

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi

Dottorato di ricerca in
Reggio Childhood Studies.
From early childhood to lifelong learning

Ciclo XXXVI

LA VALUTAZIONE DELL'INCLUSIONE MUSEALE
COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITÀ

MARCELLA COLACINO
(matricola 160280)

RELATRICE
Prof.ssa Antonia Liguori
Loughborough University

CORRELATORE
Direttore James Bradburne
Pinacoteca di Brera

COORDINATORE DEL CORSO DI DOTTORATO
Prof.ssa Carla Bagnoli

A mio padre

Rimane il fatto che, in ogni modo,
capire la gente non è vivere.
Vivere è capirla male,
capirla male e male e poi male e,
dopo un attento riesame, ancora male.

Philip Roth
Pastorale americana

LA VALUTAZIONE DELL'INCLUSIONE MUSEALE COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITÀ¹

INDICE

ABSTRACT.....	p.8
INTRODUZIONE.....	p.11

Parte I

CAPITOLO I

PERCHE' L'INCLUSIONE

1.1 L'inclusione sociale tra norme e attuazioni.....	p. 27
1.1.1 Riferimenti normativi internazionali.....	p. 28
1.1.2 Riferimenti normativi europei.....	p. 33
1.1.3 La normativa italiana.....	p. 38
1.2 Il costrutto inclusione tra storia e diritti, integrazione e accessibilità.....	p. 46
1.3 La particolare esperienza dei nidi e delle scuole di Reggio Emilia: i bambini con diritti speciali e la scuola diffusa.....	p. 53
1.4 <i>L'Universal Design & l'Universal Design for Learning</i> ...p.	75

CAPITOLO II

¹ Questa tesi ha previsto l'utilizzo del carattere *Verdana* come font ad alta leggibilità ed è disponibile anche con un'architettura accessibile in formato elettronico, per facilitarne una consultazione inclusiva e permettere a chiunque fosse interessato all'argomento di potervi accedere agevolmente.

DALLA DIDATTICA ALL'INTERPRETAZIONE: IL MUSEO COME SPAZIO DI INCLUSIONE SOCIALE

- 2.1 La didattica museale come campo di alleanza storico tra istruzione e museo.....p. 83
- 2.2 ICOM e il dibattito sulla nuova definizione di Museo....p. 90
- 2.3 Alle origini dell'alleanza tra scuola e musei: le matrici culturali.....p. 94
- 2.4 L'inclusione sociale e la didattica museale.....p.103

CAPITOLO III

L'INCLUSIONE SOCIALE COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITA'

- 3.1 Cenni di Teoria della complessità.....p. 114
- 3.2 Collezioni e pubblici come variabili del sistema e nel sistema.....p. 118
- 3.3 Musei come luoghi di educazione alla complessità....p. 123
- 3.4 L'educatore museale come ricercatore e l'inclusione come processo complesso.....p. 130
- 3.5 Le *best practices* inclusive nel museo: lo *Smithsonian Learning Lab* e l'Approccio Brera.....p. 135

CAPITOLO IV

LA VALUTAZIONE COME PROCESSO SISTEMICO GENERATIVO ed EDUCATIVO

- 4.1 L'orizzonte epistemologico del *Reggio Emilia Approach* tra costruttivismo, complessità e inclusione.....p. 149
- 4.2 La valutazione formativa (e l'autovalutazione) come pratica di *empowerment* dell'inclusione.....p. 154

4.3 Progetti pilota di valutazione dell'inclusione e del benessere nei musei.....	p. 162
4.4 La documentazione REA come prassi valutativa epistemico-pedagogica.....	p. 171

Parte II

CAPITOLO V

PARTE SPERIMENTALE

5.1 Descrizione dell'ipotesi di ricerca.....	p.183
5.2 La ricerca-formazione come quadro teorico di riferimento e il ruolo del ricercatore.....	p. 192
5.3 Obiettivi e costruzione della comunità di ricerca.....	p. 201
5.4 Il quadro metodologico della ricerca: fasi operative, metodologia, strumenti.....	p.203
5.4.1 L'individuazione di eventuali musei partner della ricerca.....	p. 206
5.4.2 La scelta del museo e l'analisi documentale.....	p. 208
5.4.3 Dal quadro teorico alla ricerca: l'analisi e l'interpretazione ermeneutica dei dati.....	p. 212

CAPITOLO VI

6.1 <i>Case selection</i> : La Pinacoteca di Brera e il perché di una scelta.....	p. 217
6.2 La descrizione dell'esperienza di ricerca - formazione in Brera.....	p. 223
6.3 I <i>focus group</i> e la documentazione: dalla formazione alla pratica.....	p. 225
6.3.1 Il primo <i>focus group</i> sull'inclusione.....	p. 227

6.3.2 La formazione frontale e sul campo.....	p. 232
6.3.3 Il secondo <i>focus group</i> tra documentazione e valutazione.....	p. 237
6.3.4 Il museo inclusivo.....	p. 240
6.3.5 Il terzo <i>focus group</i> e i possibili sviluppi: progettazione, riprogettazione e le linee guida sull'inclusione museale...	p. 255

CONCLUSIONE

LA VALUTAZIONE DELL'INCLUSIONE MUSEALE COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITA'.....	p. 259
--	--------

BIBLIOGRAFIA.....	p. 263
-------------------	--------

APPENDICE

Possibili linee guida sull'inclusione sociale museale.....	p. 309
--	--------

RINGRAZIAMENTI.....	p. 328
---------------------	--------

ABSTRACT

Partendo dal ruolo dei musei e dalla loro ormai conclamata rilevanza ai fini dell'inclusione sociale, grazie alla diffusa e determinata azione internazionale di promozione sistemica di programmi e strategie di interpretazione e mediazione culturale che vedono come principali destinatari numerose categorie di cittadini a rischio di esclusione (persone con disabilità, immigrati, disoccupati, etc...) questa tesi di ricerca si propone di affrontare il rapporto tra museo e fruitore come un sistema dinamico e complesso, sia per la specificità intrinseca di ogni museo, caratterizzato da particolari e uniche peculiarità per ciò che riguarda il luogo, il contesto, la gestione e lo staff e sia perché è difficile poter mettere a sistema le innumerevoli componenti dei suoi pubblici, proponendo strategie immaginate per categorie target di persone piuttosto che personalizzate per individui in continua relazione.

Trasponendo alcuni aspetti del Reggio Emilia Approach al contesto museale, la pratica della documentazione verrà proposta sia come ricognizione condivisa delle potenzialità del museo, sia come sostegno alla prefigurazione di possibili percorsi utili alla progettazione dell'attività, sia anche come traccia utile alle successive autovalutazione e valutazione di processo, per la costruzione di significati, l'educazione alla complessità e l'implementazione di pratiche democratiche di partecipazione, generative a loro volta di nuove visioni e interpretazioni, e come tali perpetuanti l'attività creativa celebrata negli stessi musei.

In questo modo il museo diviene luogo di interpretazione ermeneutica ed epistemologica e il tema

della valutazione dell'inclusione sociale nei musei diventa un processo condiviso di ampliamento del concetto di possibilità che comprenda più variabili possibili, facendosi esso stesso modello educativo complesso, generativo di nuovi orizzonti, categorie interpretative e rielaborazioni affettive, cognitive ed estetiche, utili a fornire nuovi sguardi e possibilità di lettura.

KEYWORDS: *Museo, Inclusione sociale, Educazione alla complessità, Valutazione, Documentazione.*

Starting from the role of Museums and their now well-established relevance for the purposes of social inclusion, thanks to the widespread and determined international action of systemic promotion of cultural interpretation and mediation programs and strategies which see numerous categories of citizens at risk of exclusion as the main recipients (people with disabilities, immigrants, unemployed, etc...) this research thesis aims to address the relationship between museum and user as a highly complex dynamic system, both due to the intrinsic specificity of each museum, characterized by particular and unique peculiarities for what concerns the place, the context, the management and the staff and both because it is difficult to systematize the innumerable components of its publics, proposing strategies imagined for target categories of people rather than personalized for individuals in continuous relation.

By transposing some aspects of the Reggio Emilia Approach to the museum context, the practice of documentation will be proposed both as a shared

recognition of the potential of the museum, and as a support for the prefiguration of possible paths useful for planning the activity, and also as a useful trace for subsequent self-evaluation and process evaluation, for the construction of meanings, education on complexity and the implementation of democratic practices of participation, which in turn generate new visions and interpretations, and as such perpetuate the creative activity celebrated in the museums themselves.

In this way Museum becomes a place of hermeneutic and epistemological interpretation and the theme of evaluating social inclusion in museums becomes a shared process of broadening the concept of possibility that includes as many variables as possible, becoming itself a complex educational model, generative of new horizons, interpretative categories and affective, cognitive and aesthetic re-elaborations, useful for providing new perspectives and reading possibilities.

KEYWORDS: *Museo, Inclusione sociale, Educazione alla complessità, Valutazione, Documentazione.*

INTRODUZIONE

Questo studio nasce e si colloca nel mio percorso professionale. Laureata in Storia dell'arte ho da subito lavorato come educatrice in alcuni musei di Roma, abilitandomi nel frattempo come guida turistica e poi come docente di storia dell'arte e di sostegno per gli alunni della scuola secondaria di secondo grado.

A partire dalla mia esperienza con le opere d'arte, divenuta insegnante, ho indirizzato e organizzato visite, partecipato a progetti nei quali il museo fosse partner della didattica. Il suo contesto non formale, l'immediatezza delle immagini proposte nelle collezioni, le possibilità multiple di esplorazione mi sono sempre sembrate di grande utilità per l'apprendimento, la partecipazione e lo sviluppo di *soft skill* nei miei studenti.

Ricoprendo l'incarico di docente di sostegno queste caratteristiche si sono riempite di nuovi significati. Perseguendo l'obiettivo della creazione di un ambiente scolastico che favorisca un clima di inclusione, intesa come valorizzazione di una diversità che diventi risorsa per il gruppo così come proposto nell'ambito di una condivisa 'pedagogia della differenza', il museo rappresenta una grande risorsa per una scuola che si propone come comunità educante e che è ormai finalizzata non solo a far conoscere, ma soprattutto a far 'essere', e perciò attiva percorsi di apprendimento personalizzati (PdP) coerenti e motivanti, da attuare nell'ottica di un progetto di vita per un proficuo inserimento di ogni alunno nel tessuto sociale, determinando la qualità dell'offerta formativa.

La scuola, infatti, se realmente inclusiva, non esaurisce il suo compito soltanto al proprio interno, ma si

rapporta con le realtà e le peculiarità del territorio in cui opera. Il museo diventa così partner della stessa missione educativa, capace di condividere intenti e responsabilità, capace di ampliare le possibilità e gli orizzonti formativi.

L'occasione di conoscenza offerta dagli oggetti dei musei offre spunti poliedrici, molto adatti a profili di apprendimento diversi, che hanno diritto ad una personalizzazione educativa che tenga conto delle singole caratteristiche o problematiche percettive e cognitive. Indirizzare i messaggi didattici a seconda dei livelli cognitivi e delle potenzialità presenti nel contesto educativo è la comune e principale responsabilità di chi si occupa di formazione in qualsiasi ambito.

Fare in modo che questi oggetti e percorsi museali siano occasione di coinvolgimento di tutti vuol dire contribuire al processo democratico di partecipazione. E questo penso sia il senso ultimo dell'inclusione: fare in modo di essere risorse gli uni per gli altri offrendo ciò che siamo, offrendo le nostre letture del mondo o la nostra incapacità di leggere il mondo. Infatti, sono proprio le differenti sensibilità rispetto ad un dato oggetto che ci permettono di interrogarci e ampliare la nostra comprensione e avvicinarci al mistero della realtà in cui siamo inseriti.

Carla Rinaldi, in un suo scritto (2009b, p. 89), afferma che la condivisione di teorie è risposta all'incertezza. Per questo le nostre letture saranno sempre narrazioni parziali, relative, provvisorie e come tali dinamiche e necessarie dell'alterità per poter essere vitali.

La valutazione viene proposta in questa sede non tanto per applaudire un museo piuttosto che un altro, analizzarne una proposta in particolare o un'iniziativa

dedicata, che permette di rendere dei contenuti accessibili o che premia la reiterazione di comportamenti giudicati paganti.

Ciò che in questa sede interessa affrontare, invece, è la promozione di una pratica di valutazione intesa come processo condiviso di ampliamento del concetto di possibilità che, in nome dell'inclusione, comprenda più variabili possibili, abbandonando un modello di conduzione lineare per abbracciarne uno complesso e generativo di nuovi orizzonti, categorie interpretative e rielaborazioni affettive, cognitive ed estetiche.

Ogni proposta museale che riguarda l'inclusione contiene in sé innumerevoli variabili riguardanti il luogo, le strategie, i tempi, i protagonisti, gli obiettivi e le motivazioni, tutte diverse e connesse tra loro in modo lineare e non lineare. Il paradigma sotteso a questa tesi è quello della complessità come sistema in cui, dato l'alto numero di variabili tutte valide, necessarie e in evoluzione, il percorso da *input* ad *output* non è più unidirezionale e stabilito ma spesso imprevisto e proprio come tale più interessante e arricchente.

Tale paradigma non può e non deve essere più ingabbiato in rigide griglie o tabelle, ma piuttosto deve essere narrato per essere condiviso, accolto, assimilato e trasformato, per essere nuovamente fecondo e implementare il processo stesso di inclusione.

Il Museo, quindi, in un percorso di visione "ecosistemica dell'apprendimento" e per la sua stessa finalità costitutiva democratica di servizio pubblico, deve diventare per la società sempre di più luogo di partecipazione e promozione sociale, attraverso proposte inclusive e relative pratiche di valutazione di queste che ne

permettano la discussione, la formazione, il potenziamento e lo sviluppo.

Se negli ultimi anni i musei si sono mostrati, come vedremo, propensi a raccogliere questa sfida didattica promuovendo tramite azioni sistemiche, programmi e strategie di interpretazione e mediazione culturale l'accessibilità al patrimonio come strumento di lotta all'esclusione sociale e *kit* di valutazione delle loro performance, ora bisogna augurarsi che tramite momenti costruttivi di revisione di significati possa divenire spazio dinamico di "collaborazione semantica", frutto di diverse narrazioni possibili e in continua evoluzione e per questo necessario partner dell'istituzione scolastica.

Una pratica inclusiva che sia tale, ad esempio, prevede la partecipazione al processo di ogni luogo pubblico, *in primis* la scuola, ma anche il museo, come ambienti in cui debbano essere garantiti i diritti fondamentali di tutte le persone.

Il presente lavoro di ricerca quindi è nato nell'ambito della constatazione della necessità di considerare l'inclusione sociale come pratica educativa importantissima per lo sviluppo della democrazia e l'arricchimento di tutti ed è cresciuto alimentandosi via via di domande che sono sorte e sono andate configurandosi di pari passo con lo studio stesso.

Si è partiti dall'interrogativo in merito a cosa si possa intendere per inclusione, per poi vedere come questo concetto fosse stato interpretato in contesti storici e fisici differenti, quali fossero i punti di contatto e in cosa invece consistesse il contributo alla definizione da parte di ciascun campo di interesse.

Mentre la scuola è in gioco da più tempo per quanto riguarda l'inclusione sociale, il museo, soprattutto in Italia, muove i suoi primi passi da neofita sull'argomento proprio in questi ultimi recenti anni. Il risultato è un proliferare, ogni anno di più, di proposte che ancora però si collocano più sul piano dell'accessibilità che su quello dell'inclusione sociale.

Limitando l'indagine all'ambito museale ci si è chiesti se e in che modo, secondo quali parametri, le iniziative, i programmi le esperienze e le attività proposte fossero o non fossero davvero inclusive per tutti i fruitori.

Il passaggio infatti ad una concezione moderna sull'argomento prevede l'abbandono di una *policy* fondata esclusivamente sul garantire la possibilità di far accedere *target* di visitatori a luoghi prima riservati a specialisti e intenditori, in favore di un aprirsi a tutti gli utenti, ciascuno con le proprie specifiche esigenze. Non solo. Vero salto in avanti sarà immaginare strategie e proposte che siano valide per tutti i visitatori, in quanto arricchenti per ognuno.

Anche se spesso ci riferisce all'inclusione sociale pensando a categorie determinate di persone con disabilità, con disagio sociale o discriminate per il colore della pelle e/o per l'orientamento sessuale e religioso, in questa tesi si è cercato di non fare specificatamente riferimento a queste classificazioni ma si è voluto parlare di inclusione – anche nella parte sperimentale - come di un processo che ci riguarda tutti, ognuno con le proprie peculiarità che possono essere trasformate, promuovendo una partecipazione attiva, fonte di conoscenza e di arricchimento per tutta la comunità.

Occorre chiedersi quale sia il valore aggiunto nella fruizione del museo da parte di utenti con delle

caratteristiche particolari e rendere le strategie immaginate come offerta a disposizione di tutti e di ciascuno per innescare un processo di attribuzione di significati e di possibilità di creazione di senso condivisa e realmente democratica.

Ma per poter riuscire a compiere questo salto nella concezione dell'inclusione occorre problematizzare di volta in volta la questione e contestualizzarla rispetto al luogo, all'utenza, al percorso. Ci si è chiesti, quindi, come poter capire cosa fosse inclusivo e cosa meno, come poter 'misurare' le azioni che spesso vengono offerte come inclusive nei musei. Ecco che il momento della valutazione ha assunto un ruolo importantissimo per confrontarsi, mettere in discussione, dare senso e costruire nuovi significati in un'ottica partecipativa e condivisa con chiunque voglia prendere parte alla questione.

Ci si è interrogati poi se la valutazione, intesa come momento di cura educativa in cui si scelgono e stabiliscono percorsi, si valorizzano interpretazioni, se ne costruiscono di nuove, insieme, potesse quindi rappresentare essa stessa un momento di *empowerment* dell'inclusione.

Per questo, dopo aver scandagliato varie proposte di valutazione dell'impatto sociale in circolazione attualmente, nuovamente tornando anche al mondo della scuola per vedere se potessero andar bene modelli di valutazione dell'inclusione scolastica riconosciuti internazionalmente, per prenderli in prestito e in caso adattarli al contesto museale; dopo aver visto anche cosa il museo avesse prodotto in questi anni, non solo a livello nazionale, mettendone in luce le criticità e le potenzialità, si è approdati al paradigma della complessità, che è sembrato il più idoneo a descrivere in modo efficace la

realtà e che ha permesso una lettura dell'inclusione come vera e propria 'educazione alla complessità'.

Nella consapevolezza da parte di tutti gli attori che non possano esistere imperativi o precetti da applicare pedissequamente data l'eterogeneità dei musei, dei contesti, delle situazioni e dell'utenza, la valutazione che deve essere presente necessariamente nelle fasi di analisi, design, sviluppo, ha proposto in via sperimentale l'utilizzo della pratica della documentazione, presa in prestito dalle scuole d'infanzia e dai nidi che si ispirano al *Reggio Emilia Approach*, individuando in essa caratteristiche peculiari che ne fanno un momento di valutazione e autovalutazione che tenta di tenere insieme, nelle sue premesse teoriche, quanto fin qui esposto.

Tramite questa pratica di valutazione si è cercato di dimostrare come voler includere sia un "allenarsi ad includere" in cui la progettazione, basata su continue interpretazioni e successive reinterpretazioni, sia un momento chiave dell'educazione alla complessità, come paradigma di comprensione del mondo e contezza del limite dello sguardo.

Il primo ad essere compreso come complesso è stato quindi l'oggetto trattato in questo percorso di ricerca in cui sono confluiti saperi e itinerari di studi molto diversi e multiformi che vanno dalla didattica museale all'epistemologia, dalla giurisprudenza alla didattica speciale, al fine sia di affrontare la materia in questione ricavandone più spunti di comprensione possibili sia come occasione per poter restituire ai lettori la poliedricità dell'argomento scelto.

Per riuscire poi a riportare tutto a sistema l'impianto strutturale della tesi è stato organizzato in due parti

distinte: la prima in cui, a partire da un'attenta analisi dei testi tradizionali, della normativa, degli articoli, degli atti di convegni e della pubblicistica, si forniscono le basi teoriche e valoriali dei concetti in gioco, sostenuti in alcuni casi da esempi e *best practices* anche internazionali analizzati in modo critico, mettendone a fuoco le principali problematiche; la seconda invece contiene la parte sperimentale della ricerca in cui si è cercato di trasformare il nucleo argomentativo in esperienza vissuta, attuando all'interno di un museo le condizioni per dimostrare quanto asserito nella sezione precedente. Seguono poi la bibliografia e un'appendice documentale.

Di conseguenza, nel primo capitolo l'esposizione prende le mosse da un veloce *excursus* su quanto la legislazione abbia fatto per garantire il diritto alla partecipazione di tutti i cittadini e quali siano i principali riferimenti normativi nazionali, europei ed internazionali, che hanno avuto la funzione di guida in tal senso, per poi vedere, a volo d'uccello, come questi siano stati recepiti e declinati nel diritto all'istruzione, coinvolgendo l'organizzazione della scuola e più recentemente anche i musei che invece, fino al secolo scorso, erano appannaggio esclusivo di un'élite di studiosi.

Necessariamente legata alla disamina legislativa è l'analisi storica del costrutto di inclusione che dalle norme è stata determinata, illustrando per brevi cenni come la sua concezione cambi a seconda dei contesti presi in considerazione e le relative implicazioni che nel corso del tempo sono derivate a seconda se le interpretazioni fossero mediche, psichiche, sociali, biologiche. Il continuo ripensamento delle prassi e dei soggetti coinvolti in una dimensione partecipativa e democratica di scambio ha

dimostrato come esso sia un assunto dinamico, in continuo divenire. Si è passati, infatti, nel corso della storia, da una concezione meramente assistenzialistica verso la persona con fragilità, all'integrazione, che avrebbe garantito l'accessibilità a luoghi fino ad allora riservati ad altri, fino al più moderno paradigma basato sull'inclusione e quindi sulla partecipazione e lo scambio alla pari tra tutti.

Il tracciato storico poi si soffermerà sull'esperienza del *Reggio Emilia Approach* a partire da ciò che è stato immaginato e agito nei nidi e nelle scuole, dalla definizione di bambini "con diritti speciali" fino ad arrivare alla progettazione dell'esperienza della "scuola diffusa" come esempio di inclusione non solo verso attori diversi ma come un processo che riguarda anche i luoghi della città – i musei in primis - che possono e devono sentirsi parte della cura educativa inclusiva sia per dividerne responsabilità sia per ampliare le possibilità educative stesse di nuove connessioni, relazioni e legami.

All'*Universal Design for all* e all'*Universal Design for Learning* come riferimenti valoriali è invece dedicato l'ultima parte del capitolo. Eletti ad approcci ispiratori, essi hanno contribuito alla ridefinizione del costrutto di inclusione, immaginandola come sforzo collettivo di progettazione universale e promozione delle differenze a partire dalle caratteristiche del singolo.

Nel secondo capitolo si entra nel vivo della storia dei servizi educativi dei musei, attraverso le varie definizioni di museo adottate dall'*International Council of Museum* (ICOM), e, per ciò che riguarda il nostro paese, attraverso le vicende e le tappe di svolgimento salienti, scandite dai diversi convegni programmatici organizzati a partire dal secondo dopoguerra, per ripercorrerne finalità che nel

corso del tempo sono cambiate: funzioni esclusive di collezione, tutela, conservazione, salvaguardia, esibizione, ricerca e valorizzazione, l'istituzione di centri di didattica specifici prima a servizio della scuola poi sempre più dotati di autonomia e chiamati formare un pubblico sempre più vario e partecipe della specifica offerta di fruizione e promozione culturale e sociale, in grado di prendere parte alle sfide di sostenibilità e inclusione proprie della modernità.

