco e narrazione in Pinacoteca*. Bari: Progedit.

Carlini, A., & d'Agostino, T. (2020). Kit tattili con la stampante 3D: Come un Fab Lab scolastico può costruire cittadinanza e inclusione attraverso la didattica museale. *IUL Research*, *1*(2), 118-132.

Cataldo, L. (2011). *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling*. Milano: Franco Angeli.

Cataldo, L., & Paraventi, M. (2007). *Il museo oggi. Linee guida per una muscologia contemporanea*. Milano: Hoepli.

Cavallini, I., & Giudici, C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children, (ed. or. Making leaming visible, 2001).

Cecotti, M. (2016), *Fotoeducando*. *La fotografia nei contesti educativi*. Bergamo-Parma: Junior-Spaggiari.

Cerqueira, A. R., Alves, A. S., Monteiro-Soares, M., Hailey, D., Loureiro, D., & Baptista, S. (2023). Visual Thinking Strategies in medical education: a systematic review. *BMC Medical Education*, *23*(1), 536.

Chastel, A. (1980). *L'Italia, museo dei musei*. In AA. VV.; *Capire l'Italia. I musei*. Milano: Touring Club Italiano, pp. 11-17.

Ciocca, A. (1979). *Scuola e museo*. Firenze: La Nuova Italia.

Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. John Wiley & Sons.

Cmabi, F. Manuale di filosofia dell'educazione, Laterza, Roma-Bari 2000

Cohen, C. (2001). *Quand l'elefant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariant Ecole/Musée*. L'Harmattan, Paris.

Cohen, E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson (ed. or. Designing groupwork, 1994).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge, London.

Comenio (Komensky) J.A. (1659), Orbis sensualium pictus, Kirton, London.

Comenio (Komensky) J.A. (1974), *Opere*, Utet, Torino.

Comenio (Komensky) J.A. (1993), Grande Didattica, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. Didactica magna, 1675).

Comenio (Komensky), J.A. (1974a). *Il mondo delle cose sensibili*. In Id., *Opere*. Torino: Utet, pp. 556-617 (ed. or. *Orbis sensualium pictus*, 1658).

Comenio (Komensky), J.A. (1974b). *La grande didattica*. In Id., *Opere*. Torino: Utet, pp. 105-398 (ed. or. *Didactica magna*, 1675).

Coppey, O. (1992). Le musée: non-lieu de formation?. *Mscope*, 3, pp. 75-78.

Coppola, S., & Zanazzi, S. (2020). L'esperienza dell'arte. Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale. *Formazione & insegnamento*, *18*(2), 36-49.

Dalai Emiliani, M. (2008). Faut-il bruler le Louvre?. Temi del dibattito internazionale sui musei nei primi anni '30 del Novecento e le esperienze italiane, in Ead. *Per una critica della museografia del Novecento in Italia. Il saper mostrare* di Carlo Scarpa. Venezia: Marsilio, pp. 13-51.

Damasio, A. (2012). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez-Braojos, C., & Lytras, M. D. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced learning (TEL). *Sustainability*, *10*(11), 3883.

de Jaucourt, L., Diderot, D., & d'Alembert, J. L. R. (1765). Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers.

De Luca, M. (2007). *Comunicazione ed educazione museale*, in F. Severino (a cura di) (2007), *Comunicare la cultura*. Milano: Franco Angeli, pp. 97-105.

De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. Faire construire des savoirs, 1996).

De Vivo, F. (1983). *Linee di storia della scuola italiana*. Brescia: La Scuola, Brescia.

Dell'Orso, S. (2010). *Musei e territorio. Una scommessa italiana*. Milano: Mondadori Electa.

Della Pergola, P. (1967). *La scuola e il museo: per una nuova didattica della storia dell'arte*. Roma: Centenari.

Della Pergola, P. (1972). Museo e scuola-Musco e società. *Il museo come esperienza sociale, atti del convegno*, Roma 4-6 dicembre 1971, De Luca, Roma, pp. 54-59.

delle Nazioni Unite, O. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il*, *25*.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. *Rapporto dell'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando Editore.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1953), *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. Experience and education, 1938).

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. How we think, 1901-1910).

Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. Democracy and education, 1916).

Dewey, J. (1985). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia, (ed, or. The school and society, 1899).

Dewey, J. (1996b). *Preliminary report*, in The collected works of John Dewey, 1882-1953: middle works 15:30, electronic edition, Intelex Corporation, Charlottesville (ed. or. Preliminary report, 1924).

Dey, A., & Munshi, S. A. (2025). Fun with images: an analysis of the role of visual literacy in facilitating easy and enjoyable learning with a focus on future prospects. *Libri*, *75*(2), 109-127.

Dozza, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.

Dozza, L. (2022). Ecologia e Formazione. *Formazione & Insegnamento*, XX, n.3, pp.13-28.

Drugman, E. (2003). *Imparare dalle cose*, in R. Riccini, *Imparare dalle cose. La cultura materiale nei musei*. Bologna: CLUEB, pp. 11-20.

Drugman, F. (1992). Il museo diffuso. *Hinterland*, 21-22, pp. 24-25.

Echerington, R. (1989). Pour des musées descolarisés, in *Muséum* n. 162, vol. XLI, p. 69-71.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Emiliani, A. (1974). *Dal museo al territorio 1967-1974*. Bologna: Alfa.

Emiliani, A. (1985). *Il museo alla sua terza età: dal territorio al museo*. Bologna: Nuova Alfa editoriale.

Ercolano, M. (2024). *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*. Edizioni ETS.

Ernst, D. C., Hodge, A., & Yoshinobu, S. (2017). What is inquiry-based learning. *Notices of the AMS*, *64*(6), 570-574.

Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2002). *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming education*. AltaMira Press, Walnut Creek.

Falk, J.H., Dierking, L.D. (1992). *The museum experience*. Washington: Whalesback Book.

Falk, J.K. & Dierking L.D. (2000), *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press, Walnut Creek.

Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Novara: UTET.

Farné, R. (2017, November). Pedagogia visuale/visual Pedagogy. In *Proceedings* (Vol. 1, No. 9, p. 872). MDPI.

Farné, R. (2022). Educational Iconography: A Field of Research. In *Horizons of Interest* (pp. 7-17). Faculty of Art and Design at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem & University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism.

Farné, R., & Agostini, F. (2014). Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto. *Infanzia: Studi e ricerche*, *1*, 1-111.

Felleman, D.J., & Van Essen, D.C. (1991), Distributed Hierarchical Processing in the Primate Cerebral Cortex. *Cerebral cortex*, 1 (1), pp. 1-47.

Ferrario, R. (2010). *Regina di quadri. Vita e passioni di Palma Buccarelli*. Milano: Mondadori.

Ferrero, M. (2013). Perché bianco e nero. *C'è CEDAS Magazine*, 9. ttps://tinyurl.com/uz7m7ce

Finestrone, F., Berardinetti, V., Palmisano, L., & Antonia, G. (2023). Storytelling e creatività nell'era del digitale, un'intersezione possibile. *MIZAR*, *2023*(18), 128-136.

Finestrone, F., Berardinetti, V., Pio, F., Savino, L. P., & Traetta, L. (2024). Didattica museale e nuove tecnologie: la bellezza a portata di NFC. *Scienze pedagogiche*, 315.

Fiorin, I. (2016a). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Education.

Fiorin, I. (2016b). Service learning e cambia il paradigma. *Scuola e formazione*, *1*, 47-50.

