

Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali

Constructivist Museums: Between Theories of Knowledge, and Non-formal and Informal Theories of Learning

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

This paper offers a framework of how the paradigms of non-formal and informal education apply to museums. The educational theories museums deal with range between theories of knowledge and theories of learning. An important section is dedicated to the features of constructivist museums. The latter ones value social change as well as the social responsibility needed to achieve, among its goals, the growth of agentivity and a teaching-learning process that is appropriate and respectful of the new paradigms of complexity. That is done in order to mediate the understanding of museums.

Il contributo inquadra teorie e paradigmi dell'educazione non-formale e informale in museo. Le Teorie educative di cui si occupa un museo si dibattono tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento. Un paragrafo importante è riservato alle caratteristiche del museo costruttivista, che considera sia il cambiamento sociale che la responsabilità sociale per raggiungere, come obiettivo, la crescita dell'agentività e un corretto processo insegnamento-apprendimento, rispettoso delle recenti teorie educative e dei nuovi paradigmi della complessità. Ciò al fine di mediare la comprensione museale.

KEYWORDS

Museum, Constructivist Museum, Museum Education, Agentivity, Non-formal education.

Museo, Museo Costruttivista, Educazione Museale, Agentività, Educazione non-formale.

Introduzione

Gli studi sul museo hanno raggiunto la maggiore età. Negli ultimi dieci anni in particolare il numero di libri, riviste, corsi ed eventi dedicati al museo degli studi è cresciuto enormemente. Esso si è spostato da soggetto di minoranza nelle principali discipline, a punto focale di attenzione educativa. Varie discipline che precedentemente avevano riservato relativamente poca attenzione ai musei li considerano ora come occasione interessante e significativa dei loro dibattiti e contribuiscono a rinnovare le applicazioni utili. Si riconosce molto meglio anche il ruolo del museo nella soluzione di problemi educativi intra-disciplinari e la sua utilità per un maggiore dialogo con domande, tecniche e approcci derivati da altre aree di competenza disciplinare. Tutto questo ha contribuito a far sì che gli studi museali diventassero una delle aree multi e inter-disciplinari più battute dalla ricerca accademica contemporanea orientata ad affrontare in modo diverso sfondi disciplinari e prospettive culturali delle più vitali questioni contemporanee, in un vibrante rapporto tra pratica e teorie, tratto distintivo dell'educazione museale di oggi.

Su questo atteggiamento si fonda la *seconda ondata della "nuova museologia"*, più teorica ed umanistica (Vergo 1989, p. 3), che nella sua prima fase esce dall'idea di museo come luogo di amministrazione, istruzione o conservazione, mentre ora tende ad ampliarne il campo di applicazione, espandendo il carattere metodologico – ma soprattutto gli scopi stessi del museo - in una ricca e molteplice gamma di prospettive e approcci, tesa a comprendere e provocare musei stessi.

La seconda ondata della nuova museologia pone in risalto tre aree di significato, (Macdonald, 2006, pp. 3-5), che riportiamo in sede introduttiva proprio per ragionare di teorie e paradigmi pedagogico-didattici che presiedono all'educazione museale non-formale e informale di oggi:

- **Rappresentazione critica.** Il cambio di prospettiva evidente nella *nuova Museologia* è stato parte di un più ampio rivolgimento culturale delle discipline sociali negli ultimi trent'anni. Si è caratterizzato per una particolare attenzione ai problemi della rappresentazione critica, intesa come rappresentazione testuale del mondo. Anche l'esistenza del reperto, scorporata dalla sua rappresentazione, non ci dice nulla. Al contrario, l'intenzionalità critica delle rappresentazioni culturali – linguistica o teorica che sia – benché non possa mai essere identica all'oggetto originario, può rivelare significati spesso oscuri alle precedenti civiltà. Si tratta dei risvolti problematici del concetto platonico di *mimesis*, riferibili alla rappresentazione, nell'arte, dell'esistenza stessa, attraverso l'incerto statuo della rappresentazione (Cfr. Goody, 2000, p. 17). Noto è anche "l'effetto Foucault" (Barnett, 1999) sugli studi museali, poiché il lavoro dello studioso francese ha operato contro un concetto di storia lineare e teleologica, a favore di una storia "efficace", non-lineare, basata su continuità e discontinuità, interpretabile in quadri concettuali attraverso formazioni discorsive che sfidano la tradizionale classificazione e ripensano il rapporto dell'oggetto museale con lo stato di verità, la politica della sessualità e della soggettività, e il modo in cui le storie sono scritte (Foucault, 1973; 1974; 1990; 1991).
- **Politiche dell'identità.** In molti modi, il museo è una istituzione di riconoscimento identitario *per eccellenza*, dei singoli, delle nazioni, dei popoli. Esso consente di selezionare alcuni prodotti culturali per la versione ufficiale di mantenimento di una cultura identitaria per i posteri, secondo un processo

che riconosce e afferma alcuni fattori identitari, e omette di riconoscere e confermare gli altri. *Identità e differenza*, da Deleuze e Derrida in poi, in temerarie post-strutturalista, è una chiave interpretativa delle teorie culturali dei musei contemporanei (Cfr. Deleuze, 1968; Derrida, 1967; 1978).

A causa di ciò, i musei di fine ventesimo secolo si sono trovati al centro di una più ampia “guerra di culture”, offrendo il fianco, in alcuni casi, a contestazioni spinose e accentuando il dibattito su questioni epistemologiche quali i marcatori delle teorie culturali.

La teoria culturale contemporanea sostiene che gli individui abitano la cultura nel senso che condividono con gli altri una certa quantità di conoscenza e di comprensione circa il nostro ambiente ecologico-sociale. Condividono “mappe culturali”, anche quando l’appartenenza dei gruppi e delle comunità è di per sé un problema complesso (Hall, 1997, p. 18). La possibilità di condividere mappe culturali comporta la realizzazione di valutazioni circa i prodotti di tali pratiche culturali e il loro valore, lo stato e la legittimità. Un processo noto all’interno di musei e gallerie, in cui l’atto di esposizione dell’oggetto è sempre, contemporaneamente, un atto di definizione e di attribuzione di valore.

- **Il “fenomeno” museo.** Nella seconda metà del ventesimo secolo, specialmente dagli anni settanta, in tutto il mondo si verifica una crescita esponenziale dei musei: il novantacinque per cento dei musei esistenti sono stati fondati dopo la Seconda Guerra Mondiale (Lowenthal, 1998, p. 16).

