

# Accendere le menti. Educazione museale tra intenzionalità pedagogica e competenza didattica

Orietta Zanato Orlandini

Centro di Ateneo di Ecologia Umana, Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia. Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova, Piazza Capitaniato, 3. I-35100 Padova. E-mail: orietta.zanato@unipd.it

## RIASSUNTO

La domanda di formazione che oggi è rivolta ai musei si qualifica in termini di promozione della cultura e della conoscenza del territorio, attraverso proposte che mirino ad una fruizione sempre più attiva, partecipata, ricorsiva da parte dei visitatori. In questa prospettiva, alla didattica museale si chiede di ripensare le proprie pratiche, considerando i contenuti non come un fine, ma come un mezzo per "accendere le menti", spostandosi perciò da un modello (prevalentemente) trasmissivo a un modello co-costruttivo, orientato all'ascolto di chi apprende e alla proposta di percorsi di ricerca che promuovano nuove modalità di rapporto con la cultura e il territorio, meno "consumistiche" e più partecipate.

Parole chiave:

musei e didattica, obiettivi e metodologie degli educatori museali.

## ABSTRACT

*Turn minds on. Museums educations between pedagogical intentionality and teaching ability.*

*The demands of education currently addressed by museums need to be appropriately conveyed in such a way as to promote culture and an appreciation of its surroundings through ideas which will engage the public in an enthusiastic enjoyment of a unique experience with each successive visit.*

*From that perspective, the didactic methods of museums need to be questioned and one must rethink the standard approaches to education, considering the contents not as an ultimate goal, but as a way to "turn minds on", moving from a model essentially informative to a more co-constructive one, listening to those who are attempting to learn by offering them alternative research methods which will encourage new ways to become acquainted with culture from a more participatory viewpoint rather than the customary consumerist attitude.*

Key words:

*didactics and museums, goals and methodologies of museums educators.*

I Musei sono oggi una presenza sempre più viva nel territorio, palpitanti centri di iniziative culturali, contesti di produzione della cultura e occasioni di incontro per chi desidera conservare, condividere e arricchire il patrimonio culturale, riconoscendo in essi una preziosa opportunità per interpretare il passato e dare senso al presente per progettare il futuro. Essi si mostrano come espressione di numerose funzioni, tra le quali quelle educativa e didattica risultano essere senza dubbio tra le più richieste e apprezzate: tale fenomeno si rende evidente nella presenza di categorie sempre più eterogenee di utenti che manifestano esigenze culturali complesse ed articolate, oltre che nell'afflusso incessante di alunni di ogni ordine di scolarità.

Al di là dei dati quantitativi, che mostrano indubbiamente una domanda e un'offerta in crescita, l'esistenza di esigenze molteplici e talvolta contrastanti

esprime (accanto alle più consuete esigenze di tipo specialistico) una richiesta sempre più avida di divulgazione seria, non dottrinarica, coinvolgente e critica, che impegna i musei in una vera e propria opera di mediazione volta a incoraggiare l'accesso e la partecipazione al mondo della cultura a persone di ogni età e provenienza, anche in vista di finalità formative orientate alla promozione di una maggiore pienezza umana e di un sempre più consapevole esercizio della cittadinanza (Clemente 2005, p. 40).

Che tali finalità formative non siano eludibili appare di particolare rilievo in ambito scientifico e ambientale: di fronte alla necessità di prendere decisioni in condizioni di incertezza e impellenza, necessariamente supportate da processi decisionali sempre più partecipati, si pone l'esigenza di formare cittadini informati (non semplicemente consenzienti), qualificati (perciò meno manipolabili), capaci di assumersi impegni decisionali in modo responsabile, lungimi-

rante, non fazioso. Questa esigenza emergente coinvolge universi di discorso sempre più ampi ed interroga gli epistemologi sulla possibilità/necessità di ripensare la natura stessa della scienza in rapporto al contesto politico-decisionale: alle condizioni di eccezionalità dettate dall'urgenza e novità dei problemi non corrispondono oggi strumenti di conoscenza e di governance adeguati. Stimolante nella sua problematicità risulta in tal senso la proposta di una scienza post-normale (si veda Ravetz, 1999), prospettiva che chiede di riconsiderare i processi educativi - dalla scuola all'Università - e di divulgazione in senso critico-partecipativo (Camino et al., 2007).