Flower, W.H. (1898). *Essays on museums and other subjects connected with natural history*. London: MacMillan.

Fontcuberta, J. (2018). *La furia delle immagini. Nota sulla postfotografia*. Torino: Einaudi.

Foucaul, M. (1999). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cult*ura. Milano: RCS (ed. or. L'archéologie du savoir, 1969).

Frabboni, E. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.

Frabboni, E., & Zucchini, G.L. (1985). *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizioni, storia*. Firenze: La Nuova Italia.

Frabboni, F., & Guerra, L. (Eds.). (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Freedberg, D., Gallese, V. (2007). Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (5), pp. 197-203. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003

Freedberg, D., Gallese, V. (2009). *Movimento, emozione ed empatia nell'esperienza estetica*, in A. Pinotti, A. Somaini (a cura di), *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 331-351.

Freedman, K. (2025). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.

Friday, J. (2013). *La fotografia e la rappresentazione della visione*, in M. Guerri, F. Parisi (a cura di), *Filosofia della fotografia*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 363-386.

Friedman, A. (2002). Build it and they will pay. A primer on Guggenomics. *The Baffler*, November, n. 15, pp. 51-56.

Fröbel, F. (1993). *Educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. Die Menschenerzichung, 1826).

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep

Gabelli, A. (1880). *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari*. Torino: Paravia.

Gallese, V. (2003). The Manifold Nature of Interpersonal Relations. The Quest for a Common Mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 358 (1431), pp. 517-528. https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1234

Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.

Garavaglia, A. (2008). *Information Retrivial*, in P.C. Rivoltella, P. Ardizzone, *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 145-150.

Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (ed. or. Frames of mind. The theory of multiple intelligences, 1983).

Gardner, H. (2011). *Educare al comprendere Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, (ed. or. The unschooled mind. How children think and how schools should teach, 1991).

Gatti, R. (1998). *La discussione*. In L. Genovese, S. Kanizsa, *Manuale della gestione della classe*. Milano: Franco Angeli, pp. 401-417.

Gee, J. P. (2013). Games for learning. *Educational Horizons*, *91*(4), 16-20.

Gee, J. P. (2025). Game-based learning: A design-based theory of teaching–learning–assessment systems. *Handbook for Assessment in the Service of Learning*, *2*.

Gerola, G. (1911). La unificazione dei musei trentini. *Pro Cultura*, 2, pp. 365-367.

Ghomi, M., & Redecker, C. (2019, May). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In *CSEDU (1)* (pp. 541-548).

Giannini, T., & Bowen, J. P. (2019). *Museums and Digital Culture: New perspectives and research*. Springer.

Gibbs, K., Sani, M., & Thompson, J. (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai, (ed. or. Lifelong museum learning, 2007).

Gibson, J.J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*, a cura di V. Santarcangelo, *Mimesis*, Milano.

Girault, Y. (1999). *L'école et ses partenaires scientifiques*. Paris: Aster.

Girault, Y., & Guichard, F. (1995). Problématique et enjeux du partenariat Ecole-Musée à la Grande Galerie de l'Evolution du Muséum National d'Histoire Naturelle. *Publics et Musées*, n. 7, pp. 69-91.

Gola, G. (2008). L'apprendimento informale degli insegnanti. Prospettive di ricerca sulle pratiche didattiche, in *Metodicki obzori*, 3, pp. 63-79.

Goldin, M. (2013). *Storia del paesaggio*. Treviso: Linea d'ombra.

González-Sanz, M., Wilson-Daily, A. E., Feliu-Torruella, M., & Ibanez-Etxeberria, A. (2023). What type of learning methods do pupils prefer in museums and at school? Elementary school pupil's perceptions of visual thinking strategies as applied at the Barcelona Picasso Museum. *SAGE Open*, *13*(4), 21582440231209690.

Good, L. (2005), Snap it Up! Using Digital Photography in Early Childhood. *Childhood Education*, 82 (2), pp. 79-85. https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521351

Good, L. (2008), *Teaching and Learning With Digital Photography. Tips and Tools for Early Childhood Classrooms*, Corwin Press, Thousand Oaks, California, USA.

Grenier, R.S. (2005). *Do as I say, not as I do: a case study of two museum docent trainings programs*, paper presented at the 46th Annual Adult Education Research Conference, Athens.

Gu, X., & Han, S. (2007). Attention and Reality Constraints on the Neural Processes of Empathy for Pain. *NeuroImage,* 36 (1), pp. 256-267. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.02.025

Guerri, M., Parisi, F. (2013). *Filosofia della fotografia*. Milano: Raffaello Cortina.

Haifa, L., Grigoryan, G., Karapetyan, L., & Huichun, N. (2023). Autism Spectrum Disorder: Developing ESL proficiency via visual teaching tools in International schools of China. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, *14*.

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.

Hanim, Y. F., Wasilatul, M., & Suparman, S. (2021). Experts and designated users evaluations on visual tools screencast SketchUp Make (ViToS-SUM). *Перспективы науки и образования*, (6 (54)), 460-472.

Harrell, M. H., & Kotecki, E. (2015). The flipped museum: Leveraging technology to deepen learning. *Journal of Museum Education*, *40*(2), 119-130.

Hein G.E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.

Hein, G. E. (1995). The constructivist museum. *Journal of Education in Museum*, 16, pp. 413-427.

Hein, G.E. (1991). Comment les enfants se comportent-tril dans les musées?, in *ICOM Education*, n. 12-13, pp. 52-57.

Henning, M. (2006). *Museums, media and cultural theory, issues in cultural and media studies*. Open University Press, Berkshire.

Hidayat, D. S., Rahmat, C., Fattah, N., Rochyadi, E., Nandiyanto, A., & Maryanti, R. (2020). Understanding Archimedes law: What the best teaching strategies for vocational high school students with hearing impairment. *Journal of Technical Education and Training*, *12*(1).

Hoa, L. H., Dan, T. C., & Han, T. P. B. (2022). An investigation into perceptions and use of visual aids by english teachers at senior high schools in can tho city, Vietnam. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, *5*(2).

Hobbs, R. (2022). Media literacy. In *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media* (pp. 475-482). Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (2005). *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. Museums and the shaping of knowledge, 1992).

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education: purpose, pedagogy, performance*. New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (a cura di) (1994). *The educational role of the museum*. London: Routledge.

Hudson, K. (1975). *A social history of museum: what the visitors though*. London: MacMilan.

Hudson, K. (1999). La création de services éducatifs dans les musées est-elle une erreur?. *Museum International*, 201, pp. 62-63.

Iavarone, M.L. (2000). *La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale*. In M.L. Iavarone, V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli, pp.28-42.

Isaacs, S. (1952). *I ragazzi dai sette agli undici anni*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. The children we teach, 1932).

Ishiguro, C., Sato, Y., Takahashi, A., Abe, Y., Kakizaki, H., Okada, H., ... & Takagishi, H. (2021). Comparing effects of visual thinking strategies in a classroom and a museum. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *15*(4), 735.

Isocrate (Isocrates) (1968). *Contro i sofisti*. Milano: Dante Alighieri, (ed. or. Katà tòn sofistòn).

Jackson, A., & Leahy, H. R. (2005). 'Seeing it for real…?'—Authenticity, Theatre and Learning in Museums. *Research in Drama Education*, *10*(3), 303-325.

Jaucourt, Chevalier de (1765), "Musée", in Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, Neuchâtel, vol. X, pp. 893-894.