Questo “fenomeno” ha dimostrato non solo che il museo non poteva essere inteso come una vecchia istituzione o la reliquia di un’epoca precedente, ma anche che le critiche di rappresentazione non ne aveva minato la credibilità. Da un lato, si assiste a una proliferazione di piccoli musei cittadini, spesso concentrati su patrimonio locale e aspetti della vita quotidiana, connessi appunto alla rappresentazione identitaria; dall’altra fioriscono i musei “superstar” e i meta-musei, in un’atmosfera di flussi di capitale, competizione globale per il prestigio, e in taluni casi ricorrenti a immagine-marketing e cultura-spettacolo, al fine di assicurarsi una cospicua fetta di turismo culturale.

Piuttosto che interpretare questi sviluppi come forme di difficoltà che minacciano la validità dei focus reali di un museo, tuttavia, i nuovi studi museali abbracciano queste nuove realtà come attestazione della continua espansione e fascinazione dei musei.

1. Teorie educative al museo: tra teorie della conoscenza e teorie dell’apprendimento

Quando si ragiona in termini di museo, le teorie educative fanno naturalmente riferimento all’area delle teorie della conoscenza e anche della cultura, e all’area delle teorie dell’istruzione e dell’apprendimento. Tutte le teorie educative includono vedute su entrambi questi aspetti e la loro combinazione suggerisce particolari pratiche pedagogiche, con risultati variabili a seconda dei progetti introdotti.

Le teorie dell’apprendimento possono essere sommariamente raggruppate lungo un continuum che procede dal “passivo” verso l’“attivo”, cioè da teorie che considerano la mente un destinatario passivo di nuove sensazioni, gradualmente assorbite, classificate e apprese, all’estremo opposto, che postula l’apprendimento come impegno attivo della mente con il mondo esterno. La ricerca combinata del secolo passato ha stabilito, quasi in accordo universale, che l’apprendimento è un processo attivo che richiede impegno e che questo processo è mo-

dulato in modo significativo dall'allievo tramite percezione, esperienza pregressa, cultura e ambiente di apprendimento (vedi Fig. 1).

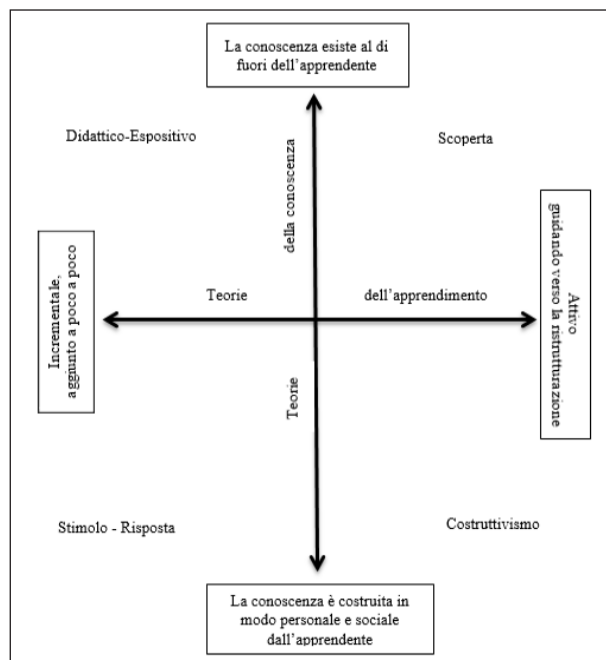


Fig. 1. Teorie dell'apprendimento utili in contesti museali

2. Il Museo costruttivista tra cambiamento sociale e responsabilità sociale: la crescita dell'agentività

Una conseguenza del fatto che la mente sia attiva e influenzata dall'esperienza, orienta il museo verso l'ottica della didattica costruttivista, dove il maggior problema diventa: come organizzare la materia e presentare i contenuti in modo più appropriato in modo che le specifiche conoscenze possano essere assorbite dallo studente (o dai visitatori del museo).

Ci ricorda Casucci che le teorie cognitive rappresentano un passaggio storico-culturale forte verso il costruttivismo, poiché supportano una nuova visione del processo di apprendimento, di natura agentiva, attraverso compiti autentici, e fruibile in contesto significativo:

«Le nuove visioni del processo di apprendimento e il passaggio a una concezione dell'apprendimento centrato sullo studente sono emersi dalla ricerca sull'apprendimento nel dominio cognitivo e dalla confluenza di diverse teorie che hanno permeato la nostra comprensione della natura e del contesto di apprendimento. Alcune teorie principali sono: la teoria socio-culturale (basata sulle idee di Vygotskij della intersoggettività e dello sviluppo prossimale), la teoria costruttivista dell'apprendimento autoregolato, la "situated cognition", l'apprendistato cognitivo, l'apprendimento basato sui problemi (Cognition and Technology group a Vanderbilt), la teoria della flessibilità cognitiva (Spiro) e della cognizione distribuita (Salomon). Tutte queste teorie sono basate su una stessa assunzione che chi apprende è un

agente attivo, che di proposito cerca e costruisce la propria conoscenza in un contesto significativo, in cui interagisce con altri studenti, con l'insegnante, con risorse informative e con la tecnologia. Chi apprende è impegnato in compiti autentici, in contesti autentici usando strumenti autentici ed è valutato su prestazioni autentiche» (Casucci, 2006, p. 15).

2.1. Agentività e significatività del laboratorio museale di natura costruttivista socio-interazionista

Nel costruttivismo come fondamento delle pratiche educative museali va distinta la prima generazione, che già presenta alcuni punti d'attenzione significativi, soprattutto nella sua declinazione socio-interazionista; e la seconda, di natura ecologico-sociale, la più felicemente integrabile nella didattica museale grazie al primato dell'educazione informale e la natura delle buone prassi sostenute.

Ecco come definisce Papert (l'inventore del Logo), il costruttivismo socio-interazionista nella sua *Informatica Cognitiva*:

«Le metafore della trasmissione e della costruzione sono i temi pervasivi di un grande e più variegato movimento pedagogico entro cui colloco il *costruzionismo* e sottolineo questo fatto col gioco di parole contenuto nel suo nome. Per molti pedagogisti e tutti gli psicologi cognitivisti, la mia parola evocerà il termine *costruttivismo*, il cui uso pedagogico attuale si fa in genere risalire alla dottrina di Piaget secondo cui le conoscenze non possono essere semplicemente "trasmesse" o "convogliate già pronte" ad un'altra persona. Persino quando ci sembra di trasmettere informazioni con successo comunicandole a voce, se si potessero vedere in atto i processi mentali dell'interlocutore si constaterrebbe che questi "ricostruisce" una versione personale delle informazioni. Il costruzionismo ha anche la connotazione di "set da costruzioni" dove il termine set è da prendersi nel senso letterale, come il set del Lego, estendendo la definizione fino a comprendere i linguaggi di programmazione set da cui si possono costruire programmi, e cucine come set in cui si preparano non solo torte ma anche ricette e le forme della matematica pratica.