Perciò i musei scientifici - attivando ove possibile sinergie con le risorse educative formali e non formali (scuola e associazionismo in primis) - sono chiamati a incoraggiare nei loro utilizzatori la costruzione di contenuti e di strumenti critici necessari ad orientarsi in un mondo complesso:

- valorizzando nei soggetti quelle competenze che li rendano capaci di accedere a conoscenze sempre più raffinate, numerose e specialistiche (necessarie alla persona per attribuire senso all'esperienza quotidiana e per poter esprimere competenze partecipative e decisionali) e di orientarsi nella loro rumorosa pluralità - se, come afferma Morin (1990), l'eccesso di informazione produce rumore;

- creando occasioni di riflessione, di confronto, di dialogo attraverso la testimonianza della storia del territorio e (del)la sua conservazione, per incentivarne la conoscenza e promuoverne la cura.

In tale prospettiva il museo può costituirsi come polo di attrazione affinché ogni visitatore esca dall'isolamento e arricchisca la sua appartenenza plurima riappropriandosi del suo territorio come oggetto di cultura, di studio, di azione trasformativi (Celi, 2007).

Parallelamente alla complessificazione della domanda, si diffonde sempre più la consapevolezza che il senso del museo non può essere ridotto alla mera esposizione di oggetti, ancorché unici (MacDonald, 1995); anche la mera fruizione, pur agevolata da forme espositive appropriate, rimane troppo vicina al consumo, anziché all'appropriazione, alla condivisione, alla produzione di cultura.

Se il museo deve accendere le menti offrendo esperienze plurali, coinvolgenti, emozionali (Uyen Tran, 2007); se deve "aprire all'avventura interpretativa" (Laneve, 1997) promuovendo l'autonoma ricerca di percorsi esplorativi, non appare facile conciliare le funzioni catalogativa e conservativa con quelle che, attraverso la comunicazione e l'azione didattica, avviano a processi di co-costruzione della cultura.

Infatti, pur essendone una componente necessaria, la logica del sapere disciplinare non si identifica con la logica della didattica, la quale deve tener conto del soggetto che apprende e saper guardare alle sue motivazioni, ai suoi interessi, alle sue emozioni, alle sue esigenze di crescita personale e culturale. Questo

processo, complesso e difficile, pone problemi non facilmente risolvibili anche in contesti formali, come ad esempio la scuola, nei quali la continuità della relazione educativa dovrebbe più facilmente consentire di intervenire secondo modalità ricorsive e di modulare le proposte a partire da feed back intenzionalmente cercati e raccolti. Tali difficoltà risultano per così dire moltiplicate e amplificate nei contesti non formali e informali, nei quali i peculiari connotati del contesto (possibile ricorsività della fruizione, multidimensionalità degli approcci e pluralità dei possibili percorsi...), riducono i margini di prevedibilità e di auto-correggibilità delle proposte all'interno di processi per loro natura altamente aleatori.

A sua volta, l'educatore nel museo è chiamato ad un compito arduo: deve mettere a frutto competenze pedagogico-didattiche nell'analizzare le esigenze formative, nel progettare, realizzare e monitorare l'azione, nel valutare, nel selezionare e mediare a vari livelli i contenuti servendosi di molteplici linguaggi, di una pluralità di modalità (lavoro per gruppi, laboratori, percorsi multimediali...), attraverso l'allestimento di contesti di apprendimento e la produzione di mezzi destinati a visitatori titolari di aspettative, esigenze, desideri e vissuti diversi. Perciò deve imparare in primo luogo a mettersi in ascolto, per accogliere e decodificare tale domanda (Isaia, 2005), progettare e implementare iniziative che non si limitino a dare informazioni, ma aprano a percorsi personali e condivisi verso nuovi orizzonti di senso.

Occorre, in altri termini, che l'educatore, più che come "erogatore" di informazioni, sappia declinare la propria professionalità (attraverso forme comunicative volte ad aiutare l'altro a mettere in gioco i suoi interessi, le sue risorse e potenzialità) in termini di facilitatore di percorsi, creando occasioni affinché il visitatore si relazioni al contesto in termini di fruizione attiva delle proposte culturali: ciò richiede un'intenzionalità pedagogica capace di sostenere il soggetto nella costruzione di proficue relazioni con se stesso, con gli altri, con gli "oggetti" della cultura. Perché questo processo possa innescarsi, è necessario in primo luogo che l'operatore divenga consapevole della complessità del suo compito, che evidentemente non si esaurisce nel proporre una serie di argomenti nel modo più accattivante: la metafora del discente come contenitore passivo di contenuti costruiti altrove e semplicemente "trasmessi" non funziona, come evidenziato dalla tradizione epistemologica costruttivista.