Jenkins, G. (2009). Core Media Literacy Skills. *Source: http://henryjenkins. org/2006/10/confronting_the_challenges_of_6. html*.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT press.

Jenkins, H. (2013). From new media literacies to new media expertise. In *Current perspectives in media education: Beyond the manifesto* (pp. 110-127). London: Palgrave Macmillan UK.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1983). Effects of co-operative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49, 4, pp. 323-329.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Common Ground.

Karsli, M. B., & Karaman, S. (2023). Investigation of distance education students' experiences on content-integrated social interactions. *Education and Information Technologies*, 1-30.

Kerschensteiner, G.M. (1961). *L'educazione dell'uomo e del cittadino*. Brescia: La Scuola (ed. or. Grundfragen der Schulorganisation, 1954; Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, 1950; Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1953).

Khalaf, B. K., & Mohammed Zin, Z. B. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review. *International Journal of Instruction*, *11*(4), 545-564.

Khoo, S. T., Zaman, H. B., Mohamad, U. H., & Ahmad, A. (2023). Evaluation of the Visual Learning Application for Mathematics using Holography Display for the topic on Shape and Space. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, *7*(1), 249-257.

Kinard, J. (1992). *Intermédiaires entre musée et communauté*. In Desvallées A. (a cura di), *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, W, M.N.E.S., Macon, pp. 99-108.

Kinard, J. (2005). *Intermediari tra il museo e la comunità*. In C. Ribaldi, *Il nuovo museo. Origini e percorsi*. Milano: il Saggiatore, pp. 64-72 (ed. or. "Intermediaries between the museum and the community", in ICOM, The museum in the service of man today and tomorrow, 1972, pp. 151-156.

Knowles, M. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli, (ed. or. The adult learner. A neglected species, 1973).

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, *19*(3), 267-277.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Upper Saddler River.

Kotler, N., & Kotler, P. (2004). *Marketing dei musei. Obiettivi, traguardi, risorse*. Torino: Einaudi, (ed. or. Museum strategy and marketing: designing missions building, audiences generation revenue and resources, 1999).

La Cecla, F. (2002). *Non è cosa. Vita affettiva degli oggetti*. Milano: Elèuthera.

Laneve, C. (a cura di) (1997). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.

Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Brescia: La Scuola, (ed. ot. La saveur du monde, 2006).

learning.

Levaillant, F. (1990). *La muséologie selon Georges Henri Rivière*. Paris, Dunod, 1989. 402 p., 150 ill. n. et bl. *Revue de l'Art*, *90*(1), 108-108.

Levey, S. (2023). Universal design for learning. *Journal of Education*, *203*(2), 479-487.

Lhendup, S. (2023). Teachers' perception of visual aids in students learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *36*(1), 34-44.

Lilly, E., & Fields, C. (2014), The Power of Photography as a Catalyst for Teaching Informational Writing. *Childhood Education*, 90 (2), pp. 99- 06. https://doi.org/10.1080/00094056.2014.894791

Limone, P. (a cura di) (2012). *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*. Roma: Carocci.

Limone, P., & Toto, G.A. (2022). *Manuale Tic per una didattica inclusiva* (pp. 1-152). McGraw-Hill Education.

Locke, J. (1992). *Pensieri sull'educazione*. Firenze: Sansoni, (ed. or. Some thoughts concerning education, 1693).

Lopes, D.M. (2003). The Aesthetics of Photographic Transparency. *Mind*, 112 (447), pp. 434-448. https://doi.org/10.1093/mind/112.447.433.

Lubar, S. (2003). *Politica delle macchine. Lettura politica dei manufatti ecologici*, in R. Riccini, *Imparare dalle cose. La cultura materiale nei musei*. Bologna: CLUEB, pp. 81-100.

Lugli, A. (2005). *Naturalia et Mirabilia. Il collezionismo enciclopedico nelle Wunderkammern d'Europa*. Milano: Mazzotta.

Luigini A., & Panciroli C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.

Luppino, G., & Rizzolatti, G. (2000). The Organization of the Frontal Motor Cortex. *Physiology*, 15 (5), pp. 219-224. https://doi.org/10.1152/ physiologyonline. 2000.15.5.219

Lutz, A., Nassehi, A., Bao, Y., Pöppel, E., Sztrókay, A., Reiser, M., Fehse, K., Gutyrchik, E. (2013). Neurocognitive Processing of Body Representations in Artistic and Photographic Images. *Neurolmage*, 66, pp. 288-292. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.10.067

MacGregor, N. (2010). *La storia del mondo in 100 oggetti*. Milano: Adelphi (ed. or. A history of the world in 100 objects, 2009).

Mack, S., Barron, S. L., & Boys, A. J. (2023). Digesting digestion: an educational laboratory to teach students about enzymes and the gastrointestinal tract. *Journal of chemical education*, *100*(2), 907-913.

Mahmuti, A., & Arifi, A. (2025). Integration of Virtual Manipulatives for Teaching and Learning Perimeter and Area in Lower Secondary Education. *Innovaciencia*, *13*(1).

Malaguzzi, L. (1981). *Ambiguità di una mostra e di una pedagogia della visione*, in R. Badodi, *L'occhio se salta il muro*, Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia, pp. 15-20.

Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei 100 linguaggi dei bambini, in *Zerosei*, 8, 4-5 dicembre, pp. 4-7.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo-Parma: Junior-Spaggiari.

Mantovani, S. (a cura di) (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: B. Mondadori.

Maragliano, R. (1996). La scuola non può attendere. *Il ragazzo selvaggio*, n.1 (gennaio/marzo).

Maragliano, R. (2008). *Parlare le immagini. Punti di vista*. Milano: Apogeo.

Maragliano, R. (2020a). Scuola post shock. *Doppiozero*, 29 giugno 2020.

Maragliano, R. (2020b) *La formazione sparita*. Bologna: Minerva edizioni.

Maragliano, R. (2021). *Zona franca: per una scuola inclusiva del digitale*. Armando Editore.

Marchesoni, M. A. (2012). Guggenheim Bilbao: un investimento culturale che continua a generare ricchezza. *Il Sole 24 ORE*, 24 luglio, http://www.arteconomy24.ilsole24ore.com/art/musei/2012-07-24/guggenheim-bilbao-investimento-culturale-181031.php

Marini Clarelli, M.V. (2005). *Che cos'è un museo*. Roma: Carocci.

Marrou, H. I . (1966). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium (ed. or. Histoire de l'education dans l'antiquité, 1964).

Marrou, H. I. (2014a). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité: le monde romain*. Média Diffusion.

Marrou, H. I. (2014b). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité: Le monde grec*. Média Diffusion.

Maryanti, R., Hufad, A., Sunardi, S., & Nandiyanto, A. B. D. (2022). Teaching high school students with/without special needs and their misconception on corrosion. *Journal of Engineering Science and Technology*, *17*(1), 0225-0238.

Mascheroni, S. (2009). *I mediatori del patrimonio culturale*, in A.M. Pecci (a cura di), Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione dei musei. Milano: Franco Angeli, pp. 155-122.

Massarenti, A. (2011). C'è chi teme la neuroestetica, in «*Il Sole 240re*». https://tinyurl.com/qw8sxd3 (consultato in data 15/12/2025)

Masterman, L., Rivoltella, P. C., & Giannatelli, R. (1997). *A scuola di media: educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90*. Brescia: La Scuola.

Maynard, P. (2000). *The Engine of Visualization. Thinking Through Photography*. Cornell University Press.