Uno dei miei punti fermi centrali è che la costruzione ha luogo "nella testa", che spesso si verifica in modo particolarmente felice quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto: un castello di sabbia, una torta, una casa Lego o una società, un programma di computer, una poesia, o una teoria dell'universo. Parte di ciò che intendo dire col termine "concreto" è che il prodotto può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato e ammirato. Perché è lì e esiste» (Papert, 2008, pp. 32-33).

Il fruitore museale che "ricostruisce una versione personale delle informazioni", attraverso una ricostruzione che "ha luogo nella testa", ma felicemente supportata dalla "costruzione di qualcosa di più concreto", attraverso un'educazione museale che si avvale di specifici laboratori, è puntualmente descritto nel quadro offerto da Papert.

Ma volendo rendere possibile una fruizione a mediazione sociale, un museo o una mostra deve procedere di pari passo con la messa a disposizione di spazi adeguati per questo lavoro. Tali spazi – didatticamente attrezzati per l'interazione e la manipolazione - possono essere aree espositive e laboratoriali destinate ad illustrare un tema particolare di una mostra didattica, aule, workshop, spazi manipolativi o altre aree di studio che possono essere utilizzate per un periodo di tempo prolungato da una scolaresca o da altri gruppi educativi, come pure dal

singolo visitatore. In tali spazi è possibile innescare processi personali su fatti storici, geografici, biologici, etc. che consentano scelte multiple di informazioni, che l'utente è libero di scegliere.

Si tratta del valore aggiunto della presenza in museo, quando ormai, attraverso il web, le informazioni di supporto sono sempre di più disponibili per le persone lontane dal museo, al punto tale che possono già essere considerati "visitatori virtuali" a distanza, tali da far superare il numero effettivo di ammissioni.

Non serve tanto la sostituzione dei contenuti fruibili in un museo, ma la loro utilizzazione per far crescere gli utenti, operando in modo che i contenuti stessi diventino formativi di capacità ed atteggiamenti, che facciano crescere i soggetti e li facciano diventare capaci di comprendere e di affrontare i problemi della vita. *Il problema delle istituzioni museali, dunque, non è tanto un problema organizzativo, quanto un problema metodologico-didattico.*

2.1.1. Crescita dell'agentività in museo: da destinatari passivi a protagonisti attivi

Se, per divulgare il significato dell'oggetto museo e migliorarne la comprensione, possono essere utilizzati vari metodi didattici, va ricordato che alcuni di questi metodi sono rivolti a un *destinatario passivo*, altri a un *protagonista attivo*. Difficilmente i primi sviluppano e potenziano competenze, limitandosi perlopiù a consolidare conoscenze e raffinare saperi. I secondi, invece, qualora concepiti in un'ottica laboratoriale attiva e collaborativa, innescano processi cognitivi, affettivi, estetici direttamente collegati con lo sviluppo personale di competenze del visitatore, direttamente impegnato e coinvolto.

Metodi e supporti rivolti a un destinatario passivo sono quelli ormai normalmente utilizzati in una tradizionale visita *object-oriented*, ad es.: elementi grafici, per es. diagrammi, mappe e fotografie, possono essere molto utili per illustrare un concetto e per ottenere immediata comprensione di un oggetto o fenomeno. I musei usano sempre più i computer per questo scopo. Con il computer in rete e terminali a libero accesso, software appositamente progettati, i visitatori possono imparare interattivamente molti aspetti tecnici, artistici o scientifici.

A differenza di una più tradizionale visita *object-oriented*, è invece possibile offrire una presentazione didattica *argument-oriented*. Secondo Brüninghaus-Knubel (2006), ciò si ottiene facendo sì che (1) gli obiettivi educativi prevalgano nella presentazione, (2) il contenuto, di progettazione e di assistenza educativa, sia strettamente correlato all'argomento culturale che si desidera trasmettere, e che (3) si tenga in considerazione prioritaria il particolare gruppo di destinazione cui la mostra è diretta. Con tali premesse potrà realizzarsi un intervento formativo basato su stili laboratoriali attivi di insegnamento-apprendimento.

Nel primo caso (visitatore passivo *object-oriented*), il processo di apprendimento si evolve attraverso il pensiero, la percezione, la rielaborazione cognitiva, l'azione dell'esaminare e del riconoscere. Nel secondo caso (visitatore attivo *argument-oriented*), i metodi e supporti proposti incoraggiano i visitatori a partecipare attivamente e a esaminare le collezioni, a visualizzare l'insieme e i singoli oggetti culturali attraverso un approccio estetico, tecniche sociali o attività di ricerca.

Le due categorie di metodi sono ispirate a metodi adottati in ogni genere di didattiche, che si differenziano in metodi a *mediazione docente/formatore/guida* e metodi a *mediazione sociale*. I secondi rendono l'utente realmente protagonista del processo di apprendimento e di formazione culturale.

2.1.2. Caratteristiche di una fruizione museale attraverso metodi-sussidi tradizionali argument-oriented

I musei contemporanei sono ormai provvisti di una certa ricchezza e tipologia dei sussidi *argument-oriented*.

La base della formazione culturale è rappresentata da etichette e didascalie individuali: in un museo, come minimo sono presenti le informazioni relative a ciascun oggetto visualizzato, informazioni relative, ad esempio, a classe, funzione, origine, materiale, età e contenuto. Tuttavia, oggi la maggior parte dei musei offrono molte più informazioni rispetto a questo, con pannelli di testo e oggetti individuati da didascalie ed etichette che forniscono informazioni più complete circa il soggetto in generale e il contesto dell'oggetto individuato o di gruppi di oggetti. Ma il museo - o la galleria pubblica - organizzato per la visita di gruppi di istruzione ha bisogno di ulteriore materiale didattico relativo al tipo di età o di specializzazione degli studenti interessati.