Oggi l'insegnamento-apprendimento efficace è descritto come un processo attivo del soggetto che apprende, sollecitato da un ambiente stimolante opportunamente strutturato e sostenuto da un "clima" relazionale accogliente, autentico, collaborativo: ciò nonostante, la metafora del discente come contenitore e l'interpretazione del ruolo della didattica in chiave sostanzialmente trasmissiva sembrano

ancora piuttosto persistenti. L. Amodio, direttore della Fondazione IDIS, Città della Scienza di Napoli, segnalava in un recente convegno la necessità di passare dal modello del deficit al modello del dialogo, attivando forme bi-direzionali di comunicazione (Amodio, 2008). Non è perciò sufficiente cercare di ottimizzare la comunicazione di contenuti, ma occorre porsi gli interrogativi classici: a chi è rivolta la nostra azione e perché (il soggetto che apprende e i fini), da cui dipendono il "cosa" e il "come" (i contenuti, i modi e i mezzi), strettamente intrecciati al "quando" e al "dove" (i tempi e i luoghi). Tutte queste domande insieme declinano il compito della didattica (Grassilli, 2003), che è sempre una proposta complessa ed aperta, costruita di volta in volta per persone concrete, che hanno aspettative, desideri, esigenze specifiche e che chiedono all'operatore l'attivazione di competenze nel dare risposte in termini di:

- intenzionalità, che qualifica l'azione come responsabilità (nel compiere scelte di valore in relazione ai fini) e impegno (nell'affrontare le difficoltà e nell'approntare soluzioni);
- flessibilità, come capacità di offrire non "pacchetti standard", ma una pluralità di percorsi "personalizzabili", sempre controllati da processi autoregolativi, per valutare in situazione l'efficacia di ciò che si sta facendo;
- organicità, come capacità di radicare le proposte nelle conoscenze di sfondo dei discenti, e di organizzare percorsi plurali, capaci di chiamare in gioco più codici linguistici, modalità di approccio di tipo trasversale e integrato, "letture" per problemi (che, come è noto, attraversano i saperi disciplinari), secondo le età, le occasioni, il contesto;
- medialità, come capacità di "costruire ponti": tra il soggetto e l'oggetto, tra il soggetto e il contesto, tra il soggetto e gli altri soggetti, tra la situazione reale e quella auspicata..., utilizzando una pluralità di mediatori.

È evidente, da questi pochi cenni, che la didattica si deve declinare come una proposta ad hoc, costruita a partire dall'ascolto e dall'individuazione delle esigenze di chi apprende. Si insegna sempre qualcosa a qualcuno: ciò comporta che abbiamo bisogno di riconoscere quel "qualcuno" che abbiamo davanti, e questa conoscenza non può riferirsi che in modo limitato a quegli standard che la letteratura ci offre. Perciò l'azione didattica implica la capacità di interrogarsi sulle caratteristiche dei destinatari, sul contesto, i contenuti da mediare, la qualità della relazione. Richiede inoltre capacità di scelta nella padronanza esperta di tecniche, di strumenti, di modalità comunicative e relazionali: scelta che non è mai garantita a priori, neppure a seguito delle sperimentazioni più accurate, pertanto sempre esposta all'errore e alla necessità di essere problematizzata e modificata in itinere. In questo senso l'azione didattica è sempre

qualcosa di "artistico" (frutto di intuizione, competenza, abilità); ma anche qualcosa di "artigianale", cioè di costruito su misura perché aperto all'inatteso. L'azione didattica è stata paragonata ad una partita a scacchi (Iori, 1994): ha le sue regole e procedure, ma una prevedibilità limitata, perché la partita può essere giocata solo tenendo conto delle azioni dell'altro. Nel caso della didattica museale, la situazione si complica (e si arricchisce) nella dialettica tra visitatori ideali/ipotetici (per i quali si predispongono i percorsi) e visitatori reali e concreti, con i quali interagire, dialogare, intrecciare trame di senso. Inoltre la conoscenza dell'oggetto (contenuto) e del soggetto (discente/visitatore), entrambe necessarie, si declinano in modo speciale nell'azione didattica, chiamando in causa processi di valutazione e di autoregolazione, che impegnano l'operatore in un processo ricorsivo volto a conoscere per agire.

Rispetto a situazioni più formalizzate, la didattica all'interno dei musei si pone in modo speciale il problema del tempo: dal punto di vista dell'operatore è sempre tiranno (la sua brevità costringe ad operare delle scelte e ad attivare in modo fulmineo i processi cui ho accennato, esponendo maggiormente al rischio di sbagliare o di fraintendere) e obbliga a una difficile conciliazione tra la sua dimensione "oggettiva" (in termini di durata: l'accoglienza, l'animazione della visita e la sua preparazione; le pause, i momenti laboratoriali, ecc.), e quella "soggettiva" (i tempi di attenzione dei fruitori, i loro desideri e le loro motivazioni, la possibilità di tornare sui propri passi per effettuare collegamenti, assaporare nuovamente quanto già visto o gettarvi uno sguardo più consapevole, ecc.).