McDougall, J., & Rega, I. (2020). Media Education and Dynamic. *The Handbook of Media Education Research*, 427.

Mcluhan, M., Mcluhan, E., & Hutchon, K. (1984). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*. Roma: Armando Editore.

Menduni, E., Marmo, L. (2018). Introduzione. *Fotografia e culture visuali del XXI secolo*, pp. 7-10. http://romatrepress.uniroma3.it/libro/fotografia-e-culture-visuali-del-xxi-secolo-2/ (consultato in data 15/12/2025)

Ministero dell'Istruzione e del Merito, DigComp 2.2 competenze e curricoli digitali, https://www.miur.gov.it/documents/20182/7497933/Sandra+Troia.pdf/1a049391-1524 3c9c-d442-378022b543b6?t=1680254464075, consultato il 12 dicembre 2025.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Disponibile online: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir 310707.pdf

Mitchell, W.J.T., (2018). *Scienza delle immagini. Iconologia, cultura visuale ed estetica dei media*. Milano: Joah&Levi.

Mitro, E. (2003). *Musei e scuole il caso del Musco Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci" di Milano"*, in M. Xanthoudaki (a cura di), *Un luogo per scoprire: insegnare scienza e tecnologia con i musei*, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia 'Leonardo da Vinci', con il sostegno dell'Unione europea, Milano, pp. 55-64 (ed. or. A place so discover: teaching science and technology with museums, 2002).

MIUR (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in *Annali della Pubblica Istruzione* - numero animale, a. LXXXVIII. Disponibile online: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni Annali Definitivo.pdf

MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Disponibile online: https:// www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version= 1.1&t=1496170125686

MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Disponibile online: https:// www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Molteni, G. (2008) (a cura di). *Il museo e le esperienze educative*. Pisa: Pacini.

Monaci, S. (2005). *Il futuro del museo. Come i nuovi media cambiano l'esperienza del pubblico*. Milano: Guerini.

Montani, P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*. Milano: Meltemi.

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1970). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2011). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti (ed. or. The education of the human potential, 1948).

Moran, M.J., & Tegano, D. W. (2005), Moving Toward Visual Literacy. Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research & Practice*, 7 (1), p. 21.

Morcellini, M. (2013). *Comunicazione e Media*. Milano: EGEA.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Moscati, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: B. Mondadori.

Mottola Molfino, A. (1980). La didattica dei beni culturali: esperienze del Museo Poldi Pezzoli di Milano. *La didattica dei beni culturali, Atti del seminario per insegnanti*, Brescia, (gennaio-aprile 1978): Grafo.

Munari, A. (1986). *Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere*, in AA.VV., *Laboratorio giocare con l'arte*, Quaderno 4, Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza, Faenza, pp. 72-77.

Munari, B. (1992). *Percorsi in spazio libero. I bambini giocano con l'arte*. Firenze: Dipartimento Educazione del Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci, Fatatrac.

Munari, B. (a cura di) (1981a). *Il laboratorio per bambini a Brera*. Bologna: Zanichelli, Bologna.

Nardi, E. (a cura di) (1999). *Un laboratorio per la didattica museale*. Roma: Seam.

Nardi, E. (a cura di) (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Nardi, E. (1997). Didattica generale e didattica museale: continuità e autonomia. *Cadmo*, V, aprile, pp. 47-54.

Nardi, E. (2011). *Forme e messaggi del museo*. Milano: Franco Angeli.

Nardi, E. (a cura di) (1999). *Un laboratorio per la didattica museale*. Roma, Seam.

Nardi, E. (a cura di) (2001). *Leggere il museo. Proposte didattiche*. Roma: Seam.

Nardi, E. (a cura di) (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.

Neill, A.S. (1979). *Summerhill. Un'esperienza educativa rivoluzionaria*. Milano: Rizzoli, (ed. or. Summerhill, a radical approach to child rearing, 1960).

Neri, V. (2013). *L'immagine nel Web. Etica e ontologia*. Roma: Carocci.

Nigris, E. (2008). *Esiste un modello EST? Da un modello operazionale statico ad un modello concettuale dinamico*. Milano: Fondazione Cariplo.

Nigris, E. (2020). *Didattica generale*. Milano: Guerini.

Nigris, E., Negri, S.C., & Zuccoli, F. (a cura di) (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.

Nuyens, F.J.C.J. (1981). Een wijsgerige beschouwing over het museum. *Wijsgerig Perspectief*, 6, pp. 146-151.

Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy heritage literacy e multiliteracies. Costruire i l profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Olson, D.R. (1985). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher (ed. or. Media and symbols: the form of expression, communication and education, 1974).

Omero (2010). *Iliade*. Mesogea, Messina.

Origini e percorsi. Milano: Il Saggiatore, pp. 45-64.

Otto, W.F. (1996). *Theophania*. Il Michelangelo, Genova. (ed. or. *Theophania. Der Geist der altgriechischen Religion*, 1959).

Otto, W.F. (2005). *Le Muse e l'origine divina della parola e del canto*. Roma: Fazi. (ed. or. Die Musen und der göttliche Ursprung des Singens und Sagens, 1954).

Özkara, Y., Altıntaş, T., & Bilişli, Y. (2025). The Role of Story Maps in Improving Primary School Students' Skills in Determining the Main Idea in Narrative Texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *17*(4), 579-591.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University press.

Pancera, C. (2002). *Educare nel lavoro, educare al lavoro*. In E. Becchi, *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 89-106.

Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2021). Visual Media Education: audiovisivi e formazione nella società postmediale. *Sociologia della comunicazione*, 62(2), 87-104.

Paoletti, G. (2011). *Comprendere testi con figure. Immagini, diagrammi e grafici nel design per l'istruzione*. Milano: FrancoAngeli.

Paquin, M. (1990). Le rôle de l'agente dans l'éducation muséal. *Musées*, 13, 3, p. 20-25.

Paquin, M. (1998). *La visite scolaire au musée*. Presses Interuniversitaires, Quebec.

Parisi, F. (2011). *La trappola di Narciso. L'impatto mediale dell'immagine fotografica*. Firenze: Le Lettere.

Parisi, F. (2012a). *L'estetica tecnologica di Marshall McLuhan. Il caso della fotografia*, in M. Graziano, C. Luverà (a cura di), Bioestetica, bioetica, bio-Politica. Atti del Convegno 2011 CODISCO, Corisco, Messina, PP. 53-63.

Parisi, F. (2012b). Mind the Gap. Neuroaesthetics of Photographs. *Cognitive Systems*, 7, pp. 295-304.

Peacock D., & Brownbil J. (2007). *Audiences, visitors, users: reconceptualising users of museum on-line content and services*. In J. Trant, D. Bearman (a cura di), Museums and the Web 2007: proceedings, *Archives & Museum Intormatics*, Toronto, htp:/www.archimuse.com/mw2007/papers/peacock/peacock.html

Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori, pp. 35-42.

Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori: Napoli.

Perla, L. (2012). *Teorie e modelli*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 43-58.

Personality, 8, pp. 206-223.

Pestalozzi, E. (1929). *Come Geltrude istruisce i suoi figli*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801).

Pestalozzi, E. (1996). *Il canto del cigno*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. Schwanengesang, 1825-1826).

Pettersson, R. (2015), Information Design 3. Image Design, International Institute for Information Design. https://tinyurl.com/wcpblho (consultato in data 15/12/2025).

Pettersson, R. (2015). Graphic design. *Tullinge: International Institute for Information Design*.