Esiste certamente un'utilità dei *supporti audio e audiovisivi* che va tenuta in considerazione nelle forme tradizionali di fruizione di mostre e musei. Come sostituto per le guide, i musei sono attrezzati con sistemi di audio-guide portatili che forniscono un commento per un singolo giro o una particolare esposizione o evidenziano i momenti salienti della visita all'intero museo. In alternativa, tali commenti e informazioni possono essere fornite in diversi punti delle mostre attraverso altoparlanti o altri dispositivi audio che offrono il commento e richiamano anche i suoni che contribuiscono a calarsi nel contesto (ad esempio le voci degli animali, i suoni delle battaglie, trasmissioni radio storico, musica adeguata al contesto). Le audio-guide possono trasmettere facilmente un numero cospicuo di informazioni, ma penalizzano la conversazione e la comunicazione tra i visitatori. L'audiovisivo (suoni, video, filmati, etc.), invece, rappresenta un alto potenziale per la didattica museale, se usato in modo educativamente corretto: un vantaggio dei mezzi di comunicazione audiovisivi è la capacità di portare informazioni dal mondo reale all'interno del museo, ad esempio narrano i processi di lavoro umano che hanno condotto alla scoperta di un reperto, o il comportamento di specifici animali, etc.

Display tattili, supporti manipolativi. I musei ad impostazione più educativa incoraggiano il visitatore a toccare autentici oggetti culturali, dopo averli selezionati e resi fruibili in una situazione controllata, come ad esempio un display speciale o un vassoio di esemplari di cui è possibile la manipolazione, oppure prevedono la manipolazione di campioni di materiali con i quali l'oggetto è stato realizzato, ad esempio, pietra, pelo di animali o prodotti tessili. Queste scelte possono avere ricadute formative inestimabili non solo per gli studenti ciechi e ipovedenti, ma anche per i visitatori bambini e adulti in generale.

Dimostrazioni didattiche. Le dimostrazioni didattiche si realizzano quando esperti come artigiani, artisti, tecnici o restauratori dimostrano l'impostazione del loro lavoro artigianale e/o artistico in sede museale, o quando attori di talento o educatori svolgono il ruolo di una figura storica. In questi contesti l'interazione con i visitatori diventa cruciale e spesso il coinvolgimento si trasforma in gioco di ruolo dal vivo, che illustriamo qui di seguito.

2.1.3. Per una fruizione museale attraverso metodi-sussidi a mediazione sociale argument-oriented

Un museo che vada al di là dei normali supporti audio-visivi e che offra educazione specialista attraverso metodi a mediazione sociale può essere di grande aiuto alla formazione delle persone, e, nel caso di studenti, di aiuto anche agli insegnanti. Deve però coinvolgere a livello didattico quelle figure professionali che all'interno del museo si occupano della pianificazione e della progettazione di mostre ed esposizioni, chiedendo loro di offrire la personale expertise su questioni quali la comprensibilità, linguistica, lo stile e le forme di interazione degli utenti con gli spazi culturali. La partecipazione attiva delle scolaresche o di altri fruitori, singoli o di gruppo, va incoraggiata, tenendo conto di tutti i sensi e incoraggiando l'espressione di sé. Invece di spiegare tutto, è necessario consentire agli utenti di esplorare e scoprire, descrivere che cosa vedono e percepiscono e rielaborare-personalizzare la loro esperienza. Il museo-educativo li aiuta a conferire un significato personale all'approccio culturale e a orientarlo ad obiettivi individuali.

Per Margiotta (1999) i *metodi a mediazione sociale*, di cui la didattica museale deve oggi far tesoro, sono considerati i "metodi della svolta nella formazione". Valga qui una sintesi di presentazione dei principi generali che li caratterizzano:

- Essi esprimono il tentativo di saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione ovvero della quotidiana attività del soggetto in formazione. Apprendere/agire è sostanzialmente assunto come una identità inscindibile dei due momenti;
- Il progetto formativo viene così sistematicamente ancorato a problemi concreti di esistenza/lavoro nel senso proprio della trasformazione delle modalità connesse con il gestire e risolvere un problema;
- Il metodo mira a sollecitare l'attivazione nel soggetto di processi di apprendimento complessi, finalizzati a promuovere moduli integrati e interculturali di sapere/saper fare, saper essere, per ciascun singolo aspetto del problema, del caso o della situazione studiati.
- Il riferimento teorico si rifà a modelli di apprendimento e di logica del pensiero e della concettualizzazione del Pragmatismo americano (Peirce, in particolare).
- La tipologia di apprendimenti proposta e perseguita ha caratteri esplicitamente integrati, come veri e propri sistemi, di cui si studia l'applicazione e l'utilizzo in situazioni diverse ma compatibili o riducibili a compatibilità in virtù dell'intelligenza di vita maturata da parte del soggetto.
- La tipologia di traguardi formativi perseguita viene a configurarsi come un sistema articolato di ambienti di comunicazione/scoperta/invenzione:
 - Sviluppo della conoscenza dell'ambiente.
 - Sviluppo della conoscenza di sé.
 - Sviluppo dell'apprendimento del ruolo organizzativo.

Perciò la direzione è già segnata: verso l'educazione informale, che si configura come ricostruzione deweyana dell'esperienza. Nella comunità progressiva gli educatori si sforzano di orientare le esperienze dei giovani in modo che, invece di riprodurre i contesti tradizionali, preparino la società futura (Dewey 1916, p. 79).

Da tali posizioni consegue, per la didattica museale, la necessità di cogliere e

ritrovare intrinseche relazioni tra conoscere e fare, per operare tenendo sempre presente quella centralità dell'esperienza che, al Dewey, deriva dalla sua adesione alla filosofia del pragmatismo. (Vedi Fig. 3).

Proprio il ricorso al metodo scientifico (osservazione, ipotesi, tesi, controllo) dovrebbe essere per Dewey garanzia di acquisizione di conoscenze, di saperi tecnici e tecnologici, secondo le modalità indicate dalla scienza. Nei musei, le due esperienze, - da un lato, *esperienza scientifica e tecnologica* e, dall'altro, *esperienza umana*, - risultano, così, messe in comunicazione esplicita anche a livello formativo.

Sta all'educatore organizzare momenti in cui le due esperienze vengano in contatto, e far raggiungere all'utente quel grado di sistematicità e di razionalità propria dell'esperienza scientifica e tecnologica.

Nei primi capitoli di *Democrazia e Educazione* Dewey sottolinea che potenza tecnologica, scientifica, ed economica non costituiscono di per sé la civiltà. Piuttosto, è *l'uso strumentale* che facciamo di tali esperienze che determina la possibilità di migliorare e ampliare l'esperienza di tutti e non di pochi (1916, pp. 10, 42). Nella sua prefazione, Dewey suggerisce ai lettori, principalmente al pubblico degli *educatori*, visto che dichiara nella prefazione l'intento di scrivere un libro per gli educatori, *di assumere l'atteggiamento degli investigatori*, se vogliono riuscire a coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento. Sempre in *Democrazia e Educazione*, per la prima volta, Dewey presenta la comunicazione culturale/educativa solidamente organizzata come un *processo di coordinamento e di cooperazione sociale*.

2.2. Agentività e significatività del laboratorio museale di natura costruttivista ecologico-sociale

Il costruttivismo ecologico-sociale, a sua volta, ha una particolare attenzione al lavoro educativo di tipo informale, naturalmente associato al museo. Tuttavia la sua applicazione alla didattica museale presenta un certo numero di sfide particolari. Ad esempio, va ridefinito il concetto di "esperienza significativa" in contesti di *situated learning*, ma anche quello di "apprendimento", considerato troppo restrittivo per adattarsi alle pratiche formative museali, nella loro natura informale. Va pure considerato come il principio di "didattica museale" converga con quello di "responsabilità sociale": il servizio sociale dei musei, come istituzioni in qualche misura pubbliche, si traduce in offerta formativa. Una visione costruttivista (nata in contesti deweyani di educazione attiva e educazione progressiva) pone un particolare accento sul cambiamento sociale derivante dall'educazione informale come quella praticata in museo. Sin dalle sue prime formulazioni, l'educazione progressiva di John Dewey, è stata considerata un mezzo per raggiungere un obiettivo sociale, vale a dire il miglioramento della società. In *Democrazia e educazione* (1916), Dewey lo afferma chiaramente: particolari tipi di società - statiche, tradizionali, immutabili; progressive, attive, orientate al cambiamento - dipendono da determinate forme di istruzione.

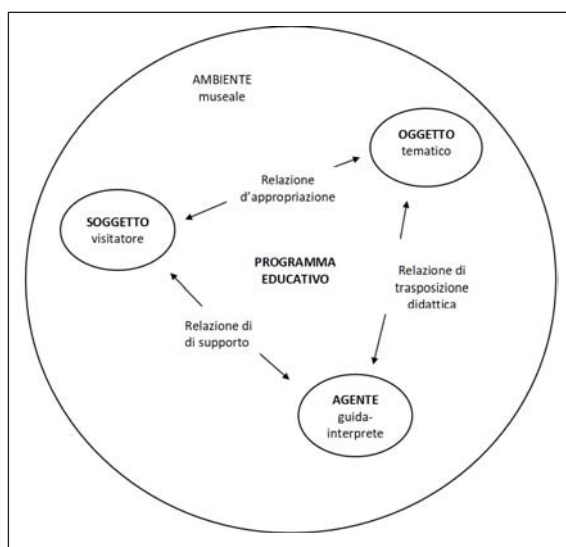


Fig. 2. Modello teorico della situazione educativa creata da un programma di museo didattico

Nella formazione, è «la ricostruzione o la ristrutturazione di esperienza che aggiunge senso all'esperienza stessa e che aumenta la capacità di dirigere il corso delle esperienze successive» (2016, p. 82).

Per Dewey, l'esperienza non è mera attività. Si tratta di «una interazione tra una persona e il suo ambiente in cui entrambi vengono cambiati» (Nemser, 2006, p. 133). È necessario comprendere attraverso l'esperienza i rapporti tra le azioni e le loro conseguenze, per prepararsi e controllare meglio le esperienze future, in un processo continuo. Pensare conferisce senso all'esperienza, ricostruisce il rapporto tra fini e mezzi.

La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere, perché imparare significa imparare a pensare. L'educazione intellettuale consiste nella formazione di abiti di pensiero svegli, attenti e profondi, cioè nell'imparare il metodo della soluzione di problemi. Un reale apprendimento si ha nel corso di attività volte alla soluzione di problemi.

Senza accompagnare il Dewey nella minuta analisi dei processi logici (concetti e giudizi) e delle loro implicanze educative, desidero rilevare l'importanza che egli conferisce all'*attività ludica* ed al *lavoro* come *mezzo di educazione del pensiero*. Per quanto riguarda la prima Dewey mette in risalto l'importanza del gioco, ma soprattutto della disposizione al gioco. I giochi hanno "un principio, un punto di mezzo". Nei giochi, regole d'ordine corrono sempre attraverso i vari atti, anche minori, e li legano in un tutto ben connesso. «Il ritmo, la competizione e la cooperazione implicati nella maggior parte dei giochi introducono inoltre l'organizzazione» (1938, p. 111). Ma la disposizione al gioco rappresenta "un atteggiamento dello spirito", di cui il gioco è solo una manifestazione esteriore.

È un atteggiamento creativo che, perché non s'esaurisca in pura fantasmagoria, deve tradursi in attitudine di lavoro.

3. Nuovi paradigmi della complessità per mediare la comprensione museale

I nuovi modi di comprendere la complessità della comunicazione educativa mediata come transazione culturale tra individui o gruppi, portatori di una propria esperienza sociale, di conoscenza preventiva, e particolari posizioni teoriche, hanno manifestato tutti i limiti dei paradigmi di tipo positivista. I tentativi di comprendere la natura dell'apprendimento attivo in contesti museali, riconoscendone le dinamiche di costruzione sociale, hanno portato a nuove domande di ricerca e all'identificazione di specifici paradigmi mirati sulla costruzione di senso e derivanti dalle sperimentazioni sociologiche sia di natura interpretativa che di natura interazionista (Leinhardt et al., 2002; Paris, 2002). I paradigmi di orientamento interazionista sono stati presentati con Papert e le forme di costruttivismo sopra esaminate.

Una sfida diversa è emersa a partire da posizioni filosofiche, derivante dalle esperienze in museo dei filosofi della scienza e del linguaggio. Due studiosi in particolare, Roger Miles e George Hein, furono coinvolti nella definizione dei paradigmi della conoscenza in museo attraverso quello che è diventato noto come il dibattito Hein–Miles (Bitgood, 1997; Hein, 1997). Tale dibattito parte dalle visualizzazioni alternative di conoscenza e dell'apprendimento, posizionate come: realista e anti-realista. Documentiamo tale dibattito attraverso gli studi di Macdonald (2006).

L'approccio logico-empirico (realista) (Miles, 1997) considera la conoscenza come esterna al conoscitore, un valore libero che può essere generalizzato, rilevabile attraverso il ragionamento empirico, e in grado di essere trasmessa agli apprendenti. *L'approccio anti-realista* sarebbe invece quello che si avvale delle prospettive costruttiviste già delineate (Hein, 1997). Concepisce la conoscenza come ciò che è costruito insieme con il conoscitore, come relativa e non assoluta, intrecciata con la sfera dei valori e di natura provvisoria, sempre mutevole (Cfr. anche Bauman, 2000).

Se l'apprendimento richiede che i fenomeni singoli e collettivi di produzione di senso necessitino di processi interpretativi variabili in base al contesto sociale, culturale, educativo, essi possono essere concordati e mediati, pur rimanendo complessi e contingenti. Fondamentale, questo riconoscimento, sia per la produzione di eventi comunicativi come mostre o programmi educativi che siano significativi per i visitatori, che per la ricerca sull'interpretazione di questi eventi attivata dagli stessi fruitori.

Ciò esige una svolta tanto dei paradigmi interpretativo–qualitativo, quanto dei metodi di ricerca. Scienze sociali, interpretative e filosofie costruttiviste insieme forniscono una solida base per lo sviluppo di un approccio più sfumato e sofisticato al visitatore del museo.

Alle posizioni sociologiche e filosofiche, si accompagnano i paradigmi di origine antropologica, che considerano il visitatore anche nella sua componente di consumatore, incentivando un tipo di educazione che valorizzi una posizione critico-riflessiva. Ne diamo testimonianza sempre attraverso lo studio di Macdonald (2006).

L'approccio etnografico parte dall'analisi diretta dei visitatori, delle loro interazioni e performances, osserva anche le guide, analizza le loro narrazioni, considera l'impatto degli spettacoli, e i modi in cui gli approcci vengono modificati per accogliere le specificità dei diversi gruppi di destinatari. L'analisi si estende alla discussione su come il passato venga ricostruito e comunicato e come l'identità sia messa in discussione, mediata e modificata (Katriel, 1997). Lo scopo primario di questi studi è una più profonda comprensione, piuttosto che il miglio-

mento della pratica (es. Handler e Gable, 1997). Ma si tratta pure di una pratica della ricerca che visualizza la possibilità di auto-esplorazione e di auto-apprendimento, illumina il mondo del visitatore il quale, senza l'intervento di un altro educatore, può attestare l'evoluzione, al museo, di una nuova dimensione delle pratiche dell'educazione informale e delle pratiche di ricerca, passando dalla possibilità di "educatore come ricercatore" (Stenhouse, 1975) alla realtà di un *visitatore come ricercatore* (Xanthoudaki, Tickle, Sekules, 2003).

Tuttavia, è sempre di più evidente, agli occhi del ricercatore, che se la gente usa i musei a causa del modo in cui li percepiscono, qualsiasi comprensione dei visitatori – ai fini di un potenziamento della didattica - deve includere l'analisi delle loro percezioni.

Va tenuto in considerazione anche l'approccio critico radicale di Bourdieu (1993), che denuncia l'apparente democratizzazione dei musei, a fronte di un rafforzamento di dinamiche di esclusività e di una fruizione reale "self-service". Tale funzione reale, nascosta al profano, "tradisce nei più piccoli dettagli della loro morfologia e della loro organizzazione, la loro vera funzione che è quella di rafforzare il sentimento di appartenenza in alcuni e il sentimento di esclusione di altri" (Bourdieu, 1993, p. 236).

In ogni caso, l'informale condivisione di esperienze non è sufficiente per lo sviluppo sistematico della comprensione dei processi educativi che si verificano nel museo e nella galleria, né per orientarne le impostazioni.

Conclusioni: L'educazione informale come nuovo impegno di policy museale

Le teorie presentate sono solo alcune tra le tante sperimentate e proposte al mondo dell'educazione. Fa riflettere la loro quantità, e anche i diversi approcci proposti, poiché in ciascuno ravvisiamo elementi di attenzione. Siamo tuttavia dell'avviso che sono sempre gli elementi dell'esperienza educativa quelli che stanno alla base di qualsiasi teoria dell'educazione. Si tratta perciò di operare prioritariamente per rintracciare le *strutture portanti e caratterizzanti* l'esperienza educativa, quelle che risultano *costitutive* di essa. Poiché dall'esperienza bisogna sempre partire per identificare quei caratteri di *intenzionalità, volontarietà, professionalizzazione e autonomia di senso* senza i quali le teorie non sarebbero che insignificanti corollari.

Brüninghaus-Knubel (2006) si occupa di analizzare per l'Unesco le caratteristiche dell'educazione informale come *nuovo impegno di policy museale, con orientamento alla didattica*. Il contributo parte dalle domande-chiave: A cosa servono i musei? Qual è lo scopo di tutti gli sforzi museali concentrati nella raccolta, nel ripristino e nella visualizzazione di oggetti? Sostanzialmente, ci si interroga su quale prospettiva assumere e divulgare al pubblico nella visione del passato.

In realtà oggi l'Unesco segnala con decisione l'acquisizione di una diversa prospettiva da parte del pubblico, ma anche degli addetti ai lavori, che va al di là dell'orgoglio nel rappresentare il patrimonio culturale comune, o nel rappresentare la cultura di una nazione.¹ La ricerca museale e la struttura stessa operano per *fi-*

1 La stessa ICOM – International Council of Museums riconosce che, per molti musei, soprattutto quelli correlati a specifiche, la conoscenza delle tradizioni locali e della cultura regionale sono fondamentali quando si stabilisce una policy museale che combi-

nalità prettamente educative, che offrono al mondo dell'educazione un valore aggiunto nel diffondere la conoscenza e la cultura a persone di tutte le età e provenienza sociale, e per permettere loro di partecipare attivamente ai processi socio-culturali: «I musei aggiungono valori speciali all'istruzione formale offerta dai sistemi scolastici e universitari, come parte del settore informale dell'istruzione. Essi ampliano l'istruzione formale e offrono la possibilità di sperimentare modi diversi di apprendimento, beneficiando del piacere estetico, dell'apprendimento ludico, della possibilità di argomentazione e discussione [...] dell'importanza di scoprire e capire le radici dell'umanità e della creazione della cultura e anche del patrimonio naturale del nostro pianeta» (Brüninghaus-Knubel, 2006, p. 119). La *formazione continua* di persone di tutte le età, dai bambini molto piccoli agli anziani pensionati può avvenire nei musei: l'individuo gode della possibilità di aprire la propria mente attraverso esperienze comunicativo-culturali informali, con modalità diverse dal teatro e dai concerti, spesso inconsuete.

Impegni relativi alla scelta dei metodi e degli oggetti culturali presentati. I nuovi impegni di policy in ordine alla didattica museale vanno pertanto affrontati con maggior determinazione e competenza, attraverso obiettivi specifici che non concepiscano la componente educativa come «un mero espediente di marketing volto ad aumentare il numero di visitatori» (Ivi). Al contrario, ogni collezione, ogni evento museale, richiederanno un'attenta analisi, al fine di sviluppare uno specifico e rilevante orientamento educativo lavorando insieme con il personale scientifico. Non appena gli obiettivi saranno definiti, i progetti educativi potranno essere diretti alla promozione di apprendimento e cultura, con responsabilità congiunta, orientata, nel contempo, nei confronti tanto del visitatore, quanto della natura e del messaggio proposto dalle collezioni e dagli oggetti. Non solo la scelta dei metodi, ma anche la scelta stessa degli oggetti per eventi e mostre dipenderà dai temi educativi strettamente inerenti alla raccolta e, allo stesso tempo, di interesse formativo per il pubblico. Si tratta di una prospettiva che, potenzialmente, può variare il target di una mostra, indirizzarsi a problemi contemporanei diversi, tenere in considerazione particolari esigenze della società che la funzione museale un tempo non prevedeva.

Impegni relativi alla formazione didattica del personale. Secondo gli orientamenti dell'Unesco *la gestione della didattica museale non è realizzabile senza personale specificamente preparato e orientato in senso formativo*: se il museo vede se stesso come una istituzione con una forte valenza sociale e di impegno educativo, la creazione di un efficace servizio educativo dovrebbe essere visto

na le esigenze dell'istruzione e il lavoro curatoriale degli oggetti e delle mostre. Diversi musei conservano una straordinaria gamma di patrimonio culturale, riflettono prospettive valoriali culturali locali, nazionali, o prospettive valoriali internazionali. In un periodo di cambiamenti che procedono ad una velocità senza precedenti, oggi le persone sono spesso sul punto di dimenticare o trascurare la propria storia e le tradizioni culturali, come pure manifestano scarsa conoscenza delle altre culture e del vasto patrimonio mondiale. Offrire priorità alle finalità educative del museo non significa abbandonare gli altri orientamenti: «un museo è il luogo perfetto per promuovere e incoraggiare la consapevolezza del patrimonio naturale, culturale e il patrimonio artistico, attraverso la ricerca condotta dagli esperti museali e altri sugli aspetti materiali e immateriali della cultura studiata e conservata al museo e attraverso la possibilità di educare i visitatori» (Brüninghaus-Knubel, 2006, p. 120).

come una necessità di corsi di specializzazione sui principi e sui metodi pedagogici. Un tema affrontato sin dall'ottava Assemblea Generale di ICOM, tenutasi nel 1965 e ancora disatteso a distanza di più di cinquant'anni. Ci sono ancora molti musei che sopravvivono senza personale con formazione specificamente didattica. Anche qualora in museo vi sia uno specialista educativo, la sua collocazione nella gerarchia è spesso marginale o scarsamente funzionale, né si ritiene che una persona, da sola, possa risolvere le componenti formative presenti ai vari livelli di ideazione, progettazione, scelte metodologiche, etc. Ciò soprattutto perché tali scelte vanno raccordate con le esigenze curatoriali di una mostra o un evento, ad esempio - con le componenti artistiche, archeologiche, biologiche, storiche, fisiche. Ma è anche vero che l'obiettivo del museo educativo dovrebbe essere quello di comunicare proprio quei vari valori e aspetti culturali connessi allo specialistico della biologia, della fisica, della storia naturale, oppure all'arte o alla scienza, in modo da farli comprendere ai visitatori e far sì che possano confrontarli con la propria esperienza nel settore.

La soluzione sta nell'offrire a tutto il personale competenze educative, in aggiunta a quelle museologiche.

Boylan e Woollard, lavorando alle indicazioni dell'Unesco sulla specifica necessità di formazione in didattica museale nel contesto delle figure di operatore e delle funzioni del museo (2006, § 2.7), sottolineano che ogni aspetto del museo e delle sue varie attività potrebbe essere considerato un'opportunità educativa e così, in una certa misura, tutto il personale del museo è coinvolto nella creazione di opportunità formative per il visitatore, perciò è opportuno che tutto il personale riceva un training formativo di base al potenziamento dell'offerta formativa di museo. «È pertanto auspicabile che tutti i membri del personale abbiano la possibilità di conoscere almeno le nozioni di base relative all'apprendimento attraverso i musei e le loro collezioni e relative al programma di formazione specificamente predisposto dal proprio museo» (Boylan e Woollard, 2006, p. 27). Pur considerando le particolari situazioni di tanti piccoli musei, gestiti con difficoltà manageriale ed economica, secondo l'Unesco, non è sufficiente inglobare personale educativo specialista nello staff di gestione di un museo, le condizioni ottimali si attuerebbero se il personale interno di un museo potesse accedere a laboratori, seminari e specifici corsi di formazione su caratteristiche, metodi, strategie di apprendimento informale in musei e luoghi culturali altamente organizzati. Tutto il personale dovrebbe avere opportunità di formazione e in particolare di aggiornamento relativamente ai nuovi sviluppi sia in didattica museale che, più in generale, dell'educazione scolastica ai vari livelli.

Responsabilità educativa dei dirigenti. Nel museo i dirigenti hanno un'importante influenza sulle scelte di policy, di allocazione delle risorse, di gestione complessiva delle finanze, perciò possiedono pure un ruolo importante nel decidere il peso della funzione educativa in un museo, orientare i fondi per programmi formativi, pianificare l'ampliamento futuro dell'offerta formativa di un museo. Anche i dirigenti e lo staff curatoriale di un museo hanno pertanto bisogno di comprendere a fondo il lavoro educativo e le variegate possibilità di collaborazione con gli ambiti dell'istruzione formale, per sostenere l'apprendimento dei gruppi scolastici, gruppi di adulti, famiglie, bambini, adulti e bambini con esigenze speciali, etc.

Su questo punto, gli interrogativi di Boylan e Woollard (2006) riguardano: che cosa possono fare dirigenti e operatori museali che operano ai fini formativi, per formare se stessi e le varie tipologie di utenza? E come possono mettere in atto i loro approcci?

Sempre secondo l'Unesco, la predisposizione di un percorso museale copre una vasta gamma di argomenti e informazioni che possono essere incorporati nella formazione del personale e in programmi di sviluppo dei fattori museali educativi, tra cui predisposizione di materiali didattici atti all'apprendimento, relativi in particolare a: rapporto fra le collezioni e apprendimento, sviluppo e gestione di attività didattiche museali, approfondimento dei rapporti formativi tra museo e comunità, progettazione di programmi educativi centrati sull'educazione di base, scelta dei metodi di insegnamento e di apprendimento più indicati per la didattica museale, predisposizione di pubblicazioni e tipi di materiale didattico utilizzato comunemente nei musei con particolare attenzione alle componenti di coinvolgimento offerte dall'educazione informale, ad esempio l'*edutainment* o altre metodologie che creino un ambiente di apprendimento positivo per il visitatore: «È importante che tutto il personale del museo, compreso direttore, senior management, curatori e personale acquistino familiarità con questi principi e valori: i musei sono molto di più che la raccolta, il ripristino e la ricerca di oggetti e collocazione di questi alla vista del pubblico. Lo scopo deve essere quello di rendere il museo, la conoscenza e le collezioni, note al pubblico, a persone di tutte le età e sfondo culturale, per permettere loro di partecipare attraverso il potenziamento di conoscenza e cultura. Di conseguenza è importante che tutto il personale dovrebbe comprendere le responsabilità educative del servizio pubblico del museo» (Boylan e Woollard, 2006, p. 28).

In quanto al come mettere in atto i loro approcci, dirigenti e operatori museali, per la loro formazione personale, devono considerare che l'approccio più efficace è probabilmente il più pratico, che prevede sessioni di workshop e corsi con laboratori pratici, con orientamento allo sviluppo di progetti educativi e di competenze educative di base. Ad esempio: «l'ingresso di display educativi nei musei, di canali comunicativi per un'esposizione e interpretazione più ampie dei programmi museali dovranno essere considerati anche come *parte del programma di uno specifico corso di formazione e sviluppo del personale*. In questo caso il programma dovrebbe coinvolgere specialisti provenienti da altre parti del museo, come i progettisti, per formare gruppi capaci di ideare materiale interpretativo per gli spazi della galleria» (Boylan e Woollard, 2006, p. 29).

Sono molto utili canali comunicativi tra dirigenti, curatori specializzati, ricercatori e personale che prevedano veri e propri colloqui formativi del personale per renderlo in grado di valorizzare presso un pubblico più vasto il valore scientifico e culturale delle collezioni, comunicare ai diversi tipi di visitatori le prospettive sulle opere offerte dalle ricerche più recenti e dagli altri progressi nella conoscenza.

Tuttavia, è altresì importante organizzare nel museo sessioni di formazione attraverso *gruppi misti* di personale proveniente da diverse specializzazioni e da servizi diversi, offrendo ai gruppi l'opportunità di discutere e proporre modifiche alla pianificazione, orientare la priorità del team educativo e dei progetti previsti. Si aggiungano, alla formazione del personale, regolari visite di studio alle scuole e agli istituti di istruzione superiore, per osservare le classi e studiare le pratiche più innovative di insegnamento/apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Barnett, C. (1999). Culture, government and spatiality: reassessing the "Foucault effect" in cultural-policy studies. *International Journal of Cultural Studies*, 2 (3): 369-97.
Bauman, Z (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity.

- Bitgood, S. (1997). The Hein–Miles debate: an introduction, explanation and commentary. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 3–7.
- Bourdieu, P. (1993). *Outline of a Sociological Theory of Art Perception: The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Boylan, P. J. (2006). *Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 119-132). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Boylan, P. J., Woollard, V. (2006). Training in Museum Education in the Context of Museum Function. In Boylan, P. J., Woollard, V., *The Trainer's Manual: For use with Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 27-29). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Brüninghaus-Knubel, C. (2006). Museum Education in the Context of Museum Functions. In Boylan, P. J., *Running a Museum: A Practical Handbook* (pp. 119-132). Paris: ICOM – International Council of Museums.
- Capponi, M. (2009). *Un giocattolo per la mente. L'“informazione cognitiva” di Seymour Papert*. Perugia: Morlacchi.
- Casucci, S. (2006). *Apprendere, comunicare e lavorare in gruppo*. Perugia: Morlacchi.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Editions du Seuil.
- Derrida, J. (1978). *La Vérité en peinture*. Paris: Editions du Seuil.
- Dewey, J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1944.
- Dewey, J. (1938). *Logic: Theory of Inquiry*. New York: Holt and Co.
- Foucault, M. (1969). What is an author? In D. Lodge (ed.) (1988). *Modern Criticism and Theory: A Reader* (pp. 197–228). London: Longman.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1974). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality*, vol. 1: An Introduction, trans. R. Hurley (first published 1976). London: Penguin.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Tr.. A. Sheridan (first published 1975). London: Penguin.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University.
- Handler, R. and Gable, E. (1997). *The New History in an Old Museum: Creating the Past at Colonial Williamsburg*. Chapel Hill, NC: Duke University Press.
- Hein, G. (1997). A reply to Miles' commentary on constructivism. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 14–15.
- Katriel, T. (1997). *Performing the Past: A Study of Israeli Settlement Museums*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leinhardt, G., Crowley K., and Knutson, K. (eds.) (2002). *Learning Conversations in Museums*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macdonald, S. (2006). *A Companion to Museum Studies*. Malden, MA, Oxford, UK: Blackwell.
- Margiotta, U. (1999). *Pedagogia. Teoria della formazione*. Bologna: Clueb.
- Miles, R. (1997). No royal road to learning: a commentary on constructivism. *Visitor Behaviour*, 12 (3): 7–13.
- Nemser, S. F. (2006). A Teacher Educator Looks at Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 129-146). Albany: State University of New York Press.
- Papert, S. (2008). *Informatica Cognitiva*. Perugia: Morlacchi.
- Paris, S. G. (ed.) (2002). *Perspectives on Object-centered Learning in Museums*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Vergo, P. (ed.) (1989) *The New Museology*. London: Reaktion Books.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L., Sekules, V. (Eds.) (2003). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: An International Reader*. Dordrecht, NL: Springer.