Viene anche citato il pensiero di diversi autori che hanno avuto la funzione di 'dispositivo concettuale' che ha contribuito a rafforzare questa rappresentazione moderna e all'avanguardia di museo come luogo di relazione tra le cose e tra le persone, in cui fare esperienza della generatività delle relazioni stesse. Si fa infatti riferimento alle teorie di Maria Montessori e John Dewey a conferma, rispettivamente, della grande importanza che hanno gli oggetti ai fini dell'apprendimento e delle grandi potenzialità del museo come contesto non formale.

Sono poi citati autori tra i più significativi che ne hanno raccolto per un verso o per l'altro il testimone: George Hein per il contributo al rapporto tra Costruttivismo e museo come luogo privilegiato in cui si riesce a fare esperienza di ciò che si apprende e di come lo si apprende; John H. Falk e Lynn D. Dierking, che vedono nella didattica museale l'impegno per una accessibilità a contenuti ed idee che facilitino a tutti i livelli connessioni mentali tra fatti anche disparati, pensieri e sentimenti, unito ad un disorientamento costruttivo nei confronti di valori o atteggiamenti nuovi che permettano di riconfigurare il proprio modo di vedere le cose e suscitare interesse, partecipazione e desiderio di reiterare l'esperienza. Sono

poi menzionati Richard Sandell, che si concentra sul ruolo strategico dei musei nel sostegno dei diritti umani della giustizia sociale; Eilean Hooper Grenhill, che ribadisce la necessità del museo di negoziare significati per generare appartenenza e condivisione e infine, Nina Simon, che ne sottolinea primariamente il carattere democratico di partecipazione.

Viene poi citato, contestualmente, il pensiero di autori come Lev Semenovic Vygotskij, Jean Piaget e Howard Gardner che, pur non parlando esplicitamente dell'ambiente museo, molto hanno contribuito a farci comprendere l'unicità degli individui e del loro modo di essere nel mondo, a partire dalle loro caratteristiche biologiche e dalle loro intelligenze fino ad arrivare alle loro potenzialità specifiche.

Il terzo capitolo non poteva, quindi, che essere dedicato a rintracciare le matrici teoretiche del costrutto di inclusione, che è ormai un obiettivo ricorrente di qualsiasi azione educativa. Esso educa alla partecipazione e alla democrazia, e come tale, deve essere sostenuto e ricercato primariamente. Se ne propone quindi una lettura che lo abbina al concetto di complessità, accennando riferimenti alla teoria epistemologica, accennando ad autori come Morin e Bronfenbrenner, e provando a leggere il sistema museale, i suoi attori e le sue proposte come tentativi di educazione alla complessità del reale, nel quale l'inclusione è l'unica strategia possibile, perché permette la vitalità del sistema stesso.

Assumendo il concetto plurale di 'pubblici' (Bollo, 2008) e abolendo quello di 'pubblico', declinato al singolare e retaggio di una impostazione assertiva della didattica museale, sulla base delle più importanti teorie

sull'insegnamento e l'apprendimento museale presenti nel panorama internazionale, viene ripensato il ruolo dell'educatore museale, che diventa un vero e proprio ricercatore, capace di cogliere l'inatteso e problematizzarlo per farne occasione di confronto e arricchimento.

Viene poi fornita una lettura di alcune proposte educative dello Smithsonian e della Pinacoteca di Brera come tentativo di tenere insieme più variabili, facendo in modo che il concetto di museo e la lettura delle opere assumano valenze ogni volta diverse e contestualizzate a seconda del vissuto e della cultura di ognuno, in modo da scoprire sempre nuovi rapporti tra i dati dell'esperienza.

Infine, l'impianto teorico della tesi termina con un ultimo capitolo, il quarto, in cui si indica la valutazione come pratica che richiede assoluta flessibilità e come luogo in cui le "emergenze" educative, intese come "ciò che emerge", possono essere condivise, interpretate e prendere forma in nuovi percorsi e proposte, ritenendo il costruttivismo e il socio-costruttivismo come modalità di pratica per l'*empowerment* dell'inclusione stessa, in cui l'educazione alla complessità diventa essa stessa complessità, in una continua tensione tra limiti e rilanci. Il *Reggio Emilia Approach*, nella pratica della documentazione da esso promossa, viene individuato, dopo aver passato in rassegna limiti e potenzialità di diversi modelli di valutazione e di autovalutazione dell'inclusione in circolazione, come la possibilità maggiormente coerente rispetto alle premesse teoriche individuate. Il suo carattere polisemico favorisce l'inclusione e lascia ampi spazi di consapevole discrezionalità nell'interpretazione dei rapporti di reciproca relazione tra gli attori coinvolti, rendendo il

momento della valutazione occasione di costruzione e valorizzazione critica della soggettività.

La documentazione REA si è rivelata essere una metodologia consona nel suo aprirsi alle varie possibilità di interpretazione dei dati e contenere in sé traccia delle stesse. L'inclusione, se così ricercata e agita, non è un *addendum* alle varie proposte museali, ma è intrinseca ad ogni progetto, ad ogni azione, ad ogni livello.

La seconda sezione, comprendente i capitoli quinto e sesto, contiene rispettivamente la descrizione ricerca sperimentale e il ripensamento dell'esperienza museale, intesa come luogo d'interrogazione. Richiamandosi al *modus operandi* della ricerca-azione e della ricerca - formazione, individuato l'approccio qualitativo come maggiormente confacente alla complessità dell'analisi, si è proposto di esportare la pratica della documentazione usata soprattutto nei nidi e nelle scuole reggiane per farla diventare pratica di formazione e autovalutazione delle pratiche inclusive proprie di un museo.

Nel capitolo successivo vengono declinati l'iter, i problemi e le potenzialità di questa esperienza attraverso la scelta del museo della Pinacoteca di Brera di Milano, in cui è stata condotta l'esperienza empirica, la descrizione e la giustificazione degli strumenti usati, degli attori coinvolti, dei ruoli assegnati, delle scelte effettuate che hanno poi portato alla compilazione di linee guida sull'inclusione museale come risultato generalizzabile e perfezionabile da esportare nei più diversi musei.

L'investigazione si è svolta in due fasi, precedute da una serie di osservazioni dirette e di analisi della documentazione e del sito del museo.

Nel corso della prima fase si è organizzato un focus group iniziale tra gli operatori didattici del museo esaminato come studio di caso. In collaborazione con il direttore James Bradburne è stata organizzata una formazione sulla documentazione REA e si è poi proseguito organizzando le attività concrete che sarebbero state oggetto di sperimentazione.

La seconda fase ha previsto la conduzione delle attività in presenza nel museo, in cui parte dello staff si sarebbe concentrato sulla documentazione, seguite da un nuovo focus group di confronto su quanto prodotto. L'articolarsi della sperimentazione ha permesso di sondare tematiche come la modalità di preparazione della visita, le connessioni con l'Approccio Brera, le aspettative, il ruolo degli operatori didattici, la cura educativa, l'attenzione ai dettagli, le difficoltà incontrate (la mancanza di progettazione di spazi e tempi della documentazione, e la necessità di formazione continua), l'importanza della conoscenza precedente, la motivazione, gli interessi dei fruitori, le difficoltà e le potenzialità della prospettiva inclusiva. Si è scelto quindi di organizzare un nuovo focus group finale per tirare le somme di quanto emerso ed elaborare delle linee guida specifiche per l'inclusione (presenti in appendice) come possibile tentativo, a carattere temporaneo, di generalizzazione di quanto maturato e messo a fuoco durante questo percorso.

La tesi termina con un capitolo conclusivo nel quale, oltre all'evidenziare sinteticamente l'importanza che oggi la valutazione può assumere di per sé per implementare e migliorare l'offerta inclusiva e formativa del museo, si suggeriscono, a partire dai limiti riscontrati, delle nuove possibili direzioni di ricerca.

Parte I

1. PERCHE' L'INCLUSIONE

1.1 L'inclusione sociale tra norme e attuazioni

Negli ultimi decenni "il diritto all'inclusione", nella sua più vasta accezione, si è affermato pienamente anche in rapporto al mondo della cultura, della scuola e dei beni culturali. Una vasta produzione normativa, di cui in questa sede si propone una veloce ricognizione storico-legislativa che non pretende di essere esaustiva, è alla base di una serie di interventi che hanno avuto l'intento inizialmente di attuare l'accessibilità nel mondo della cultura come strumento di lotta all'esclusione sociale, per poi creare occasioni di partecipazione collettiva e fare esperienza dei valori del vivere civile e comunitario (Colacino, & Landini, 2023).

È necessario, dunque, in primo luogo, un veloce *excursus* normativo, che richiami i principali passaggi dell'evoluzione delle norme internazionali, europee e nazionali che hanno accompagnato questo processo di riconoscimento dei diritti fino all'affermazione del principio di pari opportunità, in modo da ripercorrere i fondamenti della partecipazione sociale a contesti inclusivi ed accessibili.

Nello specifico in questo capitolo si seguirà lo sviluppo delle norme che interessano la scuola e il museo, entrambi per il proprio ruolo accumulati, più di altri ambienti, come vedremo in seguito, dall'intento educativo e da una spiccata vocazione all'inclusione sociale.

Attraverso queste norme si vedrà come, sulla base del riconoscimento per principi generali dell'uguaglianza di tutti i cittadini tra loro, il *focus* normativo sull'integrazione

dei soggetti disabili sia un passaggio chiave per immaginare la partecipazione sociale a 360 gradi, progettando occasioni di pari opportunità per tutti e politiche realmente inclusive. Un'educazione inclusiva è centrale per la tutela dei diritti e deve essere un obiettivo politico prioritario di tutte le democrazie liberali.

Sebbene la *Costituzione Italiana* (approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948) sia anteriore di circa un anno rispetto alla *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* (adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite solo il 10 dicembre 1948) si è qui scelto come criterio esclusivamente sistematico di cominciare la trattazione da quest'ultima e dalle altre fonti normative di carattere internazionale, per passare poi alla normativa europea ed alla normativa nazionale.

1.1.1 Riferimenti normativi internazionali

Questo paragrafo prende le mosse dalla normativa internazionale in modo da vedere quali principi abbiano ispirato, come si siano attuati e con quali specificità poi siano stati recepiti in particolare nel nostro paese. Gli artt. 1 e 2 della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948² affermano rispettivamente che «Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti» e che «ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere,

² <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian>.

di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione».

Dette norme si pongono perciò come principi fondamentali per il processo di inclusione che *in primis* le scuole ma poi anche i musei, come anche altri luoghi di cultura, istituzioni e spazi pubblici, portano tuttora avanti con visioni e storicizzazioni diverse nei vari paesi del mondo (Thompson, 2008; Orange, & Carter, 2012).

La stessa Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò all'unanimità, il 20 novembre del 1959, la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* che, richiamandosi alla precedente versione del 1924³ e alla *Dichiarazione Universale* poc'anzi citata, invita⁴ a riconoscere i diritti in essa affermati a tutti i bambini, «senza eccezione alcuna e senza distinzione o discriminazione fondata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, o opinioni politiche o di altro genere, l'origine nazionale o sociale, le condizioni economiche, la nascita o ogni altra condizione sia che si riferisca al fanciullo stesso o alla sua famiglia». In particolare poi il principio 5 puntualizza che «il fanciullo che si trova in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso abbisogna per il suo stato o la sua condizione». Ed il principio 7 afferma fra l'altro che il fanciullo «ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue

³ Una prima versione venne redatta già nel 1924, all'indomani della prima guerra mondiale. Sebbene non ancora concepita come strumento atto a valorizzare il bambino, non in quanto titolare ma solo in quanto destinatario passivo di diritti, è la prima attestazione significativa dei diritti del bambino.

⁴ La Dichiarazione in questione non ha carattere vincolante e si limita ad invitare al rispetto dei dieci "principi" in essa formulati i genitori, gli uomini e le donne in quanto singoli, le organizzazioni non governative, le autorità locali ed i governi nazionali. Le citazioni relative a detta Dichiarazione sono riferite al testo in lingua italiana pubblicato sul sito di Save the Children Italia.

facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società».

Questa stessa Dichiarazione getterà le basi per la sottoscrizione della *Convenzione sui diritti del fanciullo* del 20 novembre 1989⁵, diventando uno strumento giuridico importante a conclusione delle energie impiegate in cinquant'anni a difesa dei diritti dei bambini.

L'attenzione anche verso le categorie più fragili aveva già portato alla *Dichiarazione dei Diritti dei Portatori di Handicap*⁶, adottata con la risoluzione del 9 dicembre 1975 dell'Assemblea Generale dell'ONU, in cui viene definita 'portatrice di handicap' una persona incapace di garantirsi una vita individuale e/o sociale (art.1), a cui debbano comunque essere riconosciuti tutti i diritti enunciati nella Dichiarazione stessa, senza alcuna discriminazione di sorta (art. 2), e il diritto a «fruire, nella maggiore misura possibile, di un'esistenza dignitosa altrettanto ricca e normale» (art.3).

Su un piano più generale, il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*⁷ adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU 18 dicembre del 1966, ed entrato in vigore solo nel 1976 (anno internazionale delle persone con disabilità - IYDP), aveva già riconosciuto all'art. 13 il diritto di ogni individuo all'istruzione, attribuendole il fine del pieno sviluppo della personalità umana, del dare senso

⁵ Ratificata in Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176, e quindi vincolante per l'Italia in forza di detta ratifica. Il testo della legge di ratifica, cui sono allegati sia il testo originale della Convenzione in lingua francese sia una traduzione non ufficiale in lingua italiana, è reperibile in:

https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&atto.codiceRedazionale=091G0213&atto.articolo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=10&qId=&tabID=0.4416092329831687&title=lbl_dettaglioAtto

⁶ Le citazioni sono riprese dal testo in lingua italiana, pubblicato sul periodico «Educazione scuola» e reperibile in: https://www.edscuola.it/archivio/handicap/onu_dirittih_75.htm

⁷ <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

della sua dignità e del rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. «L'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Ribadiva poi con forza, all'art. 15 il diritto per ogni individuo a «partecipare alla vita culturale» e a «godere dei benefici del progresso scientifico e delle sue applicazioni».

Con la risoluzione 46/119 del 17 dicembre 1991 l'Assemblea Generale emana i *Principi per la protezione delle persone con malattie mentali e per il miglioramento della cura della salute mentale*⁸, affermando all'art. 3, che ogni persona con queste difficoltà, ha diritto di vivere e lavorare nella sua comunità.

La politica di sensibilizzazione in merito alla tutela e cura di questi cittadini è ormai tracciata e nel 1993 viene adottata la risoluzione n. 48/96 del 20 dicembre dal titolo *Regole standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità*.

Infine, con la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 13 dicembre 2006 (ratificata dall'Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18) si indica e ribadisce l'urgenza del trattamento egualitario e dell'accesso ai servizi che aiutano a sviluppare le capacità delle persone con disabilità al fine di accelerarne l'integrazione sociale.

⁸ <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3920.html> (consultato il 12/09/2023)

Quest'ultimo documento⁹, significativo soprattutto agli articoli 9) per ciò che riguarda l'accessibilità, 19) per ciò che riguarda la vita indipendente ed inclusione nella società, 21) per la libertà di espressione e opinione e accesso all'informazione, 24) e 30) dedicati rispettivamente all'educazione e alla partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport, non riconosce "nuovi diritti" alle persone con disabilità, ma vincola gli Stati partecipanti, in nome del principio di pari opportunità e di non discriminazione, a recepire ciascuno nei propri ordinamenti i diritti fondamentali affermati, estendendoli a tutte le categorie di cittadini, dando quindi compimento al percorso di tutela e promozione e garanzia dei diritti umani iniziato in sede internazionale nel 1948.

Grazie a tale Convenzione, quindi, viene stabilito un quadro internazionale per guidare le politiche utili alla costruzione di una società inclusiva. Nei suoi articoli la Convenzione implica la predisposizione di un quadro normativo complesso, frutto di uno scatto culturale importante: si esce per la prima volta dalla concezione della disabilità nell'ambito del mero assistenzialismo, ponendo le basi di una visione globale nella quale anche la persona più fragile può e deve essere messa nelle condizioni di dare il suo contributo alla comunità.

Per quel che riguarda specificamente il ruolo che i musei possono assumere nell'ambito dell'inclusione e dell'apprendimento dobbiamo far riferimento alla *Convenzione internazionale di Faro* che, promossa dal Consiglio d'Europa, stipulata nella cittadina portoghese il

⁹ Le citazioni sono tratte dalla versione in lingua italiana curata dall'allora Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali e pubblicato sul sito del Ministero degli Esteri, Il testo integrale è consultabile su: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.esteri.it%2Fmae%2Fresourcer%2Fdoc%2F2016%2F07%2Fc_01_convenzione_onu_ita.pdf&clen=170152&chunk=true (consultato il 12/09/2023).

27 ottobre 2005, ma ratificata dall'Italia solo con legge 1.10.2020, n. 133, riconosce il diritto di partecipare alla vita culturale, così come definito nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*. In essa si sottolinea che «la conservazione del patrimonio culturale e il relativo uso sostenibile hanno come obiettivo lo sviluppo umano e la qualità della vita», riconoscendo un «ruolo preminente al patrimonio nella costruzione di una società pacifica e democratica, nei processi di sviluppo sostenibile nella promozione della diversità culturale». Sebbene essa non si riferisca specificatamente ai diritti delle persone con disabilità, in essa ci si propone di «favorire un clima economico e sociale che favorisca la partecipazione alle attività del patrimonio culturale» e ci si impegna, all'art. 7, ad «incoraggiare la riflessione sull'etica e sui metodi di presentazione del patrimonio culturale, nonché il rispetto per la diversità delle interpretazioni (a) e ad integrare questi metodi in tutti gli aspetti dell'educazione e della formazione permanente (b)».

Diversi sono poi i provvedimenti in materia di istruzione delle persone con disabilità adottati dall'UNESCO, quali la *Dichiarazione di Salamanca (Salamanca Statement)* e il *Quadro di Azione per la Disabilità*¹⁰ (UNESCO, 1994) e la *Carta di Lussemburgo*¹¹ (Programma *Helios*, 1996), a seguito delle quali l'*inclusive education* riceve grande impulso riflettendo la strategia globale delle Nazioni Unite dell'*Education for all*, di cui parleremo più avanti (Farrell, & Ainscow, 2002).

1.1.2 Riferimenti normativi europei

¹⁰ <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (cons. Il 9/9/23).

¹¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51991PC0350&from=EN> (cons. il 9/9/23).

Tra i primi testi di grande rilevanza per quanto riguarda il tema dell'accessibilità troviamo la *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*¹², adottata il 9 dicembre 1989, nella quale si afferma che «ogni persona portatrice di handicap, a prescindere dall'origine e dalla natura dell'handicap, deve poter beneficiare di concrete misure aggiuntive intese a favorire l'inserimento sociale e professionale. Tali misure devono riguardare la formazione professionale, l'ergonomia, l'accessibilità, la mobilità, i mezzi di trasporto e l'alloggio e devono essere in funzione della capacità degli interessati» (art. 26).

In materia di istruzione delle persone disabili va segnalata la *Risoluzione* del Consiglio e dei Ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio del 31 maggio 1990 *sull'integrazione dei bambini e dei giovani minorati nel sistema scolastico normale* (90/C 162/02).

Fondamentale per il percorso normativo europeo riguardante l'inclusione sociale è la *Carta di Nizza*, ovvero la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000)¹³, che enuncia i diritti e i principi che dovranno essere rispettati dalla UE in sede di applicazione del diritto comunitario. Anche qui, dopo aver sancito il diritto all'istruzione per ogni persona (art. 14) si ribadisce, all'art. 21, il divieto di «qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni

¹² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10107> (cons. il 9/9/23).

¹³ La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea (CDFUE) è stata proclamata una prima volta il 7 dicembre 2000 a Nizza e poi, in versione adattata, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo da Parlamento, Consiglio e Commissione <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=ES> (cons. il 9/9/23).

politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale» e, all'art. 26, che «l'Unione riconosce e rispetta il diritto delle persone con disabilità di beneficiare di misure intese a garantirne l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità».

Del 5 Maggio 2003 è poi la *Risoluzione del Consiglio sulle pari opportunità per alunni e studenti disabili nell'istruzione e nella formazione*, mentre del 6 maggio 2003 è il *Progetto di risoluzione del Consiglio relativa all'accessibilità alle infrastrutture e attività culturali per le persone con disabilità*, entrambi pubblicati in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 7 giugno 2003¹⁴.

Nel primo di detti documenti il Consiglio invita gli Stati membri e la Commissione, nell'ambito delle rispettive competenze, a «favorire e a sostenere la piena integrazione dei bambini e dei giovani con esigenze specifiche nella società impartendo loro l'istruzione e la formazione adeguate e il loro inserimento in un sistema scolastico [...] adattato alle loro esigenze», mentre nel secondo si invitano gli stessi soggetti a «esaminare i metodi atti ad integrare le persone con disabilità nei settori artistico e culturale e a sostenere la parità di opportunità nella produzione e promozione del loro lavoro», e «a continuare gli sforzi per eliminare gli ostacoli esistenti e studiare ulteriori modi e mezzi appropriati atti a facilitare e migliorare l'accesso delle persone con disabilità alla cultura», promuovendo fra l'altro anche «l'accesso alle attività di carattere culturale, ad esempio attraverso la sottotitolazione, l'impiego di linguaggi per la lettura facile e del linguaggio dei segni, di

¹⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2003:134:FULL&from=DA> (cons. Il 9/9/23).

guide e cataloghi in versione braille, l'uso di contrasti luminosi nelle esposizioni» ed «a incoraggiare una migliore accessibilità utilizzando una adeguata segnaletica...».

Stesso orientamento si rintraccia nella comunicazione del 2008, *Improving Competences for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools*¹⁵, in cui la Commissione Europea ha espresso manifestamente l'obiettivo di provvedere nel più breve tempo possibile e già dalla prima infanzia a supportare gli studenti con bisogni educativi speciali integrando una didattica individualizzata e un approccio olistico verso la persona e multisistemico nella proposta didattica, finalizzati a contrastare l'abbandono scolastico e in un'ottica di *lifelong learning*: «The challenge facing the EU, then, is to strengthen the reform of school systems so that every young person can develop his or her full potential, through improved access and opportunities, to become an active participant in the emerging knowledge economy, and to reinforce social solidarity (1.7)»¹⁶. Questo comporta che: «Achieving inclusion whilst supporting those with specific needs implies re-thinking policies for organising learning support, improving collaboration between schools and other services, and implementing personalised learning (3.18)»¹⁷.

In quest'ultimo documento si fa poi riferimento ad un'importante istituzione fondata nel 1996 e determinante nelle politiche europee sull'istruzione: *l'European Agency*

¹⁵ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF> (cons. il 9/9/23).

¹⁶ La sfida che l'UE si trova ad affrontare, quindi, è quella di rafforzare la riforma dei sistemi scolastici in modo che ogni giovane possa sviluppare il suo pieno potenziale, attraverso un migliore accesso e opportunità, per diventare un partecipante attivo nell'emergente economia della conoscenza e per rafforzare la solidarietà. (*traduzione nostra*).

¹⁷ Raggiungere l'inclusione sostenendo al contempo le persone con bisogni specifici implica ripensare le politiche per organizzare il sostegno all'apprendimento, migliorare la collaborazione tra scuole e altri servizi e implementare un apprendimento personalizzato (*traduzione nostra*).

for Developments in Special Needs Education (EASNIE), rinominata nel 2014 *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*¹⁸. Essa ha il mandato di agire come piattaforma per lo scambio di informazioni e pratiche riguardanti l'inclusione scolastica; le sue indagini e pubblicazioni sul tema sono molto utili anche al fine della seguente ricerca.

Se dal punto di vista teorico c'è infatti un generale accordo rispetto al significato di *Inclusive education*, definita da Booth (Booth, & Ainscow, 2000) come quel processo utile ad aumentare la partecipazione degli studenti alla comunità scolastica tradizionale e al curriculum di studi, sul piano pratico e politico questa visione stenta a decollare (Slee, 2001) anche all'interno del panorama europeo, in quanto gli stati membri affrontano questa problematica partendo da diverse prospettive storiche, culturali e strutturali. L'educazione inclusiva, descritta anche come *global agenda* (Pijl, Meijer, & Hegarty, 1997), è fortemente sostenuta da finanziamenti della commissione europea ed è promossa congiuntamente dalla stessa EADSNE e dall'UNESCO.

Con la Comunicazione del 15 novembre 2010 intitolata *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un Europa senza barriere*¹⁹, già ci si impegnava a rendere accessibili organizzazioni e attività sportive, ricreative e culturali e ad eliminare «gli ostacoli amministrativi e comportamentali che impediscono una partecipazione totale ed equa».

Infine, occorre menzionare la recentissima Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo,

¹⁸ <https://www.european-agency.org/> (cons. il 9/9/23).

¹⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0047> (cons. il 9/9/23).

al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle regioni del 3 Marzo 2021 intitolata *Un'unione dell'uguaglianza: strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*²⁰, la quale al paragrafo 1, comma 9, ha integrato la definizione di disabilità proponendola esplicitamente come concetto complesso comprendente le «diverse sfaccettature della disabilità derivanti dall'interazione tra durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali, che sono spesso invisibili, e le barriere ambientali, come pure dell'accresciuta diffusione delle disabilità legate all'età, considerato che quasi la metà delle persone di età superiore ai 65 anni ha una qualche forma di disabilità». Nello stesso comma si promuove «una prospettiva intersezionale, affrontando le barriere specifiche incontrate dalle persone con disabilità che si trovano in una situazione di intersezione con altre identità (di genere, razziale, etnica, sessuale, religiosa), in una situazione socioeconomica difficile o in altre situazioni di vulnerabilità» e, tra le persone con disabilità, si sollecita a prestare attenzione a donne, bambini, anziani, persone senza fissa dimora, rifugiati, migranti, Rom e altre minoranze etniche. Priorità della politica devono quindi diventare l'istruzione inclusiva, l'apprendimento permanente per gli allievi e gli studenti disabili e l'accessibilità dell'arte e della cultura, del tempo libero, delle attività ricreative e del turismo, come essenziali per la piena partecipazione alla società e per lo sviluppo del proprio potenziale.

1.1.3 La normativa italiana

²⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0101&qid=1616916906416&from=EN> (cons. il 9/9/23).

Fondamento normativo della nostra legislazione, da cui non si può prescindere quando si parla di inclusione è naturalmente la *Costituzione della Repubblica Italiana*²¹. Prima di essa, a guerra appena conclusa, gli studenti disabili, ad eccezione di pochi alunni con disabilità sensoriali, erano di fatto esclusi dai processi d'istruzione.

In particolare negli articoli 2 e 3 della Costituzione si afferma che: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» (art. 2), e che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3).

Si parla quindi di rimuovere, sulla base del principio di uguaglianza, tutti gli ostacoli di ordine economico e sociale per garantire a tutti e a ciascuno la possibilità di avere accesso alla partecipazione.

I principi richiamati trovano applicazione, per quanto riguarda le persone con disabilità, nella Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate²², dove tra le

²¹ <http://www.senato.it/1024> (cons. il 9/9/23).

²² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> (cons. il 9/9/23).

altre cose si sancisce il sostegno alle persone con disabilità effettuato nella scuola pubblica "di tutti e per tutti". L'integrazione dell'alunno disabile avviene attraverso l'integrazione di tutti i servizi preposti. Per quanto riguarda la programmazione educativa, viene sottolineato che lo sviluppo degli apprendimenti deve avvenire mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale (art. 12, comma 3). Il comma seguente stabilisce che: «l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap».

Questa legge, sebbene la definizione in essa presente di "persona handicappata" sia, come abbiamo visto, ormai superata²³, ha portato relativamente all'ambito specifico dei musei a riconsiderare il tema della fruizione in senso ampliato. In tal senso, con il Decreto ministeriale del Ministero per i Beni e le Attività Culturali del 20 maggio 2001, Atto di Indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei²⁴, si è rinnovato l'obbligo per ogni museo, anche nel rispetto della normativa vigente, a dedicare impegno e risorse affinché l'accesso al museo sia garantito a tutte le categorie di visitatori/utenti dei servizi, a rimuovere barriere architettoniche e ostacoli di ogni genere che possano impedirne o limitarne la fruizione a tutti i livelli.

Anche il Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio²⁵, in particolar modo all'art. 3.1 afferma che: «La tutela

²³ Questa definizione non è conforme alla Convenzione (come sottolineato anche dal Comitato dell'Organizzazione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nelle Osservazioni conclusive sul rapporto iniziale dell'Italia adottate nel 2016), cfr. CRPD/C/ITA/CO/1, 6 October 2016, par. 6.

²⁴ https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1310746917330_DM10_5_01.pdf (cons. il 9/9/23).

²⁵ Cfr. (D. Lgs 22 gennaio 2004, n. 42 e successive modifiche)

consiste nell'esercizio delle funzioni e nella disciplina delle attività dirette, sulla base di un'adeguata attività conoscitiva, ad individuare i beni costituenti il patrimonio culturale ed a garantirne la protezione e la conservazione per fini di pubblica fruizione» e all'art. 6, a proposito della valorizzazione, sancisce che «consiste nell'esercizio delle funzioni e nella disciplina delle attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale ed assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica del patrimonio stesso, anche da parte delle persone diversamente abili, al fine di promuovere lo sviluppo della cultura». E infine, all'art. 119, afferma la possibilità da parte del Ministero di concludere accordi con i Ministeri della pubblica Istruzione e dell'Università e della ricerca, Regioni e Enti pubblici territoriali al fine di diffondere la conoscenza del patrimonio culturale e favorirne la fruizione. I responsabili degli istituti e dei luoghi di possono stipulare convenzioni specifiche con università, scuole, istituti di formazione, allo scopo di ideare e attuare progetti formativi e di aggiornamento, percorsi didattici, materiali e sussidi audiovisivi, utili per docenti ed operatori didattici sottolineando che «i percorsi, i materiali e i sussidi tengono conto della specificità dell'istituto di formazione e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di persone con disabilità».

Va altresì ricordata la legge 9 gennaio 2004, n. 4 (c.d. Legge "Stanca")²⁶, che sancisce il diritto di accesso agli strumenti informatici per le persone con disabilità, e tutela il diritto di accesso delle medesime ai servizi informatici e telematici della pubblica amministrazione. In questa stessa legge viene perciò introdotto l'obbligo per la pubblica

²⁶ <https://www.camera.it/parlam/leggi/040041.htm> (cons. il 9/9/23).

amministrazione di dotarsi di siti web accessibili, intendendo per accessibilità «la capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari» (art. 2, c.1, lett. a).

Proseguendo la disamina in ordine cronologico, va ricordata la Direttiva del Ministro per i beni e le attività culturali del 21 novembre del 2007, divulgata con Circolare del Segretario generale n. 284 del 30 novembre 2007²⁷, dove oltre a indicare i criteri e i principi generali per l'attuazione dell'accessibilità e la fruizione del patrimonio culturale da parte del pubblico con disabilità, si palesa l'obiettivo da un lato di conoscere le esigenze dei diversi possibili utenti e le reali condizioni, limiti e potenzialità di accessibilità del bene per creare un sistema di informazioni esaustive e dall'altro di realizzare una serie d'interventi che prevedano anche la formazione del personale in materia.

Dalle misure volte a dare attuazione ad uno degli obblighi (in particolare l'obbligo di sviluppare ed emanare norme nazionali minime e linee guida per l'accessibilità alle strutture e ai servizi aperti o forniti al pubblico) stabiliti dall'art. 9 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità si arriva all'emanazione da parte del Ministero per i Beni e le Attività Culturali con Decreto ministeriale del 28 marzo 2008 (pubblicate nella Gazzetta Ufficiale n. 114 del 16 maggio 2008) delle Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei

²⁷ <http://www.flpbac.it/public/var/cf2200ea1090c6ae65cb8776circ.pdf> (cons. il 9/9/23).

luoghi d'interesse culturale²⁸. In esse è esplicitato che un ambiente è accessibile se qualsiasi persona, anche con ridotte o impedito capacità motorie, sensoriali o psico-cognitive, può accedervi e muoversi in sicurezza ed autonomia. L'accessibilità va quindi intesa in modo ampio come l'insieme delle caratteristiche spaziali, distributive ed organizzativo-gestionali in grado di assicurare una reale fruizione dei luoghi e delle attrezzature da parte di tutti i potenziali utilizzatori.

Nel frattempo, con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009²⁹, viene ratificata in Italia la già menzionata *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, con Protocollo opzionale, scritta a New York il 13 dicembre 2006 contestualmente all'istituzione dell'*Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.

Gli interventi normativi successivi riguardano soprattutto l'incentivazione all'eliminazione delle barriere architettoniche.

Con il DPR del 4 ottobre 2013 viene adottato il primo *Programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità*, successivamente aggiornato dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione della persone con disabilità in data 18 ottobre 2016, con testo approvato mediante delibera del Consiglio dei Ministri del 2.10.2017³⁰, che impone la predisposizione del *Piano per l'eliminazione delle barriere architettoniche* (P.E.B.A.); il Decreto Legge n. 83 del 31 maggio 2014, convertito in Legge n. 106 del 29 luglio 2014, prevede un Bonus per gli interventi a supporto

²⁸ https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1311244354128_plugin-LINEE_GUIDA_PER_IL_SUPERAMENTO DELLE BARRIERE ARCHITETTONICHE.pdf (cons. il 9/9/23).

²⁹ <http://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/> (cons. il 9/9/23).

³⁰ <https://www.lavoro.gov.it/notizie/Documents/Il-Programma-di-azione-biennale-disabilita.pdf> (cons. il 9/9/23).

dell'accessibilità del settore culturale e turistico; infine il *Nuovo Codice dei contratti pubblici* (approvato con Decreto Legislativo n. 50 del 18 aprile 2016, e modificato con Legge n. 205/2017 entrata in vigore il 1 gennaio 2018) stabilisce nell'art. 23 che qualsiasi progettazione di lavori pubblici deve prevedere l'accessibilità e adattabilità secondo quanto previsto dalle disposizioni vigenti in materia di barriere architettoniche.

Il 2015 è l'anno in cui la Direzione Generale dei Musei pubblica le *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*³¹, che affrontano il tema della accessibilità degli apparati di comunicazione quali strumenti indispensabili per facilitare la comprensione dell'ambiente e dei suoi contenuti.

Il Decreto ministeriale del 21 febbraio 2018, pubblicato il 4 aprile dello stesso anno, riguardante *l'Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale*³², concerne ancora una volta l'assenza di barriere architettoniche, considerandola requisito minimo obbligatorio e riservando particolare attenzione agli esempi in cui l'accessibilità è stata assicurata con la realizzazione di visite virtuali fruibili in loco o da remoto.

Ad integrazione poi dei contenuti delle linee guida sovraccitate, la Direzione generale dei Musei ha istituito un gruppo di lavoro per la formulazione di provvedimenti inerenti il superamento delle barriere culturali, cognitive, psicosensoriali nei luoghi di cultura di competenza del

³¹ <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2017/01/Linee-guida-per-la-comunicazione-nei-musei-segnaletica-interna-didascalie-e-pannelli.-Quaderni-della-valorizzazione-NS1.pdf> (cons. il 9/9/23).

³² <https://www.beniculturali.it/comunicato/d-m-113-21-02-2018-adozione-dei-livelli-minimi-uniformi-di-qualita-per-i-musei-e-i-luoghi-della-cultura-di-appartenenza-pubblica-e-attivazione-del-sistema-museale-nazionale> (cons. il 9/9/23).

Ministero per i Beni e le attività culturali che, il 6 luglio 2018, ha pubblicato con circolare interna, le *Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche (PEBA) nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici*³³.

Strumento molto utile ai fini dell'inclusione, esse si ispirano ai criteri dell'*Universal Design*, e recependo la normativa fin qui citata riconosce il tema della fruizione ampliata come strategico e rilevante. Si propone di ricomprendere questa visione nell'ambito del nascente Sistema Museale Nazionale per operare attraverso i *Livelli Uniformi di Qualità per la Valorizzazione dei Musei (LUQV)* atti allo scambio e alla condivisione di buone pratiche utili alla creazione di un livello standard di qualità dei servizi.

In particolare, per ciò che riguarda l'inclusione, si propone, grazie agli allegati al documento, di valutare obiettivi/azioni/progetti, analizzando l'accessibilità dall'esterno, le informazioni e l'accoglienza interna, la distribuzione orizzontale e verticale, l'esperienza museale, la sicurezza e le procedure gestionali, al fine di una valutazione in itinere e finale dei progetti realizzati allo scopo, e infine si prevede la nomina di un referente per l'accessibilità quale figura chiave nella progettazione e applicazione di interventi inclusivi.

Tramite queste varie indicazioni che nel corso del tempo hanno seguito l'evoluzione culturale dei diritti umani, i musei e i professionisti che vi lavorano hanno la possibilità di acquisire consapevolezza del loro ruolo istituzionale di promotori di valori democratici e inclusivi. Ma di questo si parlerà diffusamente più avanti, nei capitoli

³³ <http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a> (cons. il 9/9/23).

dedicati specificatamente al museo e alla valutazione dell'inclusione.

1.2 Il costrutto *Inclusione* tra storia e diritti, integrazione e accessibilità

L'*excursus* normativo dimostra che le leggi, se da un lato determinano la storia dell'inclusione poiché ne indirizzano politiche e strategie sociali, dall'altro devono però essere considerate manifestazione emblematica del percorso storico di cui diventano espressione compiuta.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il termine inclusione ha anche esso una storia specifica a seconda del periodo in cui è stato scelto come costrutto valoriale di riferimento e delle realtà in cui ci si è preposti dovesse diventare un obiettivo politico e sociale.

Possiamo considerare l'inclusione come un percorso che in nome dell'uguaglianza universale dei diritti di ogni essere umano in quanto cittadino, ne ha inizialmente accentuato l'aspetto legato all'integrazione delle persone con disabilità, considerandone prioritario l'inserimento nei contesti di formazione e cura della persona, per poi, solo in un secondo momento, procedere come costrutto carico di implicazioni per tutti e che ancora oggi viene messo in discussione alla ricerca di nuove connessioni e significati.

Nel nostro paese tra il primo dopoguerra e la promulgazione della *Costituzione della Repubblica italiana*³⁴, dato l'altissimo numero di invalidi generati dal conflitto bellico, le politiche sociali assumono grande

³⁴ Cfr. R.decr. 5 febbraio 1928, n.577, *Testo Unico sull'istruzione elementare, post-elementare e sulle sue opere d'integrazione*, art. 230; R.decr. 26 aprile 1928, *Regolamento generale sull'istruzione elementare* approvato, art. 404; R.decr. 15 aprile 1926, n.718, *Regolamento per l'esecuzione della legge 10 dicembre 1925 n.2277, sulla protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia*, art. 164 e 165).

importanza: non solo nascono istituti e collegi per disabili, invalidi e orfani, ma la necessità che essi forniscano comunque il loro contributo in una società tutta da ricostruire diventa la molla del loro inserimento sociale (Cherubini, 1977).

Da una esclusione di fatto dovuta alla considerazione della disabilità come una malattia, in cui l'atteggiamento prevalente è di tipo segregante, per il quale il disabile è considerato un *minus habens* perché paragonato sempre ad una resa media di un presunto normodotato, si passa così ad un approccio bio-medico che vede nell'integrazione una possibilità per valorizzare la parte "sana" e "utile" della persona.

Questo stessa sensibilità si riscontra a livello mondiale e ne è prova l'*International Classification of Diseases* (ICD) del 1946, che proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), già nel titolo interpretava anche essa la disabilità collegandola al concetto di malattia, proponendo inizialmente un sistema di classificazione per *deficit*, e focalizzandosi nel contenuto sull'aspetto eziologico delle patologie e sulle loro manifestazioni cliniche.

Ma già a partire dagli anni '50 ha avuto inizio un'importante e lunga riflessione teorica internazionale sulla salute, che cominciava a dare maggior rilievo alle conseguenze di quest'ultima sulla vita delle persone. Ne sono frutto la pubblicazione dell'*International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps* del 1980, che descriveva gli effetti del deficit sulla persona e sulla sua partecipazione sociale e l'istituzione negli stessi anni della *Disabled People International* (DPI) in Inghilterra e della *Society for Disability Studies* (DPS) poi divenuta *Union of*

the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) in America, che prevedeva il coinvolgimento anche di persone con disabilità.

Questa nuova ondata riformatrice contrapponeva il modello sociale della disabilità al precedente modello medico, provocando un rovesciamento di prospettiva per cui si attribuiva grande responsabilità alla società. Ciò ebbe delle ripercussioni anche sul piano linguistico, e sebbene ancora il *focus* fosse incentrato sulla disabilità, questo slittamento di significati può essere considerato la prima tappa della costruzione di una mentalità inclusiva nuova: nel 1999 fu pubblicata, basandosi sui *Fundamental Principles of Disability*, una nuova Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, che prevedeva una suddivisione interna in funzioni e strutture del corpo, attività, partecipazione, invece che menomazioni, disabilità e handicap, tutte sottoposte all'influenza dei fattori ambientali, sociali e fisici e personali, dovuti alle caratteristiche individuali. Poi, nel 2001, la *World Health Assembly* approvava e ratificava il nuovo *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), che, arrivato alla dodicesima edizione, è ancora oggi un riferimento per gli specialisti (Paloma, 2013).

Nel modello sociale la disabilità non viene imputata alla persona, ma piuttosto deriva da una serie complessa di interazioni tra condizioni, attività e relazioni che possono essere create dall'ambiente di riferimento (sociale, familiare, lavorativo). Tutti quindi sono in qualche modo coinvolti e responsabili della valorizzazione delle potenzialità della persona piuttosto che della constatazione delle sue mancanze.

Nonostante ci sia chi mette in dubbio l'efficacia di un'azione sistemica legata al modello sociale poiché considera più opportuno un approccio individuale al problema, in base al quale valorizzare il singolo attraverso proposte che gli permettano di ridurre le difficoltà e ampliare le possibilità di partecipazione sociale (Sherlaw, Lucas, Jourdain, & Monaghan, 2014), il sentire prevalente consiste nell'inquadrare lo stato di salute delle persone in relazione a questi loro ambiti esistenziali, al fine di cogliere le difficoltà che ne possono causare disabilità.

Ciò che si evince fin qui è che la riflessione sull'inclusione nasce in seno all'integrazione soprattutto delle persone con disabilità, a cui sono dedicati la maggior parte dei documenti e della normativa, ma in realtà non si esaurisce con esse.

Questa particolare attenzione verso la disabilità è evidente nella scuola, primo ambito culturale ed educativo investito da questa ondata riformatrice, che in qualità di istituzione chiave nella formazione e istruzione della persona, detiene il primato di una lunga tradizione di pratiche e di studi legati all'inclusione.

Se inizialmente gli alunni hanno avuto accesso alla scuola ma potevano frequentarla in luoghi o classi speciali ad essi dedicate, a seconda della gravità delle loro "anomalie o anomalie psicosomatiche"³⁵, in Italia in particolare, una grossa spinta al cambiamento di mentalità sul ruolo della scuola come servizio al cittadino è avvenuta probabilmente a seguito del grande movimento di contestazione giovanile che ha investito il campo dell'istruzione nel '68 e che ha avuto forti ripercussioni sulla società tutta, giungendo allo scardinamento del sistema di

³⁵ DRP 1518 del 22 dicembre 1967.

separazione e selezione dei soggetti che non risultavano in linea con i normali standard di sviluppo.

A seguito di esso, con la relazione di Franca Falcucci³⁶ del 1975 e la successiva Legge 517/77³⁷, tutti i bambini e gli alunni, indipendentemente dalla loro condizione, vengono inseriti nelle classi ordinarie e vengono abolite le classi speciali che fino ad allora erano riservate agli studenti con disabilità. Sebbene ancora oggi sopravvivano una settantina di scuole speciali in Italia (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003), il sistema di istruzione tradizionale è stato messo in discussione e costretto a ripensare se stesso in funzione dell'accoglienza degli alunni con disabilità, individuando forme più articolate di integrazione, basate su un progetto di vita che privilegi l'autonomia e la realizzazione della persona.

Sulla stessa lunghezza d'onda è l'approvazione l'anno successivo della Legge Basaglia³⁸ che, abolendo gli ospedali psichiatrici, riconosceva ai malati mentali il diritto ad una piena cittadinanza, migliorandone la qualità della vita e le relazioni con la società.

Il nostro Paese infatti è stato tra i primi a vedere nell'inclusione la miglior via possibile per raggiungere questo obiettivo, così come, in Europa, anche Svezia, Spagna, Grecia, Portogallo, Islanda, Norvegia e Cipro³⁹.

A partire da quegli anni si è passati perciò al modello bio-psico-sociale che vede la salute come un valore in sé e come una modalità di partecipazione attiva del soggetto nella società. È un modello di tipo integrativo che mira al

³⁶ MIUR, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975.

³⁷ Legge n. 517/77, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

³⁸ Legge 180/1978 https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_normativa_888_allegato.pdf. (cons. il 9/9/23).

³⁹ *Ibidem*.

superamento del dualismo tra mente e corpo e ritiene che la diagnosi si debba basare sull'interazione degli aspetti biologici, psicologici e sociali.

Il concetto di inclusione così ha esaurito e abbandonato la fase della mera integrazione, arricchendosi di elementi chiave come l'universalismo e l'approccio integrato, sottolineando l'importanza della relazione tra il contesto sociale e lo stato di salute delle persone.

Non è un caso se proprio l'istituzione scolastica è la prima a recepire il termine "bisogni educativi speciali", formalizzato nel '94 con la *Dichiarazione di Salamanca* come categoria generica che comprende una molteplicità di studenti con specifiche esigenze fisiche, cognitive, culturali, emotive, etc., anche temporanee, che ben si presta a dare l'idea della complessità delle situazioni presenti nelle varie classi, non solo a causa della disabilità.

La scuola ha il compito di valorizzare queste differenze dovute a culture, abilità, genere e sensibilità varie, rendendole perno di un percorso di conoscenza, sviluppo e socializzazione utile e necessario per la comprensione stessa della realtà (Dovigo, 2008).

Nel frattempo il processo di inclusione ha investito anche altri contesti educativi fondamentali per lo sviluppo della persona e il museo è diventato anch'esso un'istituzione chiamata in prima persona a gestire la complessità dei suoi pubblici. Dedicheremo alla sua storia e al suo operato un capitolo specifico, ma ciò che interessa sottolineare in questa sede è lo slittamento di senso che avviene per il termine inclusione nel momento in cui incontra le politiche museali.

Il museo, infatti, adotta nel linguaggio più comune il termine inclusione considerando tutta una serie di

categorie di visitatori "a rischio" tra cittadini con disabilità, rifugiati, richiedenti asilo, immigrati di prima e seconda generazione, carcerati, LGBTQ+, persone a basso reddito o disoccupate, provenienti da contesti culturali di provazione etc..., per i quali prevede e si propone di costruire strumenti, programmi e strategie di interpretazione e mediazione culturale; parla di accessibilità rispetto a questioni legate alla fruizione museale, privilegiando la possibilità di offrire soprattutto a persone con disabilità sia fisica che cognitiva o sensoriale, strumenti specifici di fruizione delle sue collezioni e per il superamento delle barriere economiche, architettoniche e culturali per l'accesso al museo.

In questo modo fa proprio quanto detto nella convenzione ONU 2006 sui diritti delle persone con disabilità in merito alla prospettiva di vita indipendente e di totale partecipazione, ma cerca di trasformare misure di accomodamento applicate a posteriori su un mondo preorganizzato in un modo di fare le cose, allenando il pensiero creativo alla promozione e costruzione di occasioni di vita e contesti sociali aperti alle differenze tra individui e alla partecipazione di ciascuno.

Rimarcando quindi la propria identità nel porsi di fronte a questa sollecitazione sociale, il museo non adotta un linguaggio comune all'istituzione scolastica ma riappropriandosi del concetto di integrazione, ne amplia le possibilità di intendere la stessa, considerando il tema dell'accessibilità fondamentale per garantire a ciascuno lo sviluppo delle personali capacità e l'inclusione sociale.

Tutto questo testimonia che il termine inclusione è un costrutto dinamico, basato sul continuo ripensamento delle prassi e dei soggetti coinvolti in una dimensione

partecipativa e democratica in cui ognuno porta la propria esperienza e costruisce nuove relazioni, in un'ottica di scambio reciproco e arricchimento vicendevole.

Entrambi questi approcci e le loro implicazioni forniscono conferma al percorso intrapreso nel valorizzare e contribuire allo sviluppo integrale di ogni individuo e che è destinato a portare frutto all'interno della società in ogni suo aspetto, per un approccio inclusivo globale e a misura di ognuno, secondo il quale il riconoscimento della diversità passa per l'affermazione di diritti piuttosto che per la malattia o per necessità specifiche.

L'inclusione è quindi un costrutto complesso, in continuo divenire, che racchiude sempre nuove opportunità. Booth e Ainscow lo definiscono come un processo (2000) in contrapposizione al fine, che invece non può essere mai raggiunto, perché nell'affermare di averlo raggiunto negheremmo il suo divenire.

1.3 La particolare esperienza dei nidi e delle scuole di Reggio Emilia: i bambini con diritti speciali e la scuola diffusa

Il ragionamento che vede il contributo delle persone con disabilità come qualificante l'esperienza relazionale e sociale è stato portato avanti con netto anticipo sui tempi nell'ambito del *Reggio Emilia Approach*.

A Reggio Emilia i bambini disabili frequentavano i nidi e le scuole dell'infanzia già alla fine degli anni '60, ben prima dell'obbligo previsto dalla legge del '77. Con quasi venti anni di anticipo questo contesto educativo ha iniziato ad interrogarsi sul ruolo dell'educazione in relazione

all'*handicap*, vedendo nel coinvolgimento delle persone con disabilità una grande opportunità per la costruzione della società (Colacino, & Landini, 2023).

Da subito il REA condivide anche da un punto di vista terminologico la formalizzazione del percorso che dall'integrazione propria degli anni '60 porterà a quello d'inclusione degli anni '90, grazie al quale vengono aboliti i termini "ritardato" e "handicappato" e viene introdotta ufficialmente con la Dichiarazione di Salamanca del 1994⁴⁰ la dicitura "con bisogni educativi speciali", per porre l'accento non più su una mancanza da parte della persona ma su particolari necessità che tutti possono avere in determinati momenti della vita.

A partire dalla sua particolare elaborazione dell'esperienza pedagogica e attribuendo al linguaggio un ruolo fondante del pensiero, il *Reggio Approach* riconosce che anche a livello linguistico deve avvenire uno slittamento significativo ed elabora il termine "bambini con diritti speciali", preferendolo a quello di bambini con "bisogni educativi speciali", a riprova del cambio di prospettiva che li vede protagonisti nella possibilità di dare il loro contributo alla società piuttosto che relegati in un'ottica di mero assistenzialismo.

Un percorso questo, a cui si arriverà anche poi con la Dichiarazione di Madrid del 2002, celebre per lo slogan del "nulla su di noi senza di noi", espressione di una volontà di partecipazione degli stessi disabili, che coscienti dei loro diritti e stufi del non essere massi a parte dei processi decisionali e legislativi che li riguardavano si esprimono a

⁴⁰ Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura España, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidad educativa especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994*, Impreso en la UNESCO, Paris 1994.

favore di una reale inclusione in cui i soggetti coinvolti non subiscano le scelte prese da altri ma siano reali portatori di interessi e prospettive.

Scrivono Carla Rinaldi (1995, p.121): «Esistono molte immagini del bambino, molte immagini dell'infanzia: basti pensare alla psicanalisi o alle diverse tendenze della psicologia e della sociologia, teorie molto diverse tra loro ma accumulate da un aspetto ricorrente, il loro identificare deterministicamente il bambino come soggetto debole, portatore di bisogni piuttosto che di diritti».

La dicitura di 'bambini con diritto speciale' acquista quindi nuovo significato arricchendosi e valorizzando il contributo che tutti possono dare nella costruzione di contesti e relazioni inclusive e contemporaneamente comprende e richiama il ruolo della società nel garantire questa possibilità attraverso la tutela del diritto.

Questo sentire, anche se inizialmente solo a livello intuitivo, si è inserito nel percorso di ricerca e sperimentazione che vedeva come principali destinatari dell'azione educativa tutti i bambini, ognuno con le sue specificità e potenzialità, ma la cui responsabilità educativa viene divisa e condivisa dal territorio tutto.

Ne è prova il regolamento dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia (1998), che già all'articolo 1 recita: «L'educazione è un diritto. L'educazione è un diritto di tutti, delle bambine e dei bambini e in quanto tale è una responsabilità della comunità» e ancora: «Con questo intento il nido e la scuola dell'infanzia riconoscono ai bambini disabili il diritto prioritario di ammissione alla frequenza, offrono le condizioni di accoglienza e le risorse umane e strumentali aggiuntive necessarie. Condizioni e risorse definite attraverso una strategia di collaborazione

con le famiglie e con gli Enti e i soggetti pubblici e privati corresponsabili dei processi di crescita e di integrazione».

Il compito educativo non viene quindi solamente relegato alla scuola, ma persone e luoghi della città a loro volta con le loro specificità, potenzialità e professionalità, partecipano, dialogando in modo costruttivo e trasformativo di questa responsabilità, al processo democratico di formazione.

Malaguzzi nel 1975 organizzò un convegno intitolato "Bambino soggetto di diritti", in cui fu lui stesso relatore (Edwards, Gandini, & Forman, 2017). All'epoca i bambini godevano di scarsissima considerazione presso il mondo degli adulti. Le prime battaglie condotte nella società furono originariamente per riconoscere ai bambini il loro ruolo all'interno della comunità, evidenziare i tratti specifici della loro cultura e mostrare e dimostrare come potesse essere arricchente per l'intera città lo scambio dialettico con loro (Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi, & Moss, 2016).

Con queste premesse il processo di inclusione avviato in questo specifico contesto è stato da subito immaginato come "di tutti e per tutti", e non d'integrazione, poiché ha portato a scoprire che ci si sarebbe dovuti confrontare sul ruolo dell'educazione anche in relazione alla disabilità, riconoscendone una specificità che andava considerata come una opportunità per ogni figura coinvolta: i bambini con diritti speciali *in primis*, che si vedevano accolti nel loro essere competenti e nel loro diritto di vivere in una comunità scolastica che gli consentisse «di costruire intersoggettivamente propri apprendimenti e rappresentazioni positive di sé in continuo divenire» (Soncini, 2009, p. 26); poi i genitori dei bambini, che al

pari di tutti gli altri avevano un ruolo chiave nell'elaborazione dei percorsi e nella creazione di contesti di relazione in cui la loro esperienza particolare veniva valorizzata perché generativa di nuovi punti di vista. Infine insegnanti ed educatori, da un lato chiamati a collaborare tra loro per immaginare percorsi formativi in cui ognuno potesse offrire il suo contributo al progetto educativo, dall'altro, grazie alla loro speciale sensibilità, chiamati a cogliere interpretazioni inattese, lasciandosi stupire da esse e rimettendo conseguentemente in discussione le loro credenze.

Lo stesso Malaguzzi aveva denunciato (Edwards, *et al.*, 1995, p. 46), ironicamente tirando in causa *Il Malato immaginario* di Molière, «la persistenza in molte culture di una ideologia che, partendo da un'immagine depauperata del bambino (e degli uomini) come luogo emblematico della fragilità umana, rafforza quel modello di *deficit* del funzionamento e dello sviluppo dell'individuo che, considerato come dato primario e immutevole, consolida impotenze di trasformazione da parte della ricerca, della politica sociale, della pratica psicologica e pedagogica».

Con questa particolare sensibilità e interpretando l'insegnamento come modalità di ricerca e offerta di condizioni di apprendimento, piuttosto che di trasmissione univoca di contenuti, Reggio ha accolto un'idea di bambino nuova e adatta a tutti i linguaggi, nel rispetto dei tempi e delle zone di sviluppo prossimale di vygotskiana memoria (Vigotskij, 1990) di ognuno. In un clima di ascolto attivo che suggerisce costantemente opzioni e strade nuove abbinato al meccanismo di continua decentrazione rispetto ad *input* tradizionalisti, univoci e immobili, è stato percepito come naturale includere da subito dei bambini disabili nella

progettualità, vedendo in essi le stesse potenzialità di sviluppo degli altri individui e per gli altri bambini e le altre figure coinvolte.

In questo senso l'esperienza con i bambini con disabilità è sempre stata per Reggio un'occasione per qualificare l'educazione. Un approccio in cui la differenza è ricercata e valorizzata come possibilità di arricchimento per la comprensione del mondo, come strumento generativo di stupore nei confronti delle innumerevoli possibilità e combinazioni che la natura offre, come possibilità generativa di cambiamenti di mentalità. La diversità è sempre stata accolta come «nuova informazione che allarghi le possibilità dell'interazione, che stimoli a ricercare nuove ipotesi di lavoro e a utilizzare modalità comunicative aperte alla complessità del soggetto» (Soncini, 2009, p.27).

Coinvolgere questi bambini voleva inoltre dire interfacciarsi anche con nuove figure di riferimento tra docenti di sostegno, assistenti specialistici, neuropsichiatri, terapisti e altro personale sanitario, ampliando le connessioni e gli orizzonti di scambio e mantenendo quindi vitale l'approccio pedagogico relazionale. E ampliare la comunità educante e renderla più partecipata vuol dire educare alla democrazia e mettere in atto l'inclusione a tutti i livelli, non solo tra i bambini.

Sottolinea Ivana Soncini (2009, p.27) come la differenza debba contenere il valore del cambiamento e della relazione, e come 'conoscere per differenza' attivi i processi mentali in quanto produce problematizzazione: «La differenza è un presupposto biologico. Il tema della soggettività e delle differenze soggettive è centrale nella nostra esperienza educativa. Abbiamo da sempre cercato

di tradurre in esperienza l'idea di una identità che si sviluppa all'interno di un sistema di relazioni, all'interno di un'idea di riconoscimenti reciproci. In questo senso per noi il contesto educativo rappresenta la possibilità di riordinare progressivamente l'esperienza del sé. Il senso della propria identità non avviene nel vuoto del tempo e dello spazio, ma nelle vive e accettabili immagini di sé che ci è possibile sperimentare, attraverso strategie, linguaggi comunicativi, tempi personali che trovano legittimazione e valorizzazione».

Questo vuol dire che l'incontro con l'altro è importante per riconoscere la diversità ma anche per conoscere se stessi nei propri desideri, capacità, limiti. È in questo affacciarci al mondo, senza prendere in considerazione alcuna etichetta medica, che avviene il processo d'inclusione, perché tutti ci si riconosce accumulati nell'appropriazione della propria identità e contemporanea unicità.

L'approccio pedagogico di Reggio è auspicabile nella generalizzazione della visione del disabile non come soggetto debole da tutelare ma come soggetto necessario alla comunità: la sua esperienza, al di fuori di etichette medico-sanitarie, è indice della grande sapienza umana nell'approcciarsi alla diversità in modo realmente inclusivo. Osserva Lilian Katz (1995, p.121) che un modello industriale implica che l'educazione sia un processo unidirezionale: «gli adulti impongono alla materia prima – il bambino – procedure determinate per le quali quest'ultimo dovrebbe modellarsi secondo risultati prestabiliti. Il proliferare di numerose categorie di bambini con difficoltà, la grossa quantità di programmi speciali educativi (come ad esempio l'insegnamento ai bambini

disabili o ritardati etc.) o anche l'alto tasso di bambini trattenuti ai livelli basi di scolarizzazione sono delle realtà che dovrebbero fare riflettere sui 'prodotti imperfetti' che sono il risultato del modello industriale statunitense».

Per attuare prassi inclusive meglio richiamarsi ad un fare artigianale piuttosto che industriale, nel quale cui vengono attivate le competenze e le conoscenze necessarie per sfruttare l'occasione che la materia prima, gli attrezzi usati, il processo di creazione artistica e altre circostanze particolari offrono e rendere ogni volta il prodotto unico e perciò molto più prezioso.

La disabilità quindi non viene vista in contrapposizione alla normalità o come un problema che appartiene al singolo individuo che ne è portatore, ma come diversità che diventa risorsa per l'intera comunità, secondo un modello antropologico che riguarda tutti indistintamente perché solo nel confronto l'uno con l'altro le differenze assumono valore per la loro soggettività. «Differenza di sesso, di razza, di cultura, di religione. Differenza perché siamo individui, perché siamo tutti diversi. Ma la differenza non è di per sé un valore; può diventarlo se riusciamo a creare un contesto, una cultura, una strategia, una scuola delle differenze. (...) La globalizzazione può favorire una cultura della normalità. L'unica prospettiva che può fare della differenza un valore è quella dell'integrazione. (...) l'integrazione a cui mi riferisco si fonda sulla molteplicità e non pretende di incontrare una sola realtà, senza i contrasti e le contraddizioni che sono presenti in una realtà composta da diverse visioni» (Rinaldi, 2009a, pp. 40-41).

Il ruolo dell'educatore è quello del ricercatore che incontra nell'ascolto l'altro da sé, ne riconosce le

potenzialità, si interroga su come fare in modo che possano diventare possibilità di arricchimento per tutta la comunità e sceglie percorsi adatti affinché queste possano portare frutto nella relazione. I pensieri e le teorie sulla quali si è formato si modificano nell'incontro con qualsiasi tipo di alterità e nello stesso tempo assumono consistenza, si nutrono di senso, assumono valore.

Questo processo riguarda tutti coloro che si sono lasciati coinvolgere da questa ricerca costante di significati: educatori, ma anche bambini e genitori, tutti attori pronti a farsi mettere in discussione in modo consapevole o casuale da azioni, gesti, parole, mimiche. Per questo da sempre la parola partecipazione è un termine chiave nell'esperienza pedagogica di Reggio, perché l'incontro è la prima modalità per far dialogare le differenze, lasciarle esprimere e individuarne possibilità costruttive per l'intera società, nella convinzione che ogni individuo è portatore di un sapere parziale e che per costruire valori di cittadinanza consapevole è necessario il contributo di tutti.

Steve Seidel intitola un suo contributo "Far parte di qualcosa di più grande" (2009, pp.314-324), per parlare dell'esperienza reggiana: dopo aver affermato che la maggior parte delle aule ospita più che un gruppo un assortimento di individui, sottolinea come invece in una dinamica strutturata in modo partecipativo, l'apprezzamento e il conseguente rispetto che si sviluppa in un individuo per il contributo fornito da ciascun altro partecipante e nello stesso tempo lo stesso individuo si arricchisce dell'esperienza di essere apprezzato per quanto di positivo sta apportando al lavoro che si sta affrontando insieme. All'interno di un gruppo di apprendimento ognuno

infatti avrà un ruolo specifico e svilupperà competenze peculiari della sua identità.

Una sfida quotidiana e avvincente, che desacralizza la cultura dominante rendendola un processo mutevole, maieutico, grazie all'apporto di tutta la comunità educante, e quindi di tutti. Ciò sia per quel che riguarda una dimensione individuale, in cui il singolo offre alla condivisione il suo particolare sguardo sul mondo e si fa a sua volta interrogare dal contributo degli altri, sia in una dimensione collettiva, dove l'incontro avviene tra gruppi di persone, associazioni, istituzioni a loro volta invitate a partecipare a questo processo democratico di ricerca di senso e sviluppo di competenze.

L'educazione assume un ruolo trasformativo e non trasmissivo, per far sì che pluralità e collegialità siano dimensioni da vivere e sperimentare, non da imparare: «Tutti devono sentirsi parte integrante del processo partecipativo e gestionale, tutti devono avvertire la responsabilità professionale di appartenere ad una comunità educativa compartecipata» (Edwards, *et al.*, 1995, p.115).

Questo sentire fondante è rimasto uno dei concetti cardine dell'approccio educativo reggiano, ed ha fatto evolvere l'esperienza educativa stessa, non per metterne a punto una definizione determinata e assertiva ma per proporre e riproporre un atteggiamento di ascolto inclusivo anche di luoghi, spazi e relazioni che di volta in volta, caso per caso, avrebbero potuto offrire occasioni di crescita significativa e generativa a sua volta di nuovi significati.

La pedagogia dell'ascolto che si attua tra le persone trova applicazione anche nei contesti e nelle relazioni che gli stessi individui hanno costruito: essere in ascolto del

contesto, lasciarsi sedurre dal *genius loci*, nella sua unicità geografica, storica, culturale, estetica è tra i primi necessari passaggi per diventare comunità educanti. Per questo da subito il REA si presenta come un approccio ecologico che considera le potenzialità educative di qualsiasi contesto, per le innumerevoli relazioni che lo abitano e che lo hanno abitato, e ne rintraccia i valori in gioco rendendo veicolo di possibilità vitali e necessarie allo sviluppo umano di ciascuno. In questo modo infatti si può rendere qualsiasi contesto da significativo a nuovamente significante.

In quest'ottica, assolutamente inclusiva, è difficile quindi identificare i confini di quella che dovrebbe essere un'azione educativa. Si preferisce piuttosto intercettare ogni luogo come generativo di possibilità da assecondare nella sua identità per rimanere nel processo generativo della conoscenza e dello sviluppo umano.

Ci si muove costantemente tra due direzioni: da un lato si accoglie l'individuo come portatore di diritti, dall'altro si cerca di creare nuove condizioni affinché tutti si sentano coinvolti nel manifestare le loro competenze e perciò responsabili della tutela e della crescita dei propri diritti. Scrive Carla Rinaldi (1995, p. 121): «Pensare il bambino come portatore di diritti significa non solo riconoscere a ciascun bambino i diritti che la società è in grado di concedergli, ma soprattutto creare uno stato di accoglienza nel contesto sociale e nel contesto più complessivo in cui il bambino vive e vivrà. Questo implica da un lato la capacità di accogliere la soggettività, l'unicità e l'irripetibilità di cui ogni individuo, e perciò ogni bambino, è portatore, e dall'altro evidenzia la necessità di rendere possibili spazi

autogenerativi, spazi cioè dove ogni bambino possa originalmente divenire costruttore di nuovi diritti».

Così anche il territorio e la città si fanno scuola, diventano contesti educativi in cui esplorare e costruire con tutti i bambini interpretazioni e rappresentazioni della realtà: teatri, istituti musicali, enti culturali vari, musei, biblioteche, ludoteche e settori vari della pubblica amministrazione contribuiscono da veri alleati all'*empowerment* del processo e, diventando risorsa attiva e consapevole, abbandonano il ruolo riduttivo di scenario/sfondo dell'azione educativa.

Tutte queste istituzioni, in una visione progressista e lungimirante, rivestono quindi un ruolo chiave, divenendo partner preziosi per l'organizzazione del lavoro, dei tempi e degli spazi. Senza essere relegate alla semplice fornitura di servizi in modo meccanico o aridamente burocratico, esse entrano attivamente a far parte della rete relazionale e in una dinamica socio-costruttivista d'avanguardia, che investe anche loro, e mettono a disposizione in modo solidale soluzioni creative flessibili e fattibili.

L'inclusione passa quindi per l'attivazione della società intera come scuola, per cui si dichiara che: «Tale sistema di relazione a tre (si fa riferimento a bambini-genitori-educatori) si inserisce in un più ampio contesto sistematico, quello della società circostante, dove il ruolo e il contributo del territorio vengono iscritti quasi come una quarta componente interagente con le altre tre. Quarta componente, non opinabile né trascurabile, (...) la partecipazione e la gestione sociale sono esse stesse proposte educative a pieno titolo» (Spaggiari, 1995, p.114), per un sentire partecipato della cittadinanza, aperto a tutti e perciò inclusivo.

Non è un caso che a partire dal marzo 2020 proprio a Reggio Emilia, a seguito dei decreti scolastici che normavano distanziamento e sicurezza sanitaria per contrastare il diffondersi dell'epidemia da COVID-19, e per i quali è stato necessario ridurre il numero di alunni per classe e trovare nuovi spazi per portare avanti la didattica, moltissime istituzioni della città – tra cui i musei in primis – abbiano stipulato protocolli e convenzioni per accogliere gli studenti, formalizzando e rendendo tangibile l'auspicata e necessaria alleanza tra scuola e ambienti culturali. Questo processo di "scuola diffusa"⁴¹ ha determinato un passo avanti enorme nel processo di inclusione: sono stati attivati luoghi che hanno moltiplicato le possibilità di partecipazione civica per tutti gli studenti in egual modo e nello stesso tempo si è permesso alle istituzioni stesse di condividere consapevolezze, tematiche, sguardi, prospettive e progettualità.

Nella convinzione che l'inclusione sociale passi per il coinvolgimento di tutti i luoghi della cittadinanza a partecipare e condividere una responsabilità civile verso i più fragili, nell'ottica che ognuno abbia da offrire e contribuire alla costruzione di senso, l'esperienza specificatamente reggiana di "scuola diffusa" è quindi particolarmente significativa.

Nel concreto, anche in questo caso si è partiti dalle norme, interpretandole come una possibilità piuttosto che un vincolo, e si è ragionato in particolare su:

Il Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112 "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo

⁴¹<https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/7FB38E70301E8BB8C12585DF004767C6?OpenDocument> (consultato il 9/9/23).

I della legge 15 marzo 1997, n. 59", con l'art. 139 che affida ai comuni, d'intesa con le istituzioni scolastiche, le competenze relative all'istruzione: a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione; b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche; c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio; d) il piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche; e) la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti; f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite; g) la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

La Legge del 15 marzo 1997, n. 59 sull'autonomia scolastica propria degli istituti che sancisce tra le varie cose la possibilità con grande libertà, purché supportate da valide motivazioni si possano adattare curricula e percorsi didattici alle particolari esigenze di apprendimento degli alunni, di organizzare in modo non rigido sia l'orario complessivo del curriculum sia quello destinato alle singole discipline, facendo anche in modo che le unità di insegnamento non coincidano con l'unità oraria della lezione, organizzare attività per piccoli gruppi di alunni, anche di classi diverse, ampliare l'offerta formativa con discipline e attività facoltative che tengano conto del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

Le indicazioni del Comitato Tecnico Scientifico che esortava a immaginare una rimodulazione dei banchi, dei posti a sedere e degli arredi scolastici al fine di garantire il distanziamento interpersonale di almeno un metro, anche

in considerazione dello spazio di movimento (verbale CTS 28/5/2020),

Nel particolare e inedito scenario della pandemia, il comune di Reggio Emilia con il significativo contributo di servizi educativi della città, "Officina Educativa" e dei dirigenti scolastici del territorio, ha cercato di fare in modo che i vincoli legislativi diventassero valore aggiunto della proposta didattica delle scuole della città, e sfruttando la flessibilità didattica e organizzativa delle scuole, ha iniziato ad immaginare uno scenario inedito in cui costruire forme partecipative e inclusive di riorganizzazione dell'intero sistema formativo, interpretando le norme a vantaggio della comunità, d'intesa con quest'ultima.

A partire dall'estate del 2020, piuttosto che immaginare provvedimenti di spartizione delle sezioni o turnazione delle classi, è stata messa in atto una ricerca a tappeto di spazi alternativi dove fare scuola in sicurezza, in modo da garantire per i propri studenti il diritto allo studio per ciò che riguardava in primis l'accesso e la frequenza: un team di educatori, architetti e professionisti ha non solo cercato di ripensare e riqualificare spazi inutilizzati interni alle scuole o parzialmente utilizzati in modo episodico o "monofunzionale" (ad es. gli atri, utilizzati solo per gli attraversamenti) ma ha anche coinvolto diciotto *location* civiche, ricreative e solidali, che tradizionalmente non sarebbero altrimenti state contemplate per un uso prettamente scolastico a tempo pieno.

Luoghi della cultura e della socialità come i Musei Civici, i Chiostrì di San Pietro, la biblioteca delle arti, il polo creativo S.D. Factory, il Palazzo da Mosto, la Banca d'Italia, ma anche la Vecchia scuola primaria di Bagno, la scuola secondaria Dalla Chiesa, il centro Obiettivo Danza, la

centrale polisportiva Foscatò, i centri sociali Orti Montenero e Rosta Nova, l'agriturismo *La casa del Gufo*, le parrocchie di San Michele Arcangelo a Pieve Modolena, Regina Pacis, sant'Agostino, San'Anselmo, e gli oratori di Don Bosco e del Sacro Cuore sono quindi diventati scenario di una nuova sperimentazione educativa, che in nome dei principi di partecipazione e di cittadinanza attiva ha reso tutti responsabili della riuscita della sperimentazione educativa in atto.

A completamento di questa prima impegnativa fase di reperimento delle strutture prevalentemente pubbliche e di verifica delle loro potenzialità educative, tralasciando l'enorme lavoro organizzativo di gestione dei turni e rotazione delle esperienze che ha riguardato le 49 classi di scuola primaria e secondaria degli 11 istituti comprensivi del territorio e di sottoscrizione di protocolli tra le parti e di creazione di circolari scolastiche di comunicazione con le famiglie di 1250 studenti circa, di cui diversi genitori di alunni BES, occorre sicuramente citare il lavoro basato sui principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa – richiamati dal Piano scuola 2021 (MiUR, 2020) e dalla circolare dell'USR Emilia Romagna – finalizzato alla creazione di un nuovo patto educativo di comunità firmato da ciascun istituto comprensivo e i diversi attori pubblici-privati coinvolti, in cui ci si è impegnati a garantire a alunni, docenti etc., oltre alle garanzie sanitarie necessarie, il perseguimento della qualità e dell'innovazione del percorso educativo.

La proposta da subito si è infatti configurata non come un freddo e passivo utilizzo da parte delle classi di spazi altri, bensì come creazione di nuove alleanze educative che hanno permesso un arricchimento e una

creazione di senso condivisa a più livelli (istituzionale, professionale, etc.).

Per questo l'idea di scuola diffusa, nata come pratica emergenziale, si è innestata sul terreno valoriale profondo del *Reggio Approach*, che da sempre ha visto nella sperimentazione e nell'inclusione di tutti gli operatori dell'educazione e nel ruolo attivo dell'ambiente nell'educazione una grande possibilità di formazione democratica e dinamica: da ipotesi di trasformazione della didattica è infatti diventata proposta fondante di prassi educativa "ecosistemica".

Nell'ambito di queste collaborazioni tra istituzioni, l'ascolto di ciò che questi luoghi avevano da offrire, la loro storia, la loro funzione, la prefigurazione di scenari educativi possibili da attuarsi al loro interno, la condivisione e il confronto su queste possibilità estetiche e formative hanno rappresentato la routine utile alla ricerca di senso qualificante l'esperienza didattica, che a sua volta ha contemporaneamente arricchito gli stessi luoghi di queste nuove consapevolezze.

Ciò è stato ancor più significativo nel caso di classi con ragazzi con bisogni educativi speciali: in nome del citato "Aggiungere senso-moltiplicare valore" (Paterlini, 2021) l'aprirsi della città a sostegno dell'inclusione sociale e in partenariato con una scuola che quotidianamente cerca di educare alla partecipazione ha permesso di fare esperienza concreta di una comunità che si offre nella specificità dei suoi luoghi e accoglie le potenzialità delle differenze, nella convinzione che sia un processo arricchente per tutti coloro che ne hanno preso parte: dai docenti agli alunni, alle famiglie, agli operatori culturali, educativi e a tutto il personale, tutti hanno beneficiato del

portato di queste pratiche sia nella concretezza dell'esperienza stessa che nell'interpretazione e condivisione di essa, tracciando una nuova strada del percorso educativo e didattico.

Formare buoni cittadini non è una responsabilità solo della scuola, ma di tutte le istituzioni culturali. Mettere a sistema il coinvolgimento del territorio e delle associazioni del terzo settore nel processo di partecipazione è una tappa molto significativa per l'inclusione sociale. Sensibilizza da un lato i partner a ripensare le loro pratiche, a sentirsi risorsa essi stessi per la cittadinanza tutta, moltiplicando le occasioni di apprendimento e relazione, dall'altro permette all'utenza, fin dalla più tenera età, di avere a disposizione risorse educative e sinergie sempre nuove e vitali.

E se proprio nello stesso periodo della pandemia in Italia il Ministero dell'Istruzione elaborava un nuovo modello di Progetto Educativo Individualizzato da proporre a tutte le scuole, contenente la possibilità di prevedere un determinato numero di ore che gli alunni con disabilità potessero passare fuori dall'aula scolastica, questo modello di partecipazione scolastica permette di vedere il fuori dall'aula come la partecipazione alle attività della stessa città che nel contempo si interroga su quali percorsi educativi e inclusivi può offrire.

La scuola in questa visione assume il ruolo di "hub culturale", di polo educativo allargato (Cannella, 2021), che in nome dell'inclusione crea alleanze con altre realtà locali, con associazioni del terzo settore, comprendendo inizialmente anche solo a livello intuitivo potenzialità di percorsi partecipativi ed esperienziali che costruiti insieme piuttosto che subiti come condizionamenti diventano per tutti i partecipanti valore aggiunto.

Ricognizione, condivisione e riconfigurazione continua sono quindi le parole chiave di un processo dinamico, costantemente in divenire che rende significativi il percorso da compiere, gli obiettivi da conseguire e le prassi e metodologie su come raggiungerli, nella convinzione di non dover dar mai nulla per scontato tramite l'ascolto dei luoghi, dei protagonisti, e permettendo così il dispiegarsi di nuove vitali soluzioni che rispettano la vocazione personale di ognuno, ne valorizzano le risorse e ne compensano i limiti nell'ambito di un approccio attivo e creativo all'apprendimento che sicuramente ha le sue origini nella *teoria dei 100 linguaggi dei bambini* di Loris Malaguzzi.

Prendendo ad esempio l'esperienza dei Musei civici, che sono stati sede didattica per 15 classi di scuola elementare e media dell'Istituto comprensivo Manzoni, vediamo come a turno questi ragazzi e i loro docenti, pedagogisti e assistenti educativi si sono avvicinati negli spazi del museo in cui ad aspettarli c'era ogni giorno una proposta concepita di concerto tra insegnanti e operatori didattici e che prevedeva una modalità laboratoriale attiva e collaborativa di esplorazione delle collezioni in esso contenute comprendenti pezzi di archeologia, etnografia, storia dell'arte, storia naturale e urbanistica della città.

Anche in questo caso si è scelto non di far partecipare passivamente le classi ad una visita guidata giornaliera di una parte della collezione del museo bensì di immaginare, grazie ad un ripensamento del curriculum, della didattica, del tempo scuola e della mobilità dei docenti, un approccio olistico alle collezioni che facesse percepire il luogo come stimolante per l'apprendimento, per la motivazione e per le relazioni.

Il museo è diventato quindi scenario di scoperta e apprendimento in cui la varietà di esperienze formali, non formali, informali, grazie all'incessante ricerca di un orizzonte di senso comune, ha contribuito a favorire il pieno sviluppo della persona umana, potenziando la consapevolezza di cittadinanza, e le abilità del sapere stare al mondo, insieme agli altri, oltre che i saperi disciplinari.

Il personale scolastico curricolare e di sostegno e quello del museo, consapevoli delle possibilità di ampliamento di significato dell'esperienza grazie al contributo degli stessi utenti, hanno collaborato su più fronti: hanno immaginato *setting* educativi che facilitassero gli scambi in piccoli gruppi e scardinassero dinamiche scolastiche più tradizionali; hanno immaginato una serie di ausili che potessero servire per sostenere la motivazione all'attività di ricerca, come lenti e torce e altri come i *tablet* e il taccuino personale che servissero sia per sostenere la metacognizione, sia come materiale di documentazione del processo autentico dell'esperienza, che rivisitato in un secondo momento diventasse a sua volta generatore di nuove visioni e nuovi sguardi. Gli stessi laboratori così come immaginati originariamente si sono modificati nel corso dell'esperienza, adattandosi agli alunni, a spunti diversi e ad epifanie che si è pensato fosse giusto assecondare.

Infine, oltre ai saperi disciplinari l'esperienza museale ha permesso sia grazie alla bellezza dei suoi ambienti di educare inconsciamente e implicitamente al gusto sia di mettere in campo abilità e competenze trasversali come l'orientamento, utili allo sviluppo delle autonomie mentre il continuo lavoro di *tutoring* tra pari ha permesso di potenziare le relazioni, la condivisione, il *problem solving*,

la conoscenza dell'altro e la collaborazione rispetto all'obiettivo.

Le attività in esso immaginate e predisposte come aperte, poliaccessibili nei contenuti, mai univoche nella loro recezione, a vantaggio delle particolari potenzialità di ogni partecipante con le sue proprie caratteristiche neurologiche, rappresentano il superamento di un modo di intendere il museo come luogo per soli intenditori ed esperti e hanno scardinato nei giorni in cui è stato possibile prendere parte all'iniziativa, un modo di fare scuola la scuola rigido e ingabbiato in tempi, modalità e *setting* definiti aprioristicamente.

In questo senso la sperimentazione avviata rappresenta qualcosa che va nella direzione di far diventare quella che era una risposta all'emergenza una risorsa per il futuro dell'educazione, chiamata a resistere di fronte a dinamiche di inclusione sempre più complesse, e che diventa capace di entrare nel vissuto di più persone, generare senso di appartenenza e quindi rafforzare i legami di comunità, in un processo di partecipazione dei e ai luoghi della città che è presupposto basilare per lo sviluppo della democrazia.

Questo *modus operandi* permette all'educazione di uscire dalle aule tradizionali e invadere la città, responsabilizzandola nelle sue proposte educative, che a loro volta vengono accolte, ripensate, arricchite dall'incontro con l'altro per ritornare nell'ambiente scolastico come patrimonio condiviso e comune di conoscenze su cui progettare nuovamente e costruire nuove ulteriori possibilità.

E se come scrivono Booth e Ainscow (2000, p.31): «l'inclusione accade non appena ha inizio il processo per la

crescita della partecipazione», anche in questo il *Reggio Emilia Approach* è stato un vero precursore del cammino d'inclusione, immaginando e realizzando una scuola vero presidio di educazione alla cittadinanza, orientata al cambiamento e alla collaborazione, radicata nel territorio ma aperta al contributo di ognuno.

In essa tutto è inclusione, non solo l'accoglienza di ragazzi disabili, ma anche le figure educative non solo genitoriali, il coinvolgimento di luoghi altri come abbiamo visto nell'esperienza della scuola diffusa, i *setting* educativi flessibili, modulari, trasformabili negli arredi, la costruzione della proposta educativa che lascia spazio al dialogo e all'elaborazione personale di ognuno, le modalità educative che propongono approcci diversi e complementari al tema scelto, i materiali, sempre diversi e che valorizzano la diversità e la personalizzazione.

E come viene dichiarato anche nella *Carta sull'Educazione di qualità in risposta all'emergenza educativa*, pubblicata da Fondazione *Reggio Children* nel dicembre 2022, se la legislazione ha sancito la necessità dell'inclusione, la contingenza storica legata alla pandemia ne ha generato l'urgenza, e speriamo che in un futuro di breve-medio termine si possa generalizzare questo modello nella sua non utopica visione della partecipazione.

1.4 L'Universal Design for All & l'Universal Design for Learning

A completare questo percorso di definizione di cosa si intenda per inclusione e di come la si possa attuare, dopo aver esplorato - seppur brevemente - norme, storia, attori e luoghi che possono essere considerati dei riferimenti per il processo inclusivo, occorre aggiungere un ultimo introduttivo tassello utile per comprendere attraverso quali modalità operative ci si stia orientando per attuare una *policy* non discriminante. È necessario perciò menzionare l'approccio dell'*Universal Design* (o *Design for all*) e dell'*Universal Design for learning*, ormai globalmente riconosciuti come ispiratori per progettazioni e azioni necessarie di promozione dell'inclusione, che con il loro operare hanno contribuito alla definizione del costrutto di inclusione.

Mentre il termine di Universal design fu coniato dall'architetto Ronald L. Mace della North Carolina State University alla fine degli anni '80, questo movimento nacque e si sviluppò negli Stati Uniti già dieci anni prima, ereditando l'impegno intellettuale e culturale a favore delle persone con disabilità e riproponendosi lo studio di edifici, ambienti e prodotti pensati e progettati non in un'ottica di adattamento alle singole necessità individuali, ma immaginati e costruiti da subito in modo da poter essere accessibili da tutte le persone, indipendentemente da età, capacità e condizione sociale (Savia, 2016).

Questo approccio è presente anche nella citata *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), la cui definizione di Progettazione Universale presente all'articolo 2 la intende come «progettazione di

prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate», ma senza escludere «dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari».

Con la stessa ambiziosa finalità, i dettami propugnati da questo movimento sono stati recepiti anche dal Consiglio d'Europa nel 2001 dove, con il nome di *Design for all*, si andava ad indicare una strategia che si proponeva di concepire e realizzare prodotti e ambienti che fossero il più possibile e nella maniera più naturale possibile accessibili, comprensibili e utilizzabili da tutti, senza dover ricorrere a soluzioni che necessitassero di adattamenti speciali.

Non si trattava più di eliminare o superare qualcosa, ma di ridiscutere in modo dialettico le basi stesse dell'attività di progettazione, considerando le esigenze delle persone "reali" come elementi di partenza concreti, in grado di stimolare le potenzialità del progetto e non come vincolo al progetto stesso.

Da quel momento questi principi ispiratori dell'UD sono diventati protagonisti di una "rivoluzione culturale" che ha posto l'attenzione sulle differenze individuali assumendole già nella progettazione iniziale, piuttosto che contribuire alla stigmatizzazione di determinate categorie di persone, secondo una logica in cui non esistono soluzioni speciali adottate per utenti particolari, ma ogni intervento viene immaginato e sviluppato cercando di tenere in considerazione le esigenze del maggior numero di persone possibile.

Questo intento, comune anche al settore dell'istruzione, ha portato poi infatti anche alla creazione di un ambito specifico della formazione che ha come modello

ispiratore l'*Universal design*: negli anni '90 infatti il *Center for Applied Special Technology*, uscendo dall'impianto tradizionale dell'educazione basato su una conoscenza di tipo trasmissivo, formalizzata in programmi ideati su un presunto livello medio, ha pensato di trasporre i principi alla base del UD nell'ambito dell'apprendimento, perseguendo l'obiettivo del superamento delle barriere non solo architettoniche e culturali ma anche cognitive, dando vita all'*Universal Design for Learning* (UDL).

Nell'UDL non si tratta di garantire solamente l'accesso a eventuali contenuti rimuovendo di volta in volta ostacoli linguistici o cognitivi, ma ci si ripropone di portare avanti una progettazione che preveda la creazione e costruzione "a monte" di programmi, iniziative, ausili didattici e contenuti che nascono già come accessibili e perciò assimilabili da un numero maggiore di persone e che nello stesso tempo si prestano meglio ad essere flessibili e quindi declinabili o potenziabili a seconda delle circostanze.

Nel passaggio dall'ideazione all'applicazione, queste proposte facilitano la comprensione dei contenuti e dei valori in gioco e nello stesso tempo sostengono e incoraggiano i cambiamenti nella conoscenza, intercettando più facilmente il coinvolgimento delle diverse abilità e ampliando le possibilità di partecipazione al processo educativo di tutti gli individui e di ognuno in particolare (Meyer, & Rose, 2005).

Ciò che è necessario per alcuni in particolare diviene un'utile risorsa per tutti, perché si tiene conto della variabilità individuale accogliendo la differenza come possibilità di scambio, di relazione e di crescita, generatrice di nuove soluzioni (Rose, 2012; Calvani, 2012).

Rimuovendo eventuali ostacoli linguistici, cognitivi e di contro invece promuovendo gli elementi facilitanti che soddisfino la comprensione e il coinvolgimento, l'UDL riesce a sostenere ed incoraggiare i cambiamenti nella conoscenza e nelle abilità in gioco, promuovendo quindi una cultura inclusiva che contemporaneamente raggiunge più studenti poiché ne incentiva la partecipazione attraverso multimodalità di rappresentazione, di azione, di espressione e di coinvolgimento emotivo, favorendo la crescita di ognuno.

Tale modalità operativa obbliga in fase di progettazione ad assumere lo sguardo dell'altro e a tradurre in esperienza intellettuale il mettersi nei suoi panni attivando delle prefigurazioni in cui è necessario percepire difficoltà e differenza e leggerle nelle loro potenzialità per tutta la comunità.

Questo approccio risente anche del cambiamento di prospettiva indotto dagli studi sull'apprendimento condotti tra gli anni '70 e '80 incentrati sulla pluralità delle funzioni mentali, come quella sulle intelligenze multiple di Howard Gardner (1983), che si basa sulla convinzione che un insegnamento efficace debba tener conto delle diverse intelligenze di ciascun individuo (l'autore ne individua otto tra linguistico-verbale, logico-matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica) il cui funzionamento cognitivo dipende dall'attivazione di facoltà specifiche e diverse per ognuno, che devono non solo essere rispettate ma anche valorizzate a beneficio di tutti (Chin, & Lindgren-Streicher, 2007).

Questo è interessante, perché permette di leggere il tema dell'inclusione non come relegato strettamente

all'ambito della disabilità o dei bisogni educativi speciali, ma come rivolto alle differenze in genere, proprie di ogni individuo, generative di un intreccio di variabili, fattori, dimensioni, condizioni materiali, atteggiamenti, rappresentazioni culturali, valori, che determinano le politiche, le pratiche e i relativi risultati (Dell'Anna, 2021).

Per tutelare universalmente questa diversità, l'*Universal Design for Learning* ha elaborato tre principi da cui partire per una progettazione plurale che riguarda tutti e ognuno: il primo consiste nel fornire molteplici mezzi di rappresentazione dei contenuti dell'apprendimento, per offrire diverse alternative di acquisizione dell'informazione e della conoscenza; il secondo si ripropone di fornire molteplici mezzi di azione ed espressione per dare diverse possibilità per dimostrare cosa sanno; infine l'ultimo ha l'obiettivo di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento per potenziare gli interessi individuali e la motivazione all'apprendimento (Ghedin, 2017).

Da questi fondamentali principi sono poi state sviluppate delle linee guida utili per affrontare la vasta gamma di differenze individuali, che, sebbene caratterizzate da esigenze non sempre conciliabili, permettono però in grande misura di garantire a tutti pari opportunità di apprendimento e la possibilità di accedere a contesti educativi che abbiano a cuore il successo formativo di ogni individuo.

Diversi studi empirici hanno visto nell'UDL una grande possibilità concreta di inclusione culturale (Montesano, Carchidi, & Valenti, 2019), soprattutto in ambito scolastico, per la trasmissione dei contenuti didattici; nonostante stenti a decollare, soprattutto in Italia (Savia, 2018), dove invece potrebbe essere molto utile per

ampliare le possibilità di inclusione non solo della scuola, ma anche di altre istituzioni come quelle museali (Reich, 2008).

Nel nostro paese vi è una formale adesione ai principi dell'UD, ma esso non ha preso piede né nella scuola né nei musei, salvo casi episodici. Ad esempio nelle *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale* emanate dal MIBACT nel 2008 è contenuto un esplicito riferimento all'*Universal Design* allo scopo di renderne programmatico l'utilizzo come approccio guida perché inclusivo e necessario per permettere a tutti la fruizione dei beni culturali.

Vi si legge, nel cap. 2 dedicato all'accessibilità: «L'*Universal Design* si propone infatti di fornire soluzioni che possono adattarsi a persone con disabilità così come al resto della popolazione, a costi contenuti rispetto alle tecnologie per l'assistenza o ai servizi di tipo specializzato. Da questo punto di vista la progettazione per l'Utenza Ampliata non solo supera la logica del "progetto per lo standard", che si rivolge ad un'utenza astratta e ideale (uomo adulto, sano e perfettamente abile), ma anche quella del "progetto senza barriere", che stigmatizza le differenze creando categorie di fruitori ("normodotati" *versus* "disabili", e quindi soluzioni per la disabilità *versus* soluzioni considerate "normali")».

Ma mentre sono dettagliati una serie di esempi tecnici, riguardanti i contenuti delle didascalie che devono essere «chiare», «sintetiche» e «comprensibili ad un pubblico di diversificata formazione culturale» o gli ausili didattici quali mappe, pannelli tattili, *brochure* e audioguide, o anche quelli tecnologici come la raccomandazione di avere un appropriato numero di

postazioni multimediali, si inizia nel contempo a fare esperienza del fatto che l'accessibilità non possa essere riconducibile esclusivamente a una dimensione «tecnica», che renderebbe la questione riduttiva invece che complessa.

Ad oggi molti dei sistemi di supporto all'inclusione ereditano strutture, competenze e professionalità del settore speciale, poiché le persone con bisogni educativi particolari spesso fanno riferimento a risorse e supporti specifici per poter partecipare alle attività nella società. Occorre invece promuovere una interpretazione condivisa dell'inclusione, che grazie ai principi dell'UD e dell'UDL possa generare ricadute positive anche nell'immaginario collettivo.

Se l'inclusione sociale deve garantire a tutti gli individui l'accesso al sistema di istruzione ma anche l'effettivo coinvolgimento in attività didattiche e educative e in relazioni sociali significative e perseguire il raggiungimento di adeguati risultati di apprendimento in linea con le potenzialità individuali (Ainscow, & Sandill, 2010), si devono ripensare in modo olistico le modalità di approccio ai contenuti sia scolastici che museali, per approdare ad nuova epistemologia, in cui la conoscenza è concepita come creazione attiva che scaturisce dal dialogo, dalla riflessione e dall'azione di tutti.

E se numerosi studi (Danford, 2003; Boyle & Rivera, 2012) hanno confermato che principi e strategie considerati efficaci con soggetti con disabilità mantengono la loro sostanziale validità anche con la generalità degli studenti, l'operato dell'*Universal Design* e dell'*Universal Design for Learning* acquista particolare valore per i suoi

tentativi di implementazione delle possibilità di inclusione sociale.

In quest'ottica, proposte che invece rimangono poco accessibili e poco flessibili a causa della impossibilità di trovare strade molteplici di declinazione e fruizione dei contenuti, facendo in modo che si possa esprimere quanto appreso in differenti modi, rendono il curriculum "disabile" (Aquario, Pais, & Ghedin, 2017).

Come vedremo nei prossimi capitoli, nel *modus operandi* dell'UDL è contenuta *in nuce* la trasformazione verso la quale ci si sta orientando – o si dovrebbe iniziare a orientarsi – per far esplodere ulteriormente il termine di inclusione e approdare verso nuovi esiti: uscire dal dominio della *Special Education*, da una declinazione operativa fatta di standards, ottenuti mediante una comparazione interindividuale finalizzata all'individuazione di presunti livelli medi in termini di capacità o competenze cognitive, proprie dei cosiddetti normodotati, per promuovere invece una consapevolezza diffusa sulla complessità umana rispetto alla quale non è possibile agire per categorie ma solo costruire insieme significati.

CAPITOLO II

IL MUSEO E LE NUOVE SFIDE DELLA CONTEMPORANEITA' TRA DIDATTICA, EDUCAZIONE, INTERPRETAZIONE E INCLUSIONE SOCIALE

2.1 La didattica museale come campo di alleanza storico tra istruzione e museo

Ripercorrendo velocemente attraverso le principali definizioni approvate dall'*International Council of Museum* (ICOM) quello che è stato nel corso del tempo il ruolo del museo e quali siano le sue caratteristiche e finalità principali, è evidente come la concezione di questo luogo si sia ampiamente evoluta. Ciò è testimoniato dall'evidente slittamento di senso che il Museo ha instaurato con le sue collezioni e con i visitatori, in virtù del quale ha assunto un ruolo sempre diverso, passando dall'aver come *focus* gli oggetti al prestare attenzione alle esigenze dei vari pubblici, per rivestire un compito istituzionale sempre più importante per la società.

Inizialmente il materiale visivo come quello delle collezioni e dei reperti museali era a servizio prevalentemente di studiosi e collezionisti. Dopo essere identificato esso veniva acquisito, catalogato, raggruppato insieme ad altri oggetti secondo parametri rispondenti a criteri stabiliti per essere a disposizione di nuovi studi.

In una seconda fase il museo è stato riconosciuto anche il ruolo di istituzione 'satellite' della scuola che avrebbe dovuto supportare con il suo materiale, i suoi reperti e le sue collezioni l'insegnamento dei docenti e i programmi curriculari delle discipline, diventando veicolo di

nozioni trasmesse durante il percorso scolastico (Hein, 1998). In Italia ad esempio, nonostante diversi decreti e provvedimenti ne abbiano modificato più volte l'assetto, sin dall'Unificazione del 1861 sia il museo che la scuola sono stati gestiti entrambi dal Ministero della Pubblica Istruzione⁴².

Ma questo tipo di concezione non è solo nostrana. Museo e scuola da subito sono spesso state viste come necessarie alleate per il progresso della società civile, su modello dell'antica Grecia di quando il museo era considerato un luogo deputato allo studio, all'approfondimento scientifico e come tale abbinato al liceo. Proprio in Atene infatti "si definì un metodo epistemologico che richiedeva delle strutture fisiche che permettessero l'incontro e il dialogo informato sull'evidenza materiale" (Christillin, & Greco, 2021, p. 34).

La questione della complementarità del museo rispetto alla scuola nei programmi educativi ha quindi origini lontane e viene però ufficialmente formalizzata nel secondo dopoguerra in ambito internazionale grazie a organismi quali l'UNESCO e l'ICOM, che organizzarono diversi eventi quali il Convegno di Parigi del novembre 1951 e poi ancora quello di Brooklyn l'anno seguente, e poi di Atene, intitolato "Musée et education", nel 1954, e ancora quello intitolato "Le Role éducatif des musées" a Buenos

⁴² Questo nel 1861 era ripartito nell'ufficio dell'Ispettorato e in sei divisioni e alla prima divisione riguardante il personale amministrativo e insegnante afferivano anche le accademie di belle arti, i musei e gli scavi, i conservatori di musica e le accademie scientifiche e letterarie, i congressi scientifici e le esposizioni, le biblioteche e gli archivi. Diversi furono poi i provvedimenti che modificarono anche a distanza di poco tempo la ripartizione interna del ministero, mantenendo però sempre il controllo su antichità, belle arti, biblioteche e archivi. Solo con il R.D. n. 2440 del 28 marzo 1875, ai musei e degli scavi d'antichità del regno viene dedicata una direzione generale, che nel 1881 con il R.d. n.97 del 6 marzo divenne Direzione generale antichità e belle arti, che rimarranno di competenza del Ministero dell'Istruzione fino al 1974 quando, con il d.l. n.657 del 14 dicembre, convertito il l. 29 gennaio 1975 n.5 viene costituito il Ministero dei beni culturali e ambientali e la direzione generale delle antichità e belle arti e la direzione generale accademie biblioteche e diffusione della cultura, regolamentate dal d.pr.3 dicembre 1975, n. 805, passeranno sotto la sua responsabilità.

Aires del 1959, per ribadire l'urgenza di destinare risorse umane, spazi e materiali alla promozione dell'attività didattica. Furono inoltre organizzate in quegli stessi anni anche iniziative quali la 'Campagna Internazionale dei Musei' e la 'settimana dei Musei' dal 6 al 14 ottobre 1956.

In Italia il dibattito internazionale viene recepito con forza e si inizia a parlare ufficialmente di Didattica Museale già nei primi anni della Repubblica (Gremigni, 2021). Nel 1955 viene organizzato a Perugia il primo "Convegno di museologia", in collaborazione con l'Accademia americana di Roma, e ci si confronta oltre che sui problemi di conservazione ed allestimento delle opere, su quelli relativi ad attività di formazione e promozione culturale.

A seguito di questo, il Ministero dell'Istruzione nella Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti iniziava ad incoraggiare da un lato la formazione di veri e propri musei scolastici, a scopi didattici, dall'altro a promuovere la creazione delle prime collezioni civiche, al fine di sviluppare il senso civico dei fruitori.

Tappa fondamentale nel percorso di alleanza tra scuola e museo è poi il Convegno di Gardone Riviera organizzato in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale per l'istruzione artistica nel 1963, sulla didattica dei musei e dei monumenti. Durante questo evento vengono avanzate una serie di proposte operative come l'istituzione di un servizio centrale preposto al coordinamento dei rapporti fra la scuola e i musei e di un servizio didattico presso le sovrintendenze e le direzioni dei musei. Sempre in questa sede venne proposto di distaccare alcuni docenti presso le sedi museali per affidargli la cura di strutturare nei contenuti e nell'organizzazione attività didattiche specifiche. Ad esperti e specialisti era affidato il

compito di immaginare percorsi di visita e di curare sistematicamente pubblicazioni e attività di aggiornamento utili per studiosi e docenti.

Frutto di questo convegno è l'istituzione, nel 1969, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, di una Commissione di studio per la didattica dei musei, con la finalità di rendere istituzionale il rapporto tra scuola e museo, presieduta dall'archeologo e sovrintendente Pietro Romanelli, di cui faranno parte anche pedagogisti, il Provveditore agli Studi di Roma, funzionari tecnici e amministrativi delle Antichità e Belle Arti ed esperti della materia.

Nel frattempo, dal loro canto alcuni dei musei italiani più rappresentativi come la Pinacoteca di Brera, il Poldi Pezzoli di Milano, la Galleria degli Uffizi a Firenze, la Galleria Borghese, i musei comunali e il museo etrusco di Villa Giulia a Roma, il museo del Sannio a Benevento, il Museo Nazionale di Reggio Calabria e quello di Messina, il museo della Scienza e della Tecnica di Milano, consapevoli del grande ruolo dell'istruzione nella costruzione della società, mettevano a punto proposte innovative che si proponevano la trasmissione ad ampio raggio di contenuti didattici attraverso le collezioni museali.

Si iniziava così, per volere dello stesso Ministero ed in particolare sul modello della Pinacoteca di Brera e della Galleria Borghese dove erano già attive delle sezioni didattiche, a dare vita alla formazione di sezioni didattiche presso i principali musei e alla istituzione di diversi centri di coordinamento di questi uffici presso ciascun provveditorato agli studi.

Evento fondamentale per una concezione moderna del ruolo dei musei è poi anche il convegno "Il museo come

esperienza sociale", tenutosi a Roma dal 4 al 6 dicembre 1971. Sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica Giuseppe Saragat, direttori di musei, pedagogisti, sociologi, esperti della comunicazione sociale, psicologi e altri studiosi, ognuno in base alla propria competenza, davano il loro contributo nel cercare di rinnovare il ruolo del museo secondo un approccio interdisciplinare e una visione non più elitaria, finalizzata ad un'educazione della società più inclusiva.

In questo stesso anno anche l'ICOM organizzava il Convegno dal titolo "museo ed educazione", condividendo negli intenti lo stesso approccio didattico/pedagogico innovativo riguardante la funzione del museo (Zucchini, 1979).

Infine, come abbiamo visto nel capitolo precedente, anche la scuola negli anni '70 è investita da un'ondata riformatrice: in attuazione della legge di delega 30 luglio 1973, n. 477, il Governo emana una serie di decreti legislativi che ne trasformano l'organizzazione in chiave sociale e civica⁴³, coinvolgendo come interlocutori, almeno idealmente, altre istituzioni culturali, per una maggiore apertura alle istanze del territorio e per la creazione di possibili alleanze educative.

Da allora, sebbene in molti casi affidati a terzi a seguito della Legge Ronchey⁴⁴ e della legge finanziaria del 1995⁴⁵, i servizi educativi museali continuano ad essere una risorsa imprescindibile per modernizzare il ruolo del museo inteso solo come deposito di oggetti del passato e per attribuirgli invece un ruolo attivo nei confronti della

⁴³ Cfr.: D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416; D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417; D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419; D.P.R. 31 maggio 1974, n. 420; D.P.R. 30 agosto 1975, n. 970.

⁴⁴ D.L. 14 novembre 1992, n. 433 e la successiva legge di conversione 14 gennaio 1993, n. 4 ("Legge Ronchey").

⁴⁵ L. 23 febbraio 1995, n. 41.

società. Tre anni dopo, recependo la *Raccomandazione Europea agli Stati membri in tema di educazione al Patrimonio*, adottata dal Consiglio dei Ministri il 17 marzo 1998 (n.5) viene stipato l'accordo quadro tra il Ministero dei Beni Culturali e il Ministero della Pubblica Istruzione del 20 marzo 1998, in cui è espressa l'opportunità di avviare un sistema Nazionale di Educazione al Patrimonio tramite l'attivazione dei servizi educativi territoriali per i beni culturali presso i maggiori Musei statali, le sovrintendenze statali e gli enti locali ed attraverso l'istituzione di un Centro Nazionale di promozione, coordinamento e documentazione delle attività svolte.

E ancora l'art. 111 del *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali* (1999), ribadisce ancora una volta la necessità di favorire la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti attraverso la stipulazione di apposite convenzioni tra le scuole e il Ministero (Piva, & De Socio, 2005).

In questi documenti, come anche nel successivo *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* del 2015, gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado figurano tra i primi destinatari dell'azione educativa, in un'ottica di educazione permanente, da portare avanti non solo nell'ambito prettamente scolastico, ma anche in ogni contesto formale e informale, garantendo pari opportunità di accesso e partecipazione per tutti.

Tale documento riprende anche gli assunti e le indicazioni normative della Convenzione-quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale del 2005, sottoscritta dall'Italia nel 2013, la quale presenta il Patrimonio culturale come fonte utile sia allo sviluppo umano, alla valorizzazione delle diversità culturali e alla

promozione del dialogo interculturale, sia a un modello di sviluppo economico fondato sul principio di utilizzo sostenibile delle risorse. Esso assume positivamente i risultati del progetto di ricerca finanziato da *EU Culture Programme (2007 -2013) Cultural Heritage Counts for Europe (CHCfE) Towards a European Index for Cultural Heritage 2015*)⁴⁶, i quali dimostrano come l'approccio educativo al Patrimonio abbia un impatto positivo in campo non solo culturale ma anche sociale ed economico.

Ormai la linea è tracciata: il sentire civico che vede nel museo un'occasione necessaria all'esperienza non solo didattica ma educativa in genere inizia a trovare una sua formalizzazione definita ma nello stesso tempo aperta a nuove sollecitazioni anche sociali. Si comprende che esso ha una rilevanza strategica anche nelle politiche di inclusione sociale, proprio perché offrendo i suoi spazi, le sue collezioni, le sue strategie innovative alla scuola entra a far parte di diritto della comunità educante; dal canto suo la scuola che è stata, come abbiamo visto, a partire dagli anni '70 investita di un ruolo da protagonista nel processo di inclusione portato avanti dalla società deve considerarlo non più un appendice ma vero e proprio interlocutore e alleato non solo per la trasmissione di contenuti ma soprattutto per l'acquisizione di valori democratici di partecipazione che il concetto stesso di Patrimonio porta con sé.

In quest'ottica è stato citato esplicitamente insieme a cinema, teatri, biblioteche, università, centri di ricerca, etc., anche nell'ambito dei recentissimi patti educativi di

⁴⁶ <http://www.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope/outcomes> La ricerca è stata condotta da Europa Nostra, Encact, Heritage Europe, International Cultural Center (ICC), Raymonde International Centre for Conservation Center at KU Leuven (RLICC) The Heritage Alliance.

comunità, a cui si fa riferimento nel piano scuola 2020-2021, in cui il MIUR ha suggerito di stipulare accordi con altri soggetti sia pubblici che privati per ampliare gli orizzonti educativi degli studenti e moltiplicarne le occasioni di apprendimento e di inclusione sociale.

Così, allineandosi nuovamente con le più recenti iniziative internazionali, il museo negli ultimi anni, per sua stessa *mission* di servizio pubblico si sta dimostrando sempre più propenso a promuovere azioni sistemiche, programmi e strategie di interpretazione culturale, atte a favorire l'accessibilità al patrimonio culturale come strumento di lotta all'esclusione sociale, fornendo occasioni di crescita partecipata, comune, collettiva non solo didattica, permettendo il pieno dispiegamento delle proprie potenzialità educative.

2.2 ICOM e il dibattito sulla nuova definizione di Museo

Specchio di questa evoluzione del rapporto del Museo con le sue collezioni e con i visitatori è la definizione che l'ICOM di volta in volta ha adottato per cercare di indicare le caratteristiche in virtù delle quali il museo ha assunto nel tempo un ruolo sempre diverso passando dall'aver come *focus* gli oggetti, al prestare attenzione alle esigenze dei visitatori per rivestire un compito istituzionale sempre più importante e ricco di possibilità.

A partire dalla prima sintetica definizione, elaborata nel 1946 contestualmente alla fondazione stessa di ICOM, che recita: "I musei sono tutte le collezioni aperte al pubblico, di materiale artistico, tecnico, scientifico, storico o archeologico, inclusi zoo e giardini botanici, ma

escludendo le biblioteche, a meno che mantengano sale di esposizioni permanenti”, si è cercato col tempo di ampliare il dibattito su quale sia l’identità del museo, quale l’oggetto della sua azione, quali funzioni e attività siano di sua competenza, e quali siano le finalità che persegue.

Per ciò che riguarda l’identità, ad esempio, si è passati dal considerarlo una “collezione aperta al pubblico” (1946) ad “Istituto” (1951) e poi infine “Istituzione” (1961), come ancora è attualmente considerato, secondo la definizione approvata all’Assemblea generale di Vienna nel 2007: “A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of society and of its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purpose of education, study and enjoyment”⁴⁷.

In realtà a questo proposito questa stessa definizione è stata oggetto di una nuova revisione già nel 2013 alla conferenza internazionale di Rio de Janeiro e poi nuovamente all’assemblea generale di Milano del 2015. Tra i punti in esame è stata avanzata la proposta di affiancare nella definizione il concetto di ‘Istituzione’ e quello di ‘istituto’ per dare l’idea più completa possibile e integrata tra il mandato ideale e l’organizzazione reale che vede il Museo come un luogo in cui la collezione, il pubblico e gli specialisti siano in relazione tra loro agendo nell’ambito di regole prestabilite che ne disciplinano l’esistenza e il funzionamento.

⁴⁷ Un museo è un’istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriale dell’uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione, studio e diletto. (trad. Icom Italia, cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/> (consultata il 1/10/2023).

Eredità della prima definizione è l'accezione di "aperto al pubblico", anch'essa ormai criticata in virtù della Raccomandazione UNESCO del 1960, dove si preferisce parlare di "accessibile a tutti", vincolando così all'impegno di rendere accessibile fisicamente, culturalmente ed economicamente i suoi spazi e i suoi contenuti, dando la priorità alla volontà di rimuovere barriere non solo architettoniche ma anche intellettive. Viene implicitamente sotteso il concetto, ereditato dalla convenzione di Faro del 2015 (vedi cap. 1) di 'diversi pubblici', ognuno con le sue esigenze e diverso per genere, *status*, religione, cultura, provenienza, ma con lo stesso diritto di partecipare alla vita e alle iniziative del museo. Ognuno deve essere messo in condizione di ricavare da solo le indicazioni utili alla comprensione di ciò di cui fa esperienza. Non più quindi una collezione polverosa a servizio di una élite di specialisti, ma una volontà di aprirsi a più possibilità di interpretazione che ciascun visitatore porta con sé.

Naturalmente la proposta di accessibilità fa riferimento, oltre che agli spazi, anche alle collezioni stesse, esposte nelle sale o presenti nei depositi, alle attività di ricerca e ai relativi risultati, alle informazioni d'archivio e documentarie che devono essere rese disponibili alla fruizione e comunicate nei modi più opportuni a tutti gli utenti interessati.

La proposta di vincolare all'accessibilità riguarda poi anche gli aspetti economici, in modo da abbattere le barriere riguardanti il costo del biglietto, o altre iniziative per favorire la frequentazione, la partecipazione e la condivisione sociale, permettendo quindi al museo di assumere un ruolo attivo "al servizio della società e del suo sviluppo".

Per ciò che riguarda l'oggetto del museo, individuato già nella definizione storica come "patrimonio materiale e immateriale", è interessante notare che la commissione italiana ha aperto il dibattito sulla proposta di uno slittamento linguistico che implicitamente richiami quanto espresso dalla Convenzione di Faro del 2005 e la Raccomandazione UNESCO del 2015 in cui si parla genericamente di "Patrimonio culturale".

Nel corso del tempo il dibattito si è sviluppato anche in merito alla funzione del museo che nel 1946 non includeva assolutamente la didattica tra le sue finalità istituzionali. Mentre originariamente l'analisi, lo studio dei reperti, dei manufatti e degli oggetti insieme all'approfondimento della relativa documentazione erano i compiti principali del museo, secondo un approccio ricostruttivo della memoria del passato, ora questi scopi rimangono di primaria rilevanza ma sono affiancati dalle finalità di istruzione e di diletto, considerate parimenti importanti in un'ottica di sviluppo umano.

Alla luce di quanto detto all'inizio di questo capitolo, la funzione educativa è da considerarsi fondamentale per generare processi di partecipazione e costruzione del sapere. In questo essa condivide gli stessi obiettivi dell'inclusione: entrambe nell'accogliere proposte, letture, interessi e sguardi, vi riconoscono una necessità epistemologica determinante per lo sviluppo pieno della propria *mission*.

I contenuti e gli spazi del museo partecipano della stessa ondata riformatrice della scuola, che in chiave progressiva più che insegnare deve facilitare, promuovere, organizzare occasioni di scambio culturale sia intellettuale che esperienziale, arricchendosi a sua volta di nuove

letture, nuove interpretazioni e nuove narrazioni del museo stesso.

L'aver fatto esplodere il concetto di collezione trasformandolo in patrimonio, l'esser passati dal concetto ideale di pubblico ad una approccio reale che prevede diversi pubblici, l'aver previsto funzioni e obiettivi che partano dalle esigenze di fruizione piuttosto che dalla collezione, l'inclusione sociale e la partecipazione promosse attraverso il contrasto alle diseguglianze sono tutti aspetti che non rispondono ad un *dictat* calato dall'alto ma sono frutto di un percorso di ridefinizione maturato nell'ambito della promozione della democrazia.

Alla conferenza generale di Milano per discutere in modo ancor più partecipato l'aggiornamento della definizione di museo, è stata approvata la costituzione di uno 'Standing committee for Museum definition, prospect and potential' ed è stato lanciato un sondaggio *on line* che ha visto la partecipazione di 267 soci (tra singoli e comitati) che, nato al fine di negoziare tra le varie parti del mondo le possibili visioni di quale dovesse essere il ruolo del museo, ha invece portato ad una rassegna di approcci diversi e difficilmente conciliabili.

Così alla conferenza di Kyoto la seguente proposta dello *Standing Committee* ha causato una reazione fortemente critica: "Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the past and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for the future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people. Museum are not for profit. They are participatory and transparent,

and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing"⁴⁸. Il contenuto della definizione stessa, anche se approvato dall'*Executive Board*, è stato considerato troppo generico, con un solo superficiale riferimento alla cultura materiale che custodiscono, invece che esaltarne la vocazione specifica rispetto ad altre istituzioni attive nella comunità.

Il 70 % dei votanti circa ha così chiesto formalmente un rinvio dell'approvazione facendo presente il fatto che essa dovesse essere preventivamente discussa "dal basso". Così è stato e si è arrivati al vaglio e alla successiva approvazione, durante la Conferenza Generale straordinaria di Praga del 24 agosto 2022, della seguente proposta: "Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze"⁴⁹.

Questo ampio confronto tra i soci e l'accesso dibattuto che ne è derivato anche a livello internazionale e nella

⁴⁸ I musei sono spazi democratizzanti, inclusivi e polifonici per il dialogo critico sul passato e sul futuro. Riconoscendo e affrontando i conflitti e le sfide del presente, custodiscono manufatti ed esemplari in affidamento per la società, salvaguardano memorie diverse per le generazioni future e garantiscono pari diritti e pari accesso al patrimonio per tutte le persone. I musei non hanno scopo di lucro. Sono partecipativi e trasparenti e lavorano in collaborazione attiva con e per diverse comunità per raccogliere, presentare, ricercare, interpretare, esporre e migliorare la comprensione del mondo, con l'obiettivo di contribuire alla dignità umana e alla giustizia sociale, all'uguaglianza globale e al benessere planetario. (nostra traduzione)

⁴⁹ Cfr.: <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/>

comunità museale italiana in particolare sono conferma di come lo stesso museo si percepisca come un attore istituzionale rilevante nelle questioni locali e globali. Non più a servizio di altre istituzioni, esso si interroga con spirito critico sulle proprie responsabilità, con la ferma volontà di dare suo contributo allo sviluppo di una società che sappia problematizzare le sfide politiche, sociali e ambientali secondo valori condivisi. Questo nuovo modello culturale di cui si fa interprete vede i fruitori partecipi attivamente alla costruzione e alla rappresentazione di significati.

I musei quindi si attivano da protagonisti nei processi di inclusione sociale, fornendo a tutti i fruitori nuove opportunità di apprendimento anche informale, per sviluppare attitudini, competenze e relazioni, rispettando le identità dei singoli e cercando di non imporre modelli di fruizione prestabiliti. Materiali didattici, strategie e proposte devono essere messe in discussione per contribuire alla creazione di ulteriori possibilità di interpretazione democratiche e dialogiche delle collezioni, ma che devono essere rese disponibili alla fruizione e comunicate nei modi più opportuni a tutti gli utenti interessati, andando incontro alle loro esigenze e immaginando nuovi possibili scenari di fruizione e partecipazione.

La funzione educativa di cui il museo è investito è da considerarsi nell'accezione moderna: non una trasmissione unidirezionale di nozioni dallo specialista al discente/fruitore ma possibilità ermeneutica di attivazione e condivisione di conoscenze generative di processi di partecipazione, che in chiave progressiva più che insegnare deve facilitare, promuovere, organizzare occasioni di scambio culturale sia intellettuale che esperienziale,

arricchendosi di nuove letture, nuove interpretazioni e nuove narrazioni del museo stesso.

La costruzione e l'implementazione della conoscenza non sono veicolate solo da nozioni puntuali ma debbono favorire una fruizione ragionata e l'applicazione delle proprie capacità e competenze che nel momento della condivisione generano interpretazioni capaci di evidenziare l'apporto individuale del singolo (di ogni singolo!) e nello stesso tempo il limite intrinseco ad ogni lettura possibile e la conseguente necessità di una continua ibridazione con nuove interpretazioni offerte dalla collettività.

Alla luce di queste sfide che la contemporaneità ha lanciato, i musei sono chiamati a essere protagonisti attivi di un'azione culturale estesa, ad integrare e temperare istanze pedagogiche e finalità didattiche, e le loro collezioni diventano pretesto per promuovere competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva a vantaggio dell'altro, della società tutta e di loro stessi. In questa nuova veste, il museo è un prezioso alleato della scuola: il loro operare in sinergia, come in origine si auspicava solo per quanto riguarda la trasmissione dei contenuti, può invece ora diventare una occasione di moltiplicare le possibilità di inclusione sociale e di partecipazione democratica alla vita della comunità.

2.3 Alle origini dell'alleanza tra scuola e musei: le matrici culturali

Ai diversi modi di concepire il museo sono corrisposte nel corso del tempo varie teorie e riflessioni che anche in modo implicito ne hanno ispirato l'agire didattico e che qui

ripercorriamo brevemente per comprendere le matrici culturali della concezione moderna del museo come spazio di apprendimento informale e inclusivo, necessario alla società.

In un primo tempo il museo è stato visto come contrapposto alla scuola: se la sollecitazione didattica nell'ambito scolastico era per lo più verbale o scritta, altamente codificata e strutturata, riferita a contenuti astratti o simbolici, reiterata anno dopo anno sulla base di quanto suggerito da programmi stabiliti, situata in un contesto sempre uguale e soggetta a verifiche, nel museo l'apprendimento era invece anche visivo, legato ad oggetti concreti collocati in spazi sempre diversi, caratterizzata da un modo di apprendere meno coercitivo e più orientato al piacere e al diletto.

Da un lato ogni disciplina scolastica veniva coinvolta per contribuire, ciascuna per la sua competenza, alla formazione di un quadro il più completo e dettagliato possibile dell'oggetto in esame, dall'altro i repertori museali erano a servizio delle materie e dei rispettivi contenuti elencati nei programmi ministeriali che l'insegnante doveva seguire pedissequamente e garantire che venissero appresi dai suoi allievi.

Ma il fatto stesso di considerare preminente il contatto con l'oggetto per sollecitare la conoscenza rappresentava di per sé un primo importantissimo cambiamento di mentalità, uno scarto concettuale grazie al quale si inizierà a porre al centro l'oggetto museale come importante supporto agli apprendimenti, e dietro al quale possiamo rintracciare il contributo di pensiero di grandi pedagogisti quali Maria Montessori e John Dewey, per citare solo i principali.

Maria Montessori, sebbene non faccia mai esplicitamente riferimento al ruolo delle collezioni museali, considera gli oggetti fondamentali all'interno della sua teoria sull'apprendimento attivo, in cui si afferma che, al fine di sviluppare le facoltà razionali, occorre stimolare soprattutto i sensi. Questa prassi, frutto della sua esperienza con i bambini disabili, ha origine nel suo scientifico osservare il dispiegarsi della mente del bambino per la sua innata capacità di selezionare le informazioni utili al proprio sviluppo tramite creazione di connessioni e relazioni tra ciò con cui entra in contatto fin dai primi mesi di vita (Montessori, 2020).

La sua 'ricerca-azione' *ante litteram* la porta ad elaborare un metodo suo proprio che vede gli oggetti assurgere al ruolo di materiali didattici essenziali all'azione educativa. Essi sono infatti di volta in volta selezionati a seconda delle loro caratteristiche, perché in loro l'educatore vede in potenza quanto siano capaci di attrarre l'attenzione del bambino e provocare una stimolazione perenne del suo lavoro razionale: "se noi mettiamo in mano oggetti connessi a cose reali su cui esercitare [la forza dell'immaginazione] è logico che questo è di grande aiuto per lui, poiché vien posto così in condizione di migliorare le sue relazioni con l'ambiente" (Montessori, 2020, p. 173).

Il percorso che porta alla conoscenza non ha origine nel docente, ma nelle peculiarità attrattive del materiale, rispetto al quale il bambino risponde sulla base di un'esigenza biologica interiore, senza la necessità di programmi stabiliti dall'esterno e liberato dall'autorità del maestro che invece rimane dietro le quinte del processo di apprendimento, con il solo compito di calibrare quali oggetti sia consono proporre e in che quantità, per evitare

di ingenerare uno sguardo superficiale o di fornire un sovraccarico di sollecitazioni. La scelta del materiale è quindi determinata in modo sperimentale, senza regole da seguire perentoriamente, ma adattando di volta in volta la selezione sulla base dell'osservazione effettuata. L'oggetto è quindi sempre un mezzo e mai un fine in se stesso: essere significativo al fine di generare a sua volta significato è lo scopo per il quale è scelto dall'educatore sulla base delle proprie caratteristiche e in base all'organizzazione in rapporto alle altre cose o al contesto nel quale è inserito: "se si permettesse invece che il carattere si sviluppasse secondo natura e si dessero non esortazioni ma possibilità di attività costruttive, allora il mondo richiederebbe un altro tipo di educazione" (Montessori, 2020 p. 209). Ogni bambino, con la sua peculiarità genetica, ne coglie i nessi e contribuisce alla costruzione della sua mente.

Il Museo, oggi, dovrebbe aspirare ad essere uno spazio che permetta l'attivazione di esperienze relazionali, estetiche, democratiche in cui ciascuno può "montessorianamente" ricavare - mediante un atteggiamento attivo - gli elementi necessari alla comprensione di ciò di cui fa esperienza, sulla base di personali aspettative, conoscenze pregresse, orizzonti culturali, capacità, stili di apprendimento e strategie interpretative.

John Dewey propugnò un modello di museo inteso come luogo non solo "del comprendere, ma del sentire e del fare". In *The School and Society* egli critica gli obiettivi delle scuole dell'epoca intrise di nozionismo, proponendo un ventaglio di attività per far in modo che la scuola si potesse incontrare con la vita, nell'ambito di una ricerca di equilibrio tra la mente individuale e la pratica empirica

(Dewey 1976a, p. 21). Grazie a questa attività concrete, si poteva prevedere il legame tra educazione ed esperienza personale e tra teoria e prassi, necessario alla formazione di strutture di pensiero adeguate e allo sviluppo *step-by-step* del pensiero stesso (Dewey, 1976b).

Anche in Dewey il ruolo degli oggetti ha una grande rilievo pedagogico nell'educazione intellettuale ed estetica dei giovani e della società tutta: è così importante nella formazione del singolo e della comunità che addirittura l'autore arriva a demonizzare il museo tradizionale come luogo in cui gli oggetti vengono invece messi sul piedistallo e sottratti al loro ruolo di possibile veicolo quotidiano di valori estetici ed intellettuali. Egli cita con rimpianto le antiche civiltà, la cui dovizia portava a nobilitare l'oggetto domestico con decorazioni e l'aggiunta di materiali preziosi per esaltare la quotidianità (Dewey, 1951).

Per Dewey il museo, estraniando gli oggetti dal loro contesto di reale utilità, è diventato un luogo caro al nazionalismo, che vede la celebrazione delle proprie collezioni come segno di prestigio imperialista e al capitalismo, che rendendo così potente un oggetto rispetto agli altri ne amplifica il suo valore economico e di mercato. In questo modo, l'arte è stata snaturata per la perdita della sua connessione sociale e l'artista si è isolato, chiudendosi in un individualismo estetico.

In realtà Dewey critica del museo la concezione tradizionale ed elitaria, ma vede in esso una grande opportunità per lo sviluppo dei processi di apprendimento e di partecipazione. Lui stesso ne era assiduo frequentatore e ne immaginava un ruolo attivo nella costruzione della società, superando l'inaccessibilità e l'aura che di fatto rendevano gli oggetti in esso presenti lontani dalla vita

delle persone (Dewey, 1951). Anzi, riconosceva, nella costruzione partecipata delle collezioni e delle modalità di fruizione di esse una interessante possibilità di costruzione della conoscenza per l'intera società, sul modello di quanto allora stava iniziando a fare il *Brooklyn's Children Museum*, che da subito pianificò e gestì la collaborazione con le scuole considerandola necessaria e indispensabile.

Questo prefigurava un cambiamento di mentalità nei confronti del ruolo stesso dell'educatore, non più detentore del sapere ma facilitatore dei processi di costruzione della conoscenza in ognuno e nei bambini in particolare perché, nella sua prospettiva utopica, migliorare le condizioni di vita dei bambini implicava migliorare le condizioni della società nella generazione successiva (Dewey, 1961).

E se, sintetizzando la lezione di Dewey, "la democrazia ha bisogno di rinascere ad ogni generazione e l'educazione è la sua levatrice", nuove sono le sfide che il museo ogni volta deve intraprendere e che sono insite al suo aprirsi alla moltitudine (Ansbacher, 1998), poiché la democrazia non è considerata dall'autore solo una forma di governo bensì un modo di essere individuale e sociale che richiede condivisione, scambi di esperienze, solidarietà e inclusione (Dewey, 2008).

È solo nel XX secolo che il Museo si dota di tutta una serie di strumenti e strategie per iniziare a essere più incisivo nella possibilità di rendere le sue collezioni visitabili e aperte alla comprensione di più fruitori possibile. Ci si rende conto che occorre intendere i rapporti tra le due istituzioni, andando oltre la netta divisione tra apprendimento formale e informale, considerando sia scuola che museo come ambienti che proponendo specifici *setting* per l'acquisizione di conoscenze e competenze

possono parimenti offrire molteplici modalità di crescita utili per tutti. Pioniere di questo nuovo approccio progressista di intendere l'attività museale è John Cotton Dana (1856-1929), che inizia nel *Newark Museum* a radicare le attività del museo nella vita della comunità, seguito poi da Ann Gallup Billings (1872-1956) e Arthur C. Parker (1881 - 1955) attivi sempre in musei statunitensi.

Avviene quindi un nuovo scarto concettuale che investirà anche l'Europa: le collezioni, i servizi museali non sono più appannaggio solo dell'istruzione ma rivestono un ruolo sociale importante perché richiamano una dimensione partecipativa. I musei quindi si attivano da protagonisti al pari delle scuole, e non come satelliti delle scuole, nei processi di inclusione sociale, fornendo a tutti i fruitori e a ciascuno, in linea con la *teoria delle intelligenze multiple* di Howard Gardner (1983), nuove opportunità per sviluppare le loro attitudini, le loro competenze e stabilire nuove relazioni, rispettando e valorizzando nell'incontro le identità dei singoli e non imponendo modelli univoci e prestabiliti.

2.4 L'inclusione sociale e la didattica museale

Il *focus* dell'azione didattica museale nei nostri giorni muove da una conoscenza più analitica dei pubblici in questione e fa del fruitore un *learner* attivo sulla base delle esigenze da cui attivarsi per mettere in discussione spazi, supporti e materiali didattici, strategie e modalità educative, tecniche comunicative al fine di contribuire maggiormente alla creazione di possibilità democratiche, rendendo il museo un luogo che avvicini il patrimonio ai

più, immaginando nuovi possibili scenari di fruizione e partecipazione.

Nel museo l'attività conoscitiva diviene risultato di un'interazione molteplice che avviene nel corso dell'esperienza di visita tra soggetto, oggetto e ambiente e che risente di una certa ispirazione costruttivista, il cui principale sostenitore è George Hein.

Egli, richiamandosi a John Dewey per la necessaria matrice democratica dell'educazione (Hein, 2004; 2006), a Jean Piaget per l'ispirazione costruttivista del sapere a cui i musei devono tendere, a Lev Vygotskij per la progettazione di attività basate su competenze, conoscenze, abilità che possono essere acquisite autonomamente sulla base dell'area di sviluppo prossimale, supera radicalmente teorie ideate sull'insegnamento-apprendimento di matrice comportamentista (Hein, 2020, p. 341), preferendo al termine 'educazione' quello di 'interpretazione' e rimarcando così la consapevolezza del limite di ognuno nell'offrire la sua visione del mondo agli altri.

La sua teoria pone al centro la figura del visitatore del museo come *learner*, chiamato ad avere un ruolo dinamico in relazione ai molteplici stimoli che il contesto offre: "besides the recognition that the "passive mind" theory may be insufficient to describe museum learning there is the added practical problem that most museum education activities are of short duration, sporadic, carried out in settings unfamiliar to many participants, and incidental to disciplined educational exposure: all

conditions unfavorable to traditional pedagogy”⁵⁰ (Hein, 2020, p. 346).

Andando oltre alle diadi che contrappongono astratto/concreto e innatismo/empirismo, l'apprendimento è per Hein di natura contestuale: egli considera impensabile apprendere delle nozioni attraverso un insegnamento che si presenta come prestabilito e circoscritto, che fa riferimento ad uno spazio astratto e ideale, lontano dal nostro modo di essere-nel-mondo e di percepire dalle nostre conoscenze e credenze, dai nostri pregiudizi e dalle nostre paure (Hein, 1991, p. 91).

Piuttosto l'apprendimento è sempre in relazione, è un processo aperto, “è esperienza di un movimento continuo del soggetto” (Dewey, 1951, p. 48) realizzabile in un “place to learn” nelle sedi museali, capace di sollecitare attraverso degli spunti ‘mai compiuti’ e grazie alla comprensione attribuitagli dal fruitore la propria costruzione cognitiva interiore dell’esperienza. Quest’ultima non è mai determinata definitivamente perché sempre nuove sollecitazioni saranno assimilate e poi integrate in strutture di pensiero precedenti, portando ad una trasformazione ed evoluzione perenne di quanto già appreso. Scriveva Piaget (1973, pp. 2-3): “proprio nella misura in cui [il soggetto] scopre se stesso, egli si colloca in un mondo e, per questo fatto, lo costituisce”, presupponendo la dinamicità di un movimento di pensiero che Hein appoggia e che prevede un andare verso l’altro, verso l’esterno per tornarne modificati, costruiti, costituiti dall’incontro con l’altro-da-me.

⁵⁰ Oltre al riconoscimento che la teoria della “mente passiva” potrebbe essere insufficiente per descrivere l'apprendimento museale, c’è l’ulteriore problema pratico che la maggior parte delle attività educative museali sono di breve durata, sporadiche, svolte in ambienti non familiari a molti partecipanti e accessorie a un’esposizione educativa disciplinata: tutte condizioni sfavorevoli alla pedagogia tradizionale. (Traduzione nostra).

Per questo Hein immagina che qualsiasi attività dovrebbe sollecitare la riflessione sulle azioni che si stanno svolgendo. Partendo dall'incontro dei sensi con l'oggetto per costruire il significato dei contenuti da acquisire, le persone imparano ad apprendere e mentre apprendono costruiscono sistemi di significato basati su un bagaglio di conoscenze già in loro possesso; non si possono assimilare nuove conoscenze senza avere una struttura base preesistente su cui innestare e costruire il nuovo.

Nell'intervento del 1991 alla Conferenza organizzata dalla CECA a Gerusalemme su "Il museo e i bisogni della gente", Hein anticipava i suoi pensieri sul costruttivismo, che considerava già enunciato da Dewey, applicato al lavoro museale: "Learning is not understanding the "true" nature of things, nor is it (as Plato suggested) remembering dimly perceived perfect ideas, but rather a personal and social construction of meaning out of the bewildering array of sensations which have no order or structure besides the explanations (and I stress the plural) which we fabricate for them"⁵¹.

I contenuti del museo dovrebbero mettere i fruitori in grado di connettere ciò che vedono, fanno e sentono con ciò che già conoscono, capiscono e riconoscono. Questa connessione tra il bagaglio che gli individui hanno innatamente e le nuove esperienze è cruciale e deve essere innescata da ciascun individuo ogni volta che incontra e realizza nuove esperienze (Hein, 1998, p. 153).

I cambiamenti cognitivi, facilitati, agevolati, accompagnati o indotti dall'istituzione museale, ma

⁵¹ Apprendere non è comprendere la "vera" natura delle cose, né (come suggeriva Platone) ricordare idee perfette vagamente percepite, ma piuttosto una costruzione personale e sociale di significato a partire dalla sconcertante gamma di sensazioni che non hanno ordine o struttura oltre alle spiegazioni (e sottolineo il plurale) che inventiamo per loro. (Traduzione nostra).

preceduti dal *background* della cultura e dalle aspettative personali, dovrebbero poi avere una ricaduta alla fine dell'esperienza museale, incorporandosi in comportamenti e conoscenze utilizzabili nel corso della vita: "The museum encounter not only leads to reflection and inquiry within the museum setting, but is also influenced by what precedes the museum encounter and promotes extending the museum experience to the world beyond the museum"⁵² (Hein, 2006, p. 194).

Ora benché Hein (1998) approdasse tramite questo ragionamento a postulare la necessità di una teoria dell'educazione museale che unisse un'epistemologia (una teoria della conoscenza), una teoria dell'apprendimento e dell'insegnamento basate su una serie di riflessioni su come si apprenda ciò che si apprende, quello che con il senno di poi è stata la maggior implicazione del suo pensiero ha riguardato l'aspetto sociale dell'educazione museale.

L'apprendimento è nell'ottica costruttivista un'attività quindi soprattutto sociale (Hein, 2002b, 2006), che si lega profondamente al nostro modo includere altre persone, altre culture, altri modi di vedere le cose nelle relazioni. Ogni individuo contribuisce alla costruzione di interazioni multiple che nel combinarsi insieme e di volta in volta in modo differente moltiplicano esponenzialmente le possibilità dinamiche del pensiero. Per questo non è possibile limitare l'attenzione del discente ad un singolo aspetto o evento all'attivazione di un'unica capacità (Hein, 1995, p. 191).

⁵² L'incontro museale non solo porta alla riflessione e all'indagine all'interno dell'ambiente museale, ma è anche influenzato da ciò che precede l'incontro museale e promuove l'estensione dell'esperienza museale al mondo oltre il museo. (Traduzione nostra).

La portata innovativa di questo approccio è stata colta da diversi autori sia nello studio del contesto museale come luogo di apprendimento *tout court*, sia per le ricadute e le implicazioni nell'ambito dell'inclusione sociale, il cui tema è attualissimo come abbiamo visto non solo perché attuativo di una concezione egualitaria della società, ma anche perché necessario a mantenere aperto nella relazione l'orizzonte di apprendimento e arricchimento reciproci.

La concezione quindi che vede il museo diventare luogo di spazio informale e di inclusione sociale si è affermata con forza nella contemporaneità e ha dato vita al moderno dibattito che abbiamo visto nel paragrafo precedente in merito alla definizione fornita da ICOM e ad un filone specifico di studi che fanno capo ad autori quali John H. Falk, Lynn D. Dierking, Richard Sandell, Nina Simon, E. Hooper Greenhill, solo per citare i più noti.

I primi due studiosi, con il saggio *The Museum Experience* hanno gettato le basi di un modello teorico dell'esperienza museale ancora oggi molto fecondo, individuando le tre dimensioni del contesto personale ossia le motivazioni, le aspettative, le conoscenze pregresse, gli interessi e le credenze, del contesto sociale ossia la mediazione socio-culturale data da altri, e del contesto fisico a partire dall'allestimento degli spazi, come costitutive la visita al museo. In queste l'apprendimento si configura come un processo di acquisizione complesso, la cui elaborazione personale delle informazioni ricevute e captate avviene a partire dalle pre-conoscenze e dalla predisposizione intellettuale di ciascuno di dichiarata ispirazione gardneriana. Falk descrive l'apprendimento come qualcosa in cui convergono diversi fattori:

“Individually and collectively upon who the visitor was, what he knew, why he came, and what he actually saw and did”⁵³ (2007, p. 8).

L’approccio costruttivista unito alla dimensione sociale è nelle numerose ricerche di questi autori premessa necessaria di ogni seguente considerazione sulle modalità dell’apprendere che portano con loro l’impegno per una accessibilità a contenuti ed idee che facilitino a tutti i livelli connessioni mentali tra fatti anche disparati, pensieri e sentimenti insieme al disorientamento costruttivo nei confronti di valori o atteggiamenti nuovi che permettano di riconfigurare il proprio modo di vedere le cose e suscitare perciò interesse e partecipazione e desiderio di reiterare l’esperienza.

Questo pensiero troverà forma più compiuta nel testo *Learning from museum* (2000), dove è contenuto il *Contextual Model of Learning* (CML), per il quale si ipotizzano contesti di volta in volta diversi che vengono e devono essere costruiti attraverso modalità *free-choice*, che generano apprendimenti “nonsequential, self-paced and voluntary” (Falk, 2001, p. 7) proprio perché conseguenze indicibili a priori dell’incontro tra quanto si scopre e quanto si è appreso e che reiterati nel tempo producono un insieme di acquisizioni pronto per essere nuovamente forgiato.

Richard Sandell, professore alla *School of Museum Studies all’Università di Leicester* (UK) e co-direttore del *Research Centre for Museum and Galleries*, si occupa specificatamente di esplorare il ruolo strategico dei musei, a partire dall’esperienza anglosassone, nel sostegno dei

⁵³ Individualmente e collettivamente su chi fosse il visitatore, cosa sapesse, perché fosse venuto e cosa avesse effettivamente visto e fatto. (Traduzione nostra).

diritti umani della giustizia sociale: lasciandosi alle spalle la funzione del controllo sociale, al museo vengono attribuite specifiche responsabilità nei confronti della 'social inclusion agenda'. Scrive infatti: "Fundamentally, engaging with ideas around social inclusion requires us to recognise that the cultural is inextricably linked with the social and more particularly, that collecting, documenting, conserving and interpreting are simply the means to an end. They are functions through which the museum can pursue its goals – social goals which must centre around their benefit to individuals, communities and society"⁵⁴ (Dodd, & Sandell, 2001, p. 2).

L'analisi del costrutto di esclusione sociale, come comprendente diverse categorie di cittadini a rischio, da quelli con disabilità ai disoccupati, dai delinquenti alle persone con svantaggio socioculturale, è preponderante nei suoi studi per dimostrare la natura poliedrica dei motivi permanenti o temporanei che possono far avvertire la mancanza di inclusione. Questo poi per dimostrare invece attraverso diverse ricerche gli enormi benefici che il museo sembra avere nella percezione di ciascuno e contestualmente evidenziarne le implicazioni nelle pratiche messe in atto dai musei, l'evolversi del loro approccio e il dibattito generatosi a seguito del confronto con queste diverse prospettive esistenziali.

Più che giungere a conclusioni definite, Sandell nei suoi testi lascia aperti una serie di interrogativi atti a sollecitare il museo nel porsi continuamente nuove

⁵⁴ Fondamentalmente, impegnarsi con idee sull'inclusione sociale ci impone di riconoscere che il culturale è inestricabilmente legato al sociale e, più in particolare, che collezionare, documentare, conservare e interpretare sono semplicemente i mezzi per raggiungere un fine. Sono funzioni attraverso le quali il museo può perseguire i propri obiettivi: obiettivi sociali che devono incentrarsi sul beneficio per gli individui, le comunità e la società. (Traduzione nostra).

domande sulla propria natura e sulla funzione di istituzione culturale, in modo da coinvolgere altre fette di popolazione e diventare luogo di educazione critico e autocritico verso il proprio modo di procedere e verso la società.

Il paradigma della centralità della figura del visitatore del museo che deve avere un ruolo attivo è presente anche in Eilean Hooper Greenhill (1997), che all'inizio degli anni Novanta scriveva una serie di articoli in cui considerava la mutata prospettiva del rapporto tra museo e pubblici nel passaggio da un modello epistemologico lineare e positivista a un modello olistico di costruzione dei saperi multidimensionale frutto della contemporaneità (Hooper Greenhill, 1999b). Le seguenti parole che sembrano ricalcare i principi dell'*Universal Design* sono dell'autrice: "L'ultimo fronte di cambiamento è lo sviluppo di nuove narrative all'interno del museo, che sfidano e rimettono quotidianamente in discussione le grandiose autorevoli narrative del modernismo. La teoria costruttivista sostiene che l'individuo dev'essere messo in grado di apprendere in modi diversi – laddove l'evidenza dei fatti e l'autorità degli esperti sono fattori importanti ma non unici. Allo stesso modo i visitatori devono poter scegliere da una gamma di possibilità" (Hooper Greenhill, 2000, p. 62). In questo modo si fa strada un'idea complessa di pubblico la cui produzione di significato è personale e basata su strategie di interpretazione influenzate dalle comunità a cui l'individuo appartiene, con cui il museo dovrà negoziare dei significati per generare appartenenza partecipazione e condivisione (1999a, pp. 11-12).

La sua opinione insieme a quella di George Hein, John Falk and Lynn Dierking è ripresa da Nina Simon, un'altra voce importantissima del panorama contemporaneo. Nella

prefazione al suo ultimo testo *The participatory Museum* (2010), condivide pienamente l'idea che i visitatori possano costruire significati a partire dalle esperienze culturali che vivono. Scrive infatti: "A participatory cultural institution as a place where visitors can create, share, and connect with each other around content. Create means that visitors contribute their own ideas, objects, and creative expression to the institution and to each other. Share means that people discuss, take home, remix, and redistribute both what they see and what they make during their visit. Connect means that visitors socialize with other people — staff and visitors — who share their particular interests. Around content means that visitors' conversations and creations focus on the evidence, objects, and ideas most important to the institution in question"⁵⁵ (Simon, 2010).

L'eredità degli autori citati si evince nella scelta da parte del museo di non voler fornire lo stesso contenuto a tutti, bensì di veder raccogliere e condividere contenuti diversi, personalizzati e mutevoli che devono essere coprodotti con i visitatori, ingaggiandoli per negoziare insieme significati, letture, opinioni anche se provenienti da non esperti del settore. Solo in questo modo l'istituzione diventerà grazie alle sue esposizioni luogo di incontro e di dialogo democratico attorno ai contenuti presentati. Non più mostre "su" qualcosa o "per" qualcuno, ma occasione

⁵⁵ Un'istituzione culturale partecipativa come luogo in cui i visitatori possono creare, condividere e connettersi tra loro riguardo ai contenuti. Creare significa che i visitatori contribuiscono con le proprie idee, oggetti ed espressione creativa all'istituzione e tra loro. Condividere significa che le persone discutono, portano a casa, remixano e ridistribuiscono sia ciò che vedono che ciò che fanno durante la loro visita. Connettersi significa che i visitatori socializzano con altre persone, personale e visitatori, che condividono i loro interessi particolari. Attorno al contenuto significa che le conversazioni e le creazioni dei visitatori si concentrano sulle prove, sugli oggetti e sulle idee più importanti per l'istituzione in questione. (Traduzione nostra).

per offrire il proprio sguardo a nuove interazioni per essere accolti, interiorizzati, metabolizzati e contaminati.

Esiste dunque un filone ancora fecondo e attivo che accumuna i diversi autori che sostengono l'importanza di associare la situazione educativa presente offerta dal museo con quello che gli individui, siano essi fruitori esperti, avventori estemporanei o personale dello *staff*, già conoscono attraverso strutture di pensiero ogni volta riconoscibili e attraverso le quali si origina il meccanismo della conoscenza. Non si addiziona o accumulano nuovi fatti o informazioni rispetto a quelle già conosciute ma si procede ad una riorganizzazione costante parallelamente e contemporaneamente al processo di interazione con il mondo (Hein, 1995b, p. 22).

Rendendo esplicito questo processo di conoscenza ci accorgiamo che è comune a tutti: ciascuno con il proprio livello di partenza e la propria zona di sviluppo prossimale si ritrova partecipe come gli altri dell'esperienza museale di promuovere cambiamenti personali. Nello stesso tempo, l'individualità di ognuno viene rispettata e valorizzata come unica e irripetibile e perciò necessaria alla comunità. Ed è questa la vera sfida dell'inclusione, che nell'offrirsi attraverso questo duplice binario si fa contemporaneamente educazione alla complessità.

CAPITOLO III

L'INCLUSIONE SOCIALE COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITA'

3.1 Cenni di Teoria della complessità

Complessità è un termine che nella contemporaneità, in ambito scientifico in particolar modo, si è riempito di nuovi significati, ha avuto numerosi tipi di nuove applicazioni in una molteplicità di campi e recentemente si è diffuso anche tra le discipline umanistiche. Esso indica il superamento di un approccio lineare e consequenziale per la spiegazione dei fenomeni in termini di ingressi-uscite, (Nicolis, & Prigogine, 1991) proponendo invece di basarsi su un pluralismo epistemologico, ontologico e sistemico di lettura, che permetta di indagare comportamenti reali per restituirne un modello più completo, nella consapevolezza che si tratti comunque di un'interpretazione parziale (Morin, 1993).

Complessità, Caos, Teoria delle Reti, Teoria dei sistemi complessi sono tutte espressioni che indicano questo nuovo approccio non lineare, non gerarchico, stratificato e in continua evoluzione che, nel soddisfare l'esigenza innata di conoscenza, mette in discussione l'idea di una scienza tradizionale basata sul metodo sperimentale, consentendo di aprirsi ad orizzonti e direzioni di sviluppo nuove in modo non necessariamente prevedibile (Davies, 1992). Lasciandosi condurre dalla ricerca stessa nell'ascolto di soluzioni intrecciate e interdipendenti a più livelli, mai date una volta per tutte e mai esportabili in modo assertivo, nell'ambito della complessità ci si

ripropone di allontanarsi dall'obiettivo di individuare regole sia semplici che via via più complicate.

Sia sistemi semplici che sistemi complicati sono importanti ma non esaustivi per spiegare l'intero funzionamento del mondo conoscibile. Illegittimamente potremmo paragonarli a dei moduli base, importanti per l'architettura dell'universo, che nel combinarsi e replicarsi in dimensioni diverse tra macro e micro generano altri sistemi più complicati, ma che nello stesso tempo non esauriscono le possibilità di interpretazione, né è detto che a loro possano essere riconducibili sistemi complessi, come sancito dalla teoria riduzionista. Scrive Morin a questo proposito: "Il caso, la contingenza, la singolarità, la località, la temporalità, la rivedibilità, il disordine non sono affatto indicatori del carattere provvisorio e limitato delle nostre teorie, ma rivelano in modo quasi shakespeariano l'inesauribilità e la molteplicità delle architetture del cosmo" (Morin, 2007, pp. 25-36).

Per questo il sistema complesso è immaginato dagli studiosi come un sistema reticolare composto da linee e nodi connessi l'uno l'altro secondo vincoli quasi mai identici, sviluppatisi ognuno secondo determinate contingenze storiche e intrinseche (il contesto, la sensibilità...), che come tali si offrono a esplorazioni generative di nuovi modelli di interpretazione, nuove leggi, nuovi concetti a loro volta passibili di essere verificati e connessi ad altre eterogenee e destabilizzanti narrazioni. La causalità, infatti, sembra giocare un ruolo determinante: piccoli eventi si accumulano generando schemi non necessariamente prevedibili né ripetibili. La conoscenza è sempre contingente e determinata di volta in volta plasticamente dai fattori in gioco ed il reale è concepibile

solo come "stato transitorio perenne", impossibile da definire o descrivere in modo certo e rigoroso (Panciroli, 2021, p. 20).

Come sottolinea Ceruti: "In questa prospettiva l'insieme delle possibilità evolutive non è dato a priori, non è fissato una volta per tutte. L'universo del possibile si rigenera ricorrentemente, in modo discontinuo e imprevedibile. La storia della natura è anche storia naturale delle possibilità, nella quale nuovi universi di possibilità si producono in coincidenza con le svolte, le discontinuità, le soglie dei processi evolutivi. Nel corso di questa storia naturale si fissano certe possibilità, trasformandosi in vincoli, che a loro volta eliminano talune alternative possibili producendone però anche di nuove. La storia naturale dei vincoli e la storia naturale delle possibilità sono strettamente intrecciate, co-evolvono" (2014, p. 33).

Tali acquisizioni scientifiche accennate brevemente in questa sede, con tutti i limiti che la sintesi impone, hanno avuto delle implicazioni anche nel campo della conoscenza in genere e del relazionarsi alla conoscenza nell'ambito dell'epistemologia della complessità, sviluppatasi a partire da Edgar Morin nei primi anni Settanta del secolo scorso e poi da vari studiosi nei più diversi campi.

Per mezzo degli studi di Morin è emerso come un approccio analitico sia del tutto insufficiente e fuorviante se non inserito in una visione olistica del sapere come costruzione "autopoietica" (Maturana Varela, 1985) plurale e di reciproca possibilità di interpretazione, in cui non può sussistere un punto di vista esterno e oggettivo in grado di rimanere neutrale nell'offrire la sua interpretazione (Bronfenbrenner, 1995). Gli unici osservatori sono parte del sistema anche essi e perciò da un lato soggetti a

continua riformulazione del loro pensiero ogni volta che si trovano a contatto con il diverso e dall'altro lato capaci di fornire a loro volta il loro contributo, generando una possibile ristrutturazione del pensiero dell'altro e quindi del sistema stesso.

Il vero non si identifica totalmente con l'*episteme*, con la conoscenza scientifica, con la legge universale ma è accessibile solo attraverso tentativi incompleti propri del possibile, della singolarità e della contingenza. Queste premesse epistemiche hanno portato all'introduzione del concetto di "post-normal science" da parte degli studiosi Funtowicz & Ravetz (1993), i quali affermano che non si può più parlare di verità in nessun campo del sapere ma che il futuro della scienza può trovare *humus* fertile nelle incertezze e nelle instabilità proprie dei sistemi per sperimentare strategie di analisi delle situazioni e dei problemi che devono essere discusse e di volta in volta negoziate con una comunità di pari, che includa tutti gli attori interessati al processo.

Ripensamenti, riformulazioni, riconquiste e revisioni sono gli esiti del movimento del pensiero che costruisce, ricostruisce e co-ricostruisce quanto esplora con i sensi a contatto con l'altro da sé, per alimentare la necessità di conoscenza. Esso si connette e si riconnette con i diversi ambiti del sapere per sfruttare tutte le possibilità e far esplodere in direzioni non prevedibili la cognizione e la metacognizione. Solo nella relazione, tra connessione e interconnessione, si possono infatti sia percepire possibili collegamenti e attribuirgli valore sia cogliere consapevolmente questa dinamica del pensiero che a seconda dei contesti porta a scegliere di formulare una lettura piuttosto che un'altra.

Osserva Chiara Panciroli: "Costruire conoscenza oggi significa far riferimento a un approccio ampio, ecosistemico, per individuare relazioni nei vari contesti, capire le interconnessioni e vedere dinamicamente i processi. Per la formazione questo implica un riorientamento e un cambiamento nel modo di relazionarsi ai diversi campi della conoscenza" (2021, p. 20).

Se in questa tesi museo e inclusione sociale sono stati messi in relazione come una sfida della contemporaneità, il modello che è sembrato più idoneo a descrivere il sistema che caratterizza entrambi gli ambiti e che li mette in relazione è proprio quello della complessità, con le sue variabili, i suoi imprevisti e il suo evolversi costantemente grazie a nuove connessioni generative di nuova conoscenza, di nuovi sviluppi e di nuove relazioni.

3.2 Collezioni e pubblici come variabili del sistema e nel sistema

Nella contemporaneità il museo è sicuramente uno dei luoghi in cui è possibile sperimentare il paradigma della complessità come modello di interpretazione della realtà. Scrive Poole: "Per secoli, il ruolo dei musei è stato quello di dirigere la complessità ed esprimerla come modello. Che si tratti di un'esposizione lineare in un museo d'arte, che dia l'impressione di una progressione coerente di movimenti storico-artistici o di un'esposizione storico-sociale che dia l'impressione di una "comunità" singolare con credenze e valori condivisi in modo identificabile, siamo templi di illusione dell'ordine e della prevedibilità in un mondo complesso e caotico" (Gurian, 1992, p.2).

Luogo di apprendimento informale per eccellenza il museo, come abbiamo analizzato paragonando le varie definizioni proposte da ICOM nel corso del tempo, è chiamato ad allontanarsi da una narrazione assertiva, istituzionalmente stabilita e controllata, per aprirsi a nuove aspettative, nuovi percorsi di interpretazione all'insegna della complessità.

Prima caratteristica che rende i musei spazi idonei a raccogliere le sfide della complessità è il numero di variabili in gioco, molteplici e ogni volta diverse che manifestano interazioni adattative con l'ambiente a cui appartengono e che possono generare comportamenti nuovi e imprevedibili. Lungi dall'essere in grado in questa sede di proporre una codificazione esaustiva possiamo però individuare la primissima variabile nell'oggetto museale, ogni volta specifico, con una storia propria relativa al concepimento, all'utilizzo originario e a quello attuale. Nel caso di musei d'arte, ad esempio, avremmo opere che sono veicolo di contenuti storici, artistici, stilistici, iconografici, iconologici, semiotici, linguistici, sensoriali, etc. A questi manufatti è collegata la collezione stessa intesa come risultante del rapporto in cui sono le varie opere tra loro e i criteri secondo i quali vengono esposte nelle varie sale: per autore, per soggetto, per periodo, per tematiche, per affinità stilistiche, per materiali, per interventi di restauro, per collocazione originaria, per curiosità etc., e anche organizzate: per confronto, per associazione, per diramazione, per duplicazione etc.

Occorre poi far presente che i musei non sono ascrivibili solo a luoghi contenitori di opere d'arte ma possono anche essere scientifici, industriali, didattici, civici, storici etc., in cui gli oggetti protagonisti dell'esposizione

sono pertinenti il loro ambito disciplinare specifico e comunque ogni volta diversi e collegati già a molteplici vie di esplorazione. Difficile è infatti descrivere il museo in termini generali e universali data l'enorme quantità di espressioni territoriali e culturali che esso rappresenta. Solo in Italia, ad esempio, l'ISTAT nel 2020 ha calcolato che i musei fossero 4.265⁵⁶, tutti con le loro peculiarità, legate anche al contesto nel quale sono inseriti e alla necessità intrinseca per cui sono nati.

Oltre alla complessità ascrivibile quindi alla natura delle cose e alla rappresentazione che ne ha guidato la musealizzazione abbiamo poi la complessità in relazione a questo particolare contesto relativa al soggetto osservante, che possiamo identificare sia nel semplice fruitore, sia nel professionista che si relaziona con esso a seconda del ruolo di competenza (educativo, gestionale, comunicativo etc.). Quest'ultimo inoltre ha un duplice ruolo, formale e informale, che si basa su varie componenti tra cui il *buy-in* istituzionale e la visione e l'impegno individuali (Sobel, & Jipson, 2015, p. 8).

Come già ampiamente scritto dalla letteratura scientifica di riferimento, per quanto riguarda la prima categoria non possiamo più parlare di pubblico bensì occorre usare il più idoneo termine di "pubblici" a sottolineare l'enorme varietà di individui eterogeni per età, sesso, cultura, religione, istruzione, provenienza sociale che possono ritrovarsi a visitare un museo. È ormai inoltre assodato anche che dietro ogni categorizzazione formale si nascondano un'innumerabile quantità di nuove variabili per cui ad esempio non è detto che l'età anagrafica corrisponda esattamente con l'età di sviluppo cognitivo

⁵⁶ Cfr. <https://www.istat.it/it/archivio/musei> (consultato in data 12/10/2023)

dell'individuo o anche il genere non è detto che descriva l'appartenenza in cui la persona si senta rappresentata.

Rispetto al soggetto ci sono poi tutta una serie di fattori che variano relativamente a come due o più individui siano in relazione tra loro durante la visita al museo: se siano in famiglia, con la classe, con gli amici, con l'associazione di riferimento, con il gruppo aziendale, etc.; ognuna di questa modalità porta con sé un orizzonte valoriale e sociale a cui anche inconsciamente facciamo riferimento nella progettazione della visita e che a sua volta si specifica poi nei comportamenti peculiari di ogni individuo nella relazione di cui partecipa.

C'è inoltre una folta varietà di atteggiamenti possibili del/i soggetto/i davanti all'oggetto che possiamo semplificare in azioni che compie nel museo (lettura, ascolto, manipolazione, osservazione, esplorazione, scoperta etc.) e che lo vedono anche protagonista nel momento in cui è chiamato a condividere l'esperienza con altri (commento, condivisione, avversione, partecipazione etc.). Azioni che compie prima di essere nel museo, ma che riguardano comunque l'esperienza museale (se si documenta o meno prima di andare a visitarlo, con quali canali, in che modo etc.) e azioni che compie a seguito della visita al museo (reiterazione dell'esperienza, documentazione a posteriori, pubblicizzazione dell'esperienza, utilizzo dei contenuti appresi etc.). Ogni azione compiuta provoca una serie di effetti che possono andare oltre quello che possiamo prevedere.

Per ognuno di questi atteggiamenti gli studiosi hanno enucleato diversi elementi di conoscenza (Rossi, & Pentucci, 2021) che sono alla base delle sue scelte e che ne stimolano l'interazione: attività e vissuti personali,

sensazioni ed emozioni, esperienze linguistiche influenzano il vissuto dei singoli individui determinando il fatto che non esistono concetti identici tra i diversi soggetti, ma solo delle analogie (Caruana, & Borghi, 2013). Queste ultime a loro volta si ripercuotono su esperienze, fatti, narrazioni, concetti e modelli mentali a diverso livello di sviluppo e complessità (Ozdemir, & Clark, 2007), contribuendo a dare alla conoscenza un carattere situato.

Tutte queste alternative sommariamente rappresentate dimostrano come i musei siano realtà oltre che eteromorfe anche in continuo divenire. Non ascrivibili a categorie ideali, astratte e stabilite a priori una volta per tutte, essi partecipano del continuo e progressivo rigenerarsi secondo inaspettati e alterni rapporti di forza tra componenti individuate e ancora da individuare, la cui storia ne determina la manifestazione delle alternative di sviluppo possibile e nello stesso tempo ne è determinata.

In tal modo, i musei sono riconducibili alla rappresentazione di sistemi complessi, non in quanto semplice categoria di lettura del reale, bensì quale modello operativo dinamico, utile alla definizione di proposte progettuali e organizzative della sua offerta educativa e sociale. La conoscenza che essi possono offrire è da porre in relazione di volta in volta con l'analisi della complessità contestuale di riferimento a cui afferiscono elementi, relazioni e situazioni che devono essere interpretate criticamente e secondo una prospettiva "situata" e non univoca, ossia data e letta ogni volta rintracciando gli elementi che la hanno determinata e ponendosi in relazione con essi.

La chiave della relazione consiste nel non farci schiacciare dalla complessità dell'attività museale di cui

sono intrinsecamente portatori riuscendo a considerarla come una fonte perenne di opportunità da cavalcare per rivitalizzare e innovare, secondo le proprie possibilità e secondo gli obiettivi stabiliti, la propria esperienza vitale del reale.

3.3. Musei come luoghi di educazione alla complessità

Il museo non è un luogo per sua natura complesso solamente per via delle innumerevoli variabili e fattori che lo caratterizzano, ma anche perché ogni sintesi dogmatica, ogni verbalizzazione, ogni relazione è in realtà caratterizzata da una irriducibilità e una intraducibilità semantiche. Scriveva già Dewey: "L'arte è una forma di previsione che non si può trovare nei grafici e nelle statistiche e insinua possibilità di rapporti umani che non vanno cercati nella regola e nel precetto, nell'ammonimento e nella procedura" (Dewey, 1951, p. 408), anticipando di fatto le possibilità poetiche di cui il museo dispone incarnando la natura complessa delle relazioni che lo animano e che deve valorizzare per poter realizzare esperienze democratiche di costruzione della partecipazione.

Cogliere l'inadeguatezza, ascoltare la sospensione che deriva da essa, e abitarla tentando di innescare molteplici relazioni è ciò che nella modernità il museo è chiamato a fare, dando luogo ad un germinare comune che porta ad un infinito ricostituirsi secondo più alti livelli di complessità, individuando nella ricerca la via da percorrere per colmare il divario creatosi a seguito del perpetuarsi di un modello invece più conservatore e prescrittivo.

Per questo il museo dovrebbe assurgere ad ambiente educativo non solo (ma anche) nei termini canonici di spazio espositivo, soprattutto in riferimento a tutte le implicazioni riferibili agli ambiti delle conoscenze, delle competenze, dei legami coltivabili per tutto il corso della vita. Per evitare di diventare "asfittico" e continuare a dare credito alla sua sostanziale ambiguità, ha il compito di fornire occasioni, stimoli, percorsi e connessioni, per attivare azioni di ricerca che facilitino il passaggio da una formazione tradizionale di tipo trasmissivo ad un approccio maggiormente aderente alla complessità reale in cui gli utenti, ciascuno con la propria specificità, possano agire da protagonisti del proprio percorso di formazione culturale e umana.

Il suo *status* fa in modo che esso abbia un enorme potenziale proprio nell'educare alla complessità del reale chi vi si interfaccia. Prendendo a prestito le parole di Chiara Panciroli (2021, p. 29) utilizza a proposito del modello di didattica CLAS, anche in esso si dovrebbe "garantire un apprendimento aperto, polivalente e multispaziale, capace di fornire elevate situazioni relazionali congiunte alle pratiche di ricerca e di scoperta".

In ciò che offre, il museo deve ormai farsi interprete della sua storia e della sua ontologia, e presentarsi come sistema complesso che permette innumerevoli possibilità di fruizione ogni volta scomponibili e ampliabili a seconda di una riflessione più o meno analitica, non solo sugli oggetti della collezione, ma anche in base alle relazioni che, in virtù delle esigenze e necessità dei suoi fruitori, si generano.

I musei sono luoghi per forza di cose molto diversi tra loro, essendo nati da presupposti specifici e dotati ognuno della propria storia particolare e, se sottoposti

continuamente a una ridiscussione e una riformulazione, sono perciò soggetti al divenire, più propensi al cambiamento e all'accoglienza di nuove possibilità e perciò più dinamici e soggetti ad una interminabile negoziazione.

Simona Bodo, nel suo testo intitolato "il museo relazionale", si propone tramite questo attributo di far riflettere sulla natura complessa della realtà museale, composta "da una fitta rete di relazioni interne - tra diverse funzioni e specializzazioni - ed esterne - tra museo, territorio, *stakeholder* e società in senso lato, al fine non di disconoscere la *singularis historia* propria di ogni museo, quanto piuttosto esaltarne l'identità dinamica" (Bodo, 2003, p. XI). La relazione quindi implica la tendenza attiva ed intrinseca di un processo a mantenersi vivo e vitale e perciò dinamico e aperto nel suo presentarsi a noi utenti.

Ma questo ridiscutere sulla base di significati nuovi non è qualcosa che il museo deve subire, bensì che deve ricercare assiduamente e valorizzare con impegno e creatività per evitare che la propria identità e la propria azione vengano ricondotte e ridotte a qualcosa di dato una volta per tutte. Occorre fare in modo che le precondizioni e le limitazioni date dalla necessaria parzialità delle letture fornite non rappresentino un limite ma un orizzonte da superare lasciandosi interpellare ogni volta da nuovi stimoli, connettendosi a nodi diversi in modi diversi, creando percorsi mai ricorsivi ma indeterminati.

Elaine Heumann Gurian è la studiosa che più di altri si è recentemente occupata del particolare rapporto tra musei e complessità. In una conferenza intitolata "The importance of and" tenutasi a Melbourne nel 2003 sottolinea l'urgenza per questi luoghi di cultura di allontanarsi da consuetudini radicate, di aprire la strada al cambiamento

delle aspettative dato dall'elaborazione di nuove informazioni, allenandosi ad uno sguardo critico verso i problemi della realtà quotidiana. Saper maneggiare i principi del pensiero complesso, vedendo sia il fenomeno nel suo insieme che le relazioni tra i singoli agenti che si muovono in quel sistema, aiuta a muoversi nel contesto che cambia. Per questo dà importanza alla congiunzione "e" come elemento simbolo del congiungere elementi piuttosto che imporre sentenze, del procedere per aggiunta piuttosto che per eliminazione.

Nei suoi scritti Gurian fornisce una serie di indicazioni concrete per organizzare esposizioni che promuovano uno stile di pensiero non assertivo, che solleciti la capacità di rendersi conto delle innumerevoli sfaccettature e di produrre, piuttosto che risposte, altri nuovi interrogativi, paragoni, collegamenti a loro volta intrecciati e mai solo lineari.

Nelle esposizioni il contenuto organizzato e allestito secondo volontà del curatore di turno è da considerarsi legittimo solamente se dichiarato come uno dei numerosi e 'contingenti' modi di comprendere la mostra e di rapportarsi ai problemi che l'esibizione solleva e che si riaccendono nuovamente allo sguardo di ogni fruitore. I contenuti dovrebbero essere proattivamente pensati e proposti senza giudizio alcuno, in chiave multidisciplinare, non lineare, in modo da veicolare più visioni del mondo contemporaneamente, in cui il fruitore possa orientarsi in modo libero, procedendo senza vincoli all'esplorazione, senza traiettorie di scoperta predeterminate e