Petti, L., & Triacca, S. (2014). Processi formativi transmediali in ambito informale. Il caso di una comunità professionale di insegnanti. In *Transmedia Education. Contenuti, significati, valori*(pp. 135-155). Unicopli, Milano.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1962). *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*. Firenze: Giunti Barbèra, (ed. or. Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923).

Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti Barbèra, (ed. or. La naissance de l'intelligence chez L'enfant, 1936).

Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La nuova Italia, (ed. or. La construction du réel chez l'enfant, 1937).

Pinna G. (2005), "Fondamenti teorici per un museo di storia naturale", in A. Lugli, G. Pinna, Vercelloni, V., & G., Pinna (a cura di) (2005). *Tre idee di museo*. Milano: Jaca Book.

Pinotti, A. & Somaini, A. (2016). *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. Torino: Einaudi.

Pironti, A., Zanini, P. (a cura di) (2010). *Tappero volant. L'arte contemporanea nella valorizzazione del contesto sociale*. Torino: Ananke.

Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.

Pizzigoni, G. (1971). *Le mie lezioni ai maestri dele scuole elementari d'Italia*. Brescia: La Scuola.

Platone (1999), *Menone* (sulla virtù). Milano: Rusconi (ed. or. Ménon, IV a.C.)

Polito, M. (2010). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.

Pomian K. (1978), voce "Colezione", in Enciclopedia, Einaudi, Torino, vol. III, pp. 330-364.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Preti, G. (1968). *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.

Previtali, G. (2021). *Educazione visuale*. McGraw-Hill.

Previtali, G., Grossi, G., & Nardone, R. (2025). *Postmedia Education. Visual literacy e media digitali*. New York: McGraw-Hill.

Proverbio, A.M., Riva, F., & Zani, A. (2009). Observation of Static Pictures of Dynamic Actions Enhances the Activity of Movement-Related Brain Areas. *PLOS ONE*, 4 (5), e5389. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005389

Pulvirenti, E. (2019). Artemondo. Bologna: Zanichelli.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). Digital Competence of Educators. *Edited by Yves Punie*.

Rega, I., & McDougall, J. (2023). What are we thinking about when we talk now about media literacy and/for citizenship?. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali: LXI, 2, 2023*, 48-76.

Ripamonti, D. (2007). *Discutere per apprendere*. In E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci, pp. 167-208.

Ritchin, F. (2012). *Dopo la fotografia*. Torino: Einaudi.

Rivière ,G.H. (1989). *La muséologie*. Paris, Dunod.

Rivière, G. H. (1960). Stage régional d'études de l'UNESCO sur le rôle éducatif des musées, Rio de Janeiro, Brésil, 7-30 septembre 1958.

Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.

Rivoltella, P.C. (2010). *Ontologia della comunicazione educativa. Metodo, ricerca, formazione*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: R. Cortina.

Rivoltella, P.C. (2012a). Bridging the gaps. Comportamenti, apprendi-menti e competenze delle giovani generazioni nell'età dei media digitali. *LEND- Linguistica e Nuova Didattica*, 1, pp. 10-18.

Rivoltella, P.C. (2012b). *La comunicazione e le relazioni didattiche, in L'agire didattico Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 151-166.

Rivoltella, P.C. (2012c). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella, P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.

Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.

Rivoltella, P.C. & Rossi, G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Robin, B. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*, in C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, D. Willis (a cura di), Proceedings of SITE 2006. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 709-716. https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/.

Rochele, J. (1995). *Learning in interactive environments. Prior knowledge and new experience*, in J. Falk, L. Dierking (a cura di), Public institutions for personal learning. Establishing a research agenda, American Association of Museums, Washington, pp. 180-195.

Romano, A. (2023). *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*. Pisa: Edizioni ETS.

Rose, D. (2001). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, *16*(4), 64-67.

Rossi, M., Berardinetti, V., Peconio, G., & Simonetti, C. (2024). Didattica Museale e Realtà Virtuale: quali prospettive educative. *Nuova Secondaria,(6)*, 381-391.

Rossi, M., Peconio, G., & Toto, G. A. (2023). Nuovi scenari didattici: l'Augmented Learning ed esperienze di Realtà Virtuale ed Aumentata per la promozione di una didattica inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 608-622.

Rousseau, J.J. (1972). *Emilio o dell'educazione*. In Id., *Opere*. Firenze: Sansoni, (ed. or. Émile: ou, de l'éducation, 1762).

Rousseau, J.J. (1989). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Armando, (ed. or. Émile: ou, de l'éducation, 1762).

Ruggieri Tricoli, M.C., & Vacirca, M.D. (1998). *L'idea di museo. Archetipi della comunicazione museale nel mondo antico*. Milano: Lybra Immagine.

Russoli, F. (1981). Il museo come elemento attivo nella società, in Id., *Il museo nella società. Analisi, proposte, interventi* (1952-1977). Milano: Feltrinelli, pp. 7-13.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing GmbH.

Sandel, R. (2003). *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, in S. Bodo (a cura di). *Il museo relazionale*. Torino: Fondazione G. Agnelli, pp. 189-216 (ed or. "Museums and the combating of social inequality: roles, responsibility, resistance" in Museums, society, inequality, 2002).

Santagata, W., Falletti, V., & Maggi, M. (1999). Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei. *Rapporto per Regione Piemonte e Comune di Torino*, Dicembre, 1999.

Santoni Rugiu, A. (2008). *Breve storia dell'educazione artigiana.* Roma: Carocci.

Sarracino, V., (2006). *Ambiente Territorio Educazione. L'utopia della comunità educativa oggi*. In M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*. Milano: FrancoAngeli, p.15.

Scarinci, A., Di Furia, M., & Peconio, G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. *CQIA RIVISTA*, *12*, 22-38.

Scharf, A. (2013). *Degas e l'immagine istantanee*. In M. Guerri, F. Parisi, (a cura di), *Filosofia della fotografia*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 223-238.

Schleicher, A. (2019, January). What the fourth industrial revolution could mean for education and jobs. Retrieved from https://oecdedutoday.com/what-the-fourth-industrial-revolution-could-mean-for-education-and-jobs/.

Schlosser J. von (1974), *Raccolte d'arte e di meraviglie del tardo Rinascimento*. Firenze: Sansoni, (ed.or. Die Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance, 1908).

Schlosser J. von (2000), Raccolte d'arte e di meraviglie del tardo Rinascimento. Firenze: Sansoni, (ed. or. Die Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance, 1908).

Schwartz, P. (2013). *Problem-based learning*. Routledge.

Scuola di Barbiana (1996). *Lettere a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Sega, I., & Gerola, G. (1994). 1911-1914: un progetto di inizio secolo per la riunificazione dei musei trentini: contributi e proposte di Giuseppe Gerola ed altri studiosi. *Archivio trentino di storia contemporanea*, *43*(1), 51-82.

Seveso, G. (2003). *La storia della didattica nel pensiero pedagogico*. In E. Nigris, *Didattica generale*. Milano: Guerini, pp.19-66.

Seveso, G. (2007). *Ti ho dato ali per volare: maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*. Pisa: ETS.

Sharples, M., Davison, L., Thomas, G.V., & Rudman, P.D. (2003). Children as Photographers, An Analysis of Children's Photographic Behaviour and ntentions at Three Age Levels. *Visual Communication*, 2 (3), pp. 303-330. https://doi.org/10.1177/14703572030023004

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard educational review*, 57 (1), pp. 1-23.

Siegmann, R. (2008). L'occhio del sovrintendente-Petra Maria Joos: "Effetto Guggenheim", in *ArtFacts.Net*., http://www.artfacts.net/index.php/pageType/newsInfo/newsID/4280/lang/6

Silvermann, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci (ed. or., Doing qualitative research. A practical guide, 2000).

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0. California: Santa Cruz, http://www.participatorymuseum.org/read

Singer, T., Seymour, B., O' Doherty, J.P., Stephan, K.E., Dolan, R.J., & Frith, C.D. (2006). Empathic Neural Responses are Modulated by the Perceived Fairness of Others. *Natur*e, 439 (7075), pp. 466-469. https://doiorg/10.1038/nature04271

Solima, L. (2000). *Il pubblico dei musei*. Roma: Gangemi.

Solima, L. (2008). *Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca*. In A. Bollo (a cura di), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 65-76.

Solima, L. (2012). *Il museo in ascolto. Nuove strategie di comunicazione per i musei statali*. Roma: Gangemi.

Sparacino, F. (2002). *The Museum Wearable - real-time sensor-drive understanding of visitors' interests for personalized visually-augmented museum experiences*. MIT Media Lab, Cambridge.

Stieglitz, S., Lattemann, C., Robra-Bissantz, S., Zarnekow, R., & Brockmann, T. (2017). *Gamification* (pp. 1-164). Berlin: Springer.

Strabone (1565). *La Seconda Parte della Geografia di Strabone di greco tradotta in volgare italiano, da M. Alfonso Buonacciuoli gentilhuomo ferrarese e accademico matovano, con due copiosissime tavole l'una de' nomi Antichi & Moderni, l'altra di tutti i nomi, & cose notabili, che in questo libro si contengono con privilegio*, appresso Francesco Senese, in Ferrara.

Straka, G.A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Universität Bremen (ITB).

Striano, M. (2006). *Formare allo sviluppo sostenibile delle risorse ambientali*. In M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*. Milano: FrancoAngeli, Milano, pp. 33-34.

Strong, R. (1983). El museo como vehículo de comunicación. *Museum Reflexiones e intercambios*, 138, 2, pp. 75-81.

Šunder, M., & Virtič, M. P. (2010). THE INFLUENCE OF THE FIELD OF STUDY ON THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AMONG STUDENT AND TEACHERS. *Informatologia*, *43*(4).

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.

Tassi, R. (1995). *Itinerari pedagogici. Dalla Riforma all'età del Positivismo*, vol. 2°. Bologna: Zanichelli.

Tassi, R. (2009). *Itinerari pedagogici. Per i Licei e gli Ist. magistrali*. Con espansione online. Dalla riforma all'età del positivismo. Tra pedagogia e psicologia sviluppo. Bologna: Zanichelli.

Temaj, I., Orhani, S., & Canhasi-Kasemi, E. (2025). Enhancing the Understanding of the Concept of Function through Integrated Visual and Experiential Approaches. *Human Research in Rehabilitation*, *15*(1).

Tobias, S., Fletcher, J. D., & Wind, A. P. (2013). Game-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 485-503.

Tomassucci Fontana, L. (1997). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.

Toto, G. A. (2019). *Expertise docente: teorie, modelli didattici e strumenti innovativi* (p. 148). FrancoAngeli.

Toto, G. A. (2024). Verso 1 Meta. *Traiettorie di pedagogia sperimentale. ricerca empirica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Troia, S. (2018). *Insegnare nel XXI secolo. Dalla scuola alla cittadinanza digitale*. Milano-Torino: Pearson.

Trombini, A. (2003). *Primo passo: definire il campo*, in Sani M., Trombini A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Compositori, Bologna, pp. 13-17.

Tucidide (Thucydides) (1982). *Le storie*. Torino: Unione tipografico-editrice torinese, (ed. or. Peritù Peloponnesion polemon).

Ugenti, E. (2016). Immagini nella rete. Ecosistemi mediali e cultura visuale. Milano: Mimesis.

Urgesi, C., Moro, V., Candidi, M., Aglioti, S.M. (2006). Mapping Implied Body Actions in the Human Motor System. *The Journal of Neuroscience*, 26 (30), pp. 7942-7949. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1289-06.2006

Van-Praët, M., & Poucet, B. (1992). Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l'école. *Éducation et pédagogies*, n. 16, pp. 21-29.

Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, *10*(1), 1-41.

Veber, M., Pesek, I., & Aberšek, B. (2023). Assessment of supporting visual learning technologies in the immersive VET cyber-physical learning model. *Education Sciences*, *13*(6), 608.

Vecchi V., & Giudici, C. (a cura di) (2004). *Bambini, arte, artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Vercelloni, V. (1994). *Museo e comunicazione culturale*. Milano: Jaka Book.

Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (Vol. 2). Vita e pensiero, Milano.

Visser, S., McChlery, S., & Vreken, N. (2006). Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis. *Meditari accountancy research*, *14*(2), 97-112.

Volpicelli, L. (1959). *Incontro di bimbi con i capolavori di Brera*. Milano: Pizzi.

Volpicelli, L. & Moròsov, V.S. (1971). *A scuola da Tolstoj*. Roma: Armando.

von Heijne, C. (2014, August). The Flipped Museum. In *Proceedings of the XX ICOMON Meeting, Rio de Janeiro, Brazil*(pp. 23-28).

Vygotskiĭ, L. S., & Mecacci, L. (1990). *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*. Bari: G. Laterza.

Weber, T. (2003). *Musei e scuole: un esame del rapporto tra le due istituzioni*. In M. Xanthoudaki (a cura di), *Un luogo per scoprire: insegnare scienza e tecnologia con i musei*, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", con il sostegno dell'Unione Europea, Milano, pp. 33-44 (ed. or. *A place to discover: teaching science and technology with museums*, 2002).

Xanthoudaki, M. (2000). La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento. *Nuova Museologia*, n.2, pp.10-12.

Xanthoudaki, M. (2007). Il modello educativo del Progetto EST: educare alla scienza e alla tecnologia, in *Atti del V Convegno Nazionale sulla Comunicazione della Scienza*, Forlì, 30 novembre-2dicembre 2006, pp. 261-269.

Yani, A. (2021). Comic worksheets for integrated disaster risk reduction learning in the subject of Geography. *Jàmbá: Journal of Disaster Risk Studies*, *13*(1), 1149.

Yarbus, A.L. (1967). *Eye Movements and Vision*. New York: Plenum Press.

Yew, E. H., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: An overview of its process and impact on learning. *Health professions education*, *2*(2), 75-79.

Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Zeiger, M. (2005). *Nuovi musei nel mondo*. Milano: RCS (ed. or. New museum architecture: innovative building from around the world, 2005).

Zeki, S. (1978). Functional Specialisation in the Visual Cortex of the Rhesus Monkey. *Nature*, 274 (5670), pp. 423-428. https://doi.org/10.1038/274423a0

Zeki, S. (1993). *A Vision of the Brain, Blackwell Scientific Publications*. Hoboken, New Jersey, USA.

Zeki, S. (1998a). Art and the Brain. Daedalus, 127, pp. 71-103.

Zeki, S. (1998b). Parallel Processing, Asynchronous Perception, and a Distributed System of Consciousness in Vision. *The Neuroscientist*, 4 (5), pp. 365-372. https://doi.org/10.1177/107385849800400518

Zeki, S. (2001). Artistic Creativity and the Brain. *Science*, 293 (5527), pp. 51-52.

Zeki, S. (2004). The Neurology of Ambiguity. *Consciousness and Cognition*, 13 (1), pp. 173-196. https://doi.org/10.1016/j.concog 2003.10.003

Zeki, S. (2007a). *La visione dall'interno. Arte e cervello*. Torino: Bollati Boringhieri.

Zeki, S. (2007b). *Neurologia dell'ambiguità*, in G. Lucignani, A. Pinotti (a cura di), *Immagini della mente*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 83-119.

Zeki, S. (2010). *Splendori e miserie del cervello*. Torino: Codice.

Zeki, S., & Ffytche, D.H. (1998). The Riddoch Syndrome. Insights into the Neurobiology of Conscious Vision. *Brain. A journal of neurology*, 121, pp. 25-45. https://doi.org/10.1093/brain/121.1.25

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

Zorzos, M., & Avgerinos, E. (2023). Research on visualization in probability problem solving. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *19*(4), em2247.

Zucchini, G. L. (1978). *Dalla scuola al territorio: per nuovi itinerari interdisciplinari: museo, musica, pittura, cultura urbana e contadina*. Firenze: Guaraldi.

Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Edizioni junior-Spaggiari edizioni.

Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni junior-Spaggiari edizioni.

Appendice

Pratiche di *Visual Education* per la valorizzazione dei Beni Culturali e dei Siti UNESCO

1. Premessa e cornice teorica

L'idea progettuale qui delineata nasce dalla riflessione sviluppata nella presente ricerca: la convinzione che le pratiche di *visual education*, quando intrecciate con la didattica museale e la mediazione culturale del patrimonio, possano costituire uno strumento innovativo per la formazione dei cittadini del XXI secolo.

Nel mondo ipervisivo e digitalizzato in cui viviamo, educare allo sguardo significa educare alla comprensione del reale, all'ascolto, al rispetto e al dialogo tra culture. La fotografia, le tecnologie immersive e le narrazioni visive — lungi dall'essere semplici strumenti tecnici — diventano mediatori cognitivi e relazionali che permettono di osservare, raccontare e reinterpretare il patrimonio culturale come esperienza vissuta e condivisa.

Applicata ai beni culturali e ai siti UNESCO, la *visual education* diviene occasione per sperimentare una didattica decentrata, in cui l'apprendimento esce dall'aula e incontra la vita: il territorio si trasforma in laboratorio, il museo in officina del sapere, lo studente in narratore del proprio paesaggio.

Questa prospettiva didattica riflette pienamente i principi del *lifelong learning* e del *lifewide learning*: si apprende sempre e ovunque, in contesto e in relazione.

Allo stesso tempo si fonda sul paradigma del *service learning*, che integra apprendimento e responsabilità civica: conoscere e valorizzare il patrimonio significa costruire un servizio per la comunità e restituire al territorio una narrazione nuova di sé.

2. Finalità e visione educativa

Il progetto, *Patrimoni Visibili. Narrare il territorio attraverso la fotografia e il visual storytelling,* intende creare un ponte stabile tra scuola, museo e territorio, promuovendo un'educazione visiva e patrimoniale capace di unire consapevolezza culturale, competenza digitale e sensibilità civica.

Attraverso laboratori basati sulla fotografia digitale e la fotografia a 360°, sul visual storytelling e sulle tecniche di documentazione multimediale, gli studenti saranno accompagnati a esplorare un sito culturale o un luogo riconosciuto come bene UNESCO, per raccontarlo e reinterpretarlo attraverso le proprie immagini e le proprie parole.

La finalità generale è duplice: da un lato formare giovani capaci di guardare con consapevolezza il patrimonio, attivando processi di osservazione, analisi e interpretazione;

dall'altro consentire alle scuole di diventare protagoniste attive nella valorizzazione del territorio, restituendo al pubblico un prodotto comunicativo collettivo — mostra digitale, racconto interattivo o percorso fotografico immersivo — che contribuisca a rendere i luoghi del patrimonio spazi vivi della comunità.

Il progetto promuove dunque una forma di cittadinanza visuale, in cui tecnologia e creatività si uniscono alla responsabilità verso la memoria e l'ambiente. L'apprendimento è sia personale che collettivo, perché nasce dall'esperienza e si restituisce al territorio come bene comune.

3. Destinatari e contesto di applicazione

Il progetto si rivolge alle:

- scuole primarie e alle scuole secondarie di primo grado, per introdurre un'educazione all'immagine legata alla scoperta del territorio;
- scuole secondarie di secondo grado, per ampliare la dimensione critica e laboratoriale, favorendo connessioni interdisciplinari con arte, storia, geografia, tecnologia, lettere e scienze umane.

Ogni percorso sarà adattato alla fascia d'età e alle competenze dei partecipanti, nel rispetto dei principi di accessibilità e inclusione.

Il progetto potrà essere realizzato in rete con i musei territoriali, i centri di documentazione locali, i parchi archeologici e i siti UNESCO riconosciuti nelle diverse regioni italiane (centri storici, paesaggi culturali, aree naturalistiche e beni immateriali).

4. Obiettivi formativi

Dal punto di vista educativo, culturale e civico, il progetto si propone di:

1. promuovere la cultura visiva come competenza chiave di cittadinanza e alfabetizzazione culturale;
2. rafforzare il legame tra scuola e territorio, favorendo la conoscenza attiva dei beni artistici e paesaggistici;
3. sviluppare competenze digitali e narrative, attraverso l'uso responsabile di tecnologie immersive e strumenti di storytelling visuale;
4. stimolare la partecipazione e la cooperazione, valorizzando le intelligenze multiple e la diversità cognitiva di ciascun studente;
5. costruire percorsi di apprendimento significativo oltre l'aula, fondati sull'esperienza diretta, sull'esplorazione e sulla riflessione condivisa;

6. restituire alla comunità un prodotto culturale di valorizzazione del patrimonio, in linea con la logica del *service learning*.

5. Cornice metodologica

Il progetto si fonda su un impianto epistemologico coerente con le pedagogie attive e costruttiviste, orientato ai principi del *learning by doing*, del *cooperative learning* e della *media education*.

Le attività privilegiano la dimensione laboratoriale, l'esperienza sul campo e la produzione creativa come occasioni di costruzione del sapere. L'immagine diventa "oggetto ponte" tra il vissuto soggettivo e la realtà culturale del bene osservato.

La metodologia si articola in quattro fasi ricorrenti: osservare, rappresentare, narrare, condividere.

- *Osservare:* imparare a guardare il patrimonio, a leggere i segni, a cogliere dettagli, forme e colori.
- *Rappresentare:* utilizzare gli strumenti tecnologici per catturare, descrivere e reinterpretare visivamente i luoghi.
- *Narrare:* costruire, individualmente o in gruppo, un racconto visuale che restituisca significato all'esperienza vissuta.
- *Condividere:* presentare il proprio lavoro alla comunità e riflettere collettivamente sul senso dei beni culturali come eredità comune.

L'intero percorso didattico prevede un'attenta alternanza tra esperienza e riflessione, manualità e pensiero, secondo il principio deweyano di continuità tra azione e conoscenza.

6. Struttura operativa del progetto

Fase 1 – Introduzione e formazione

Nelle prime settimane di attività, le classi partecipanti verranno guidate a esplorare i concetti di patrimonio, immagine e linguaggio visivo. Attraverso la lettura condivisa di fotografie e opere d'arte, i ragazzi elaboreranno un primo quadro di riferimento visivo e critico. Successivamente, verranno introdotte le tecniche digitali di base: uso della fotografia e della fotocamera 360°, costruzione di immagini panoramiche, principi di composizione, luci e prospettiva.

Questa fase culminerà con la definizione del *focus narrativo*: ogni classe sceglie un tema o

un luogo simbolico del proprio territorio da approfondire ("la piazza che racconta la città", "il paesaggio che ci unisce", "la memoria in un luogo dimenticato").

Fase 2 – Esplorazione e documentazione

Seguirà l'esperienza sul campo, realizzata in collaborazione con musei, parchi archeologici o enti di tutela. Gli studenti, dotati di fotocamere 360° o smartphone, esploreranno i luoghi selezionati, realizzando fotografie immersive, raccolte di suoni, brevi video e interviste ai residenti o alle guide.

L'attività non è finalizzata alla sola acquisizione di immagini ma alla costruzione di un rapporto intenzionale con il luogo, secondo la logica dell'"abitare conoscitivo": osservare, ascoltare, muoversi nello spazio per comprenderne la storia e le stratificazioni di senso.

Fase 3 – Laboratorio di visual storytelling

Rientrati in aula o nel museo, i gruppi di studenti lavoreranno alla selezione e alla rielaborazione del materiale raccolto. Verrà così costruita una narrazione visiva collettiva attraverso software dedicati (*Canva, StoryMaps*).

La fase laboratoriale mira a sviluppare la capacità di scegliere, montare e commentare le immagini, integrandole con parole e suoni per creare un racconto coerente. Ogni gruppo realizzerà un *digital storytelling* sul bene scelto, curandone la qualità estetica e la coerenza narrativa.

Fase 4 – Restituzione e diffusione pubblica

Il progetto prevede una mostra virtuale o itinerante, ospitata dai musei partner o dalle scuole, dove verranno presentati i lavori prodotti. Gli elaborati potranno essere pubblicati sui siti web istituzionali o condivisi su piattaforme immersive *open source*.

Questa fase di restituzione rappresenta un momento di sintesi e di restituzione sociale dell'apprendimento: i ragazzi diventano, in tal modo, mediatori del patrimonio per la propria comunità, restituendo un nuovo sguardo sul territorio.

Fase 5 – Valutazione e riflessione metacognitiva

L'eventuale valutazione – messa in atto con la collaborazione dei docenti di riferimento - si baserà su criteri qualitativi e non solo quantitativi: il grado di partecipazione, la capacità di lavorare in gruppo, l'autonomia, la consapevolezza acquisita, la qualità comunicativa del prodotto finale.

Possono essere previste, inoltre, attività di auto-valutazione e revisione collettiva, con la costruzione di un *portfolio digitale* che documenta il percorso educativo, le immagini prodotte e le riflessioni personali.

7. Accessibilità e inclusione

Uno degli elementi centrali del progetto è la sua vocazione inclusiva. L'uso di immagini, strumenti digitali e percorsi sensoriali consente di coinvolgere studenti con differenti stili cognitivi e abilità. I gruppi di lavoro sono eterogenei, con ruoli variabili: fotografo, narratore, tecnico, cronista, curatore, così che ognuno possa offrire il proprio contributo.

Sono previste attività in linguaggio visivo semplificato e in un linguaggio accessibile a tutti i visitatori esterni; per i musei partner potranno essere sperimentate guide multimediali con voce narrante, descrizioni audio o percorsi tattili.

L'obiettivo è garantire pari accesso alla comprensione del patrimonio e all'esperienza della bellezza, in armonia con i principi dell'*Universal Design for Learning*.

8. Gli strumenti della visualità

Tra gli strumenti digitali, oltre alla fotocamera digitale, degna di nota sarà la fotografia a 360°, utilizzata come linguaggio educativo e non solo tecnologico. Questa è una modalità per ampliare lo sguardo e per costruire una memoria condivisa dello spazio: consente agli studenti di muoversi all'interno dell'immagine, di osservare ciò che di solito rimane ai margini, di esplorare le relazioni tra paesaggio, architettura e comunità.

Il visual storytelling, invece, traduce questa esperienza in narrazione: ogni immagine diventa episodio di un racconto corale. I ragazzi imparano a organizzare le informazioni, selezionare i contenuti più significativi, dare loro una sequenza e un ritmo – in sintonia con le esperienze sensoriali vissute sul posto.

La combinazione dei due strumenti produce una didattica ibrida, in cui l'immagine non è solo supporto illustrativo ma vero "luogo di pensiero".

9. Ricadute educative e culturali

L'esperienza progettuale punta a generare così effetti su più livelli:

- sul piano educativo, potenzia la capacità di osservare e interpretare, riducendo la distanza percettiva tra giovani e patrimonio;
- sul piano metodologico, offre ai docenti un modello replicabile di didattica visuale interdisciplinare;
- sul piano sociale e civico, rafforza il senso di appartenenza al territorio, trasformando i beni culturali in risorse di crescita comune.

La restituzione dei prodotti multimediali al museo o alla comunità locale rappresenta il culmine del processo di apprendimento: il sapere, nato dall'esperienza, si traduce in azione sociale e in responsabilità condivisa.
La memoria del patrimonio non viene solo studiata o fotografata, ma reinterpretata e rimessa in circolo nella vita quotidiana della città.

10. Prospettive di continuità e ricerca

Il progetto si propone come modello pilota di didattica museale visuale integrato con i principi del *service learning*.
In prospettiva, la sua sperimentazione potrà estendersi alla creazione di:

- una piattaforma digitale permanente di narrazioni visive del patrimonio locale;
- percorsi di formazione per docenti ed educatori museali sulle metodologie di *visual education* e sulla progettazione inclusiva;
- percorsi PCTO e di cittadinanza attiva, nei quali gli studenti collaborano con le istituzioni culturali per la gestione digitale di archivi visivi e mostre virtuali.

Parallelamente, il progetto offre un campo di ricerca per analizzare l'impatto delle esperienze visive immersive sull'apprendimento significativo e sulla costruzione dell'identità culturale. Attraverso studi longitudinali e analisi qualitative, sarà possibile valutare come la pratica del *visual storytelling* influenzi le competenze metacognitive, la motivazione allo studio, il senso di appartenenza e la percezione della distanza tra scuola e cultura.
Patrimoni Visibili è, in definitiva, un progetto che traduce in pratica la visione pedagogica maturata nel presente lavoro di ricerca: l'idea che il museo e il territorio siano forme vive dell'educazione, luoghi di apprendimento diffuso e strumenti di trasformazione sociale. La fotografia, il racconto visivo e la dimensione collaborativa offrono agli studenti la possibilità di diventare cittadini narratori dei propri patrimoni, produttori di conoscenza e di bellezza. Attraverso queste esperienze la scuola si apre al mondo, e il mondo entra nella scuola; la cultura esce dai confini dell'aula e torna ad essere bene comune.
L'immagine, in questo contesto, non è solo una finestra sul reale, ma un linguaggio per abitare il patrimonio, per costruire memoria e futuro.
Così, nei laboratori di *visual education*, nei musei e nei siti UNESCO, prende corpo una nuova didattica del vedere e del sentire, in cui educare significa immergersi, dialogare, condividere, restituire.

È qui che la pedagogia incontra la vita: nella possibilità di fare della cultura e dell'arte una esperienza trasformativa, inclusiva e generativa, in grado di unire scuola, museo e comunità in un unico gesto educativo di cura, conoscenza e cittadinanza.