Va anche detto che, per un altro verso, quello del museo è un tempo speciale: un tempo denso, un tempo altro rispetto alla quotidianità, un tempo fuori dal tempo, pur radicato nel qui-ed-ora della visita, un tempo socialmente costruito attraverso l'intreccio sempre nuovo tra progetto istituzionale e trasformazioni della cultura... Esso introduce l'elemento della discontinuità nella routine quotidiana del fruitore, quell'elemento di novità che stimola nel soggetto nuove attribuzioni di senso (rispetto al passato, al presente, al futuro...) e può divenire ricorsività non monotona, spirale virtuosa che si alimenta della possibilità di plurime letture e delle opportunità presenti nel territorio, ove opportunamente collegate in percorsi reticolari.

Se il Museo come istituzione intende testimoniare l'identità culturale di una comunità, l'azione didattica deve saper condurre gli utenti al di là del livello dell'informazione (sapere che...) e dell'acquisizione di abilità (saper fare: distinzioni, confronti, collegamenti, classificazioni, rilievi critici...), per introdurli alla comprensione (saper leggere, analizzare, interpretare, valutare, ricontestualizzare...) orientata alla partecipazione. "Solo diventando partecipi di questa

memoria collettiva si diventa cittadini a pieno titolo" (Laneve, 1997), capaci di apprezzare il valore, difendere, tutelare e prendersi cura del patrimonio della comunità.

È perciò condivisibile la prospettiva indicata da M. Xanthoudaki che, nel delineare il museo in rapporto alla scuola, ne sottolinea le dinamiche processuali (museo come oggetto di inquiry, occasione di esperienza personale, polivalente, multidisciplinare, e come contesto che stimola la formulazione di domande personali e di percorsi di ricerca) e invita a pensare in modo nuovo e paritetico il rapporto tra insegnanti e operatori museali, in una logica di expertise distribuita e nella condivisione di pratiche di ricerca educativa (Xanthoudaki, 2008).

Ciò comporta l'impegno delle istituzioni (Università, Scuola, Musei) nel progettare percorsi formativi condivisi, sia a livello iniziale che nella formazione in servizio, anche con modalità innovative: si pensi ad esempio alle possibilità offerte dalla condivisione di processi di ricerca-azione che vedano come protagonisti soggetti provenienti da contesti diversi (docenti e studenti universitari, insegnanti, operatori, ecc.), che potrebbero cogliere da esperienze di questo tipo stimoli più vari e contestualizzati, facendo tesoro di competenze anche non accademiche e confrontandosi con tematiche e problemi didattici concretamente situati, all'interno di dinamiche di tutoring debolmente gerarchizzate.

In termini più generali sembra doveroso ribadire l'ineludibilità di una logica di formazione continua, cominciando con il mettere a profitto le numerose e significative esperienze esistenti: anche la ricerca sulle buone pratiche merita un impegno congiunto tra musei e università.

## BIBLIOGRAFIA

AMODIO L., 2008. *Il panorama internazionale della didattica scientifica*. Intervento al Convegno "Questa è Scienza!", Milano, Fondazione Cariplo, 11 aprile 2008.

CAMINO E., GUARNIERI V., BATTAGLIA M., 2007. Università ponte tra scienza e società? Percorsi critici: educazione e divulgazione. *Culture della sostenibilità*, 1.

CELI M., 2007. *Musei con le finestre aperte: il ruolo dei Musei nello studio ed educazione al paesaggio*. In: Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (eds.), *Il paesaggio vicino a noi*. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna.

CLEMENTE P., 2005. Musei e comunità. Principi, competenze, accesso: un confronto. *Antropologia museale*, 11.

GRASSILLI B., 2003. *La Didattica. Biografia di un sapere*. In B. Grassilli, L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia.

IORI V., 1994. *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*. In: Bertolini P. (ed.), *Sulla didattica*. La Nuova Italia, Firenze.

ISAIA D., 2005. La visita guidata: modelli, varianti e criticità. *Nuova Museologia*, 13.

LANEVE C., 1997. *Il campo della didattica*. La Scuola, Brescia.

MACDONALD G.F., 1995. *La sfida del cambiamento*. In: Karp I., Mullen Kreamer C., Lavine S. D. (eds.), *Musei e identità. Politica culturale e collettività*. Clueb, Bologna.

MORIN E., 1990. *Per uscire dal XX secolo*. Lubrina, Bergamo.

RAVETZ J.R., 1999. Post-normal Science. *Futures, Special Issue*, 7(31).

UYEN TRAN L., 2007. Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museums Educators. *Science Education*, 91(2).

XANTHOUDAKI M., 2008. *Il Museo: una rivoluzione copernicana*. Intervento al Convegno "Questa è Scienza!", Milano, Fondazione Cariplo, 11 aprile 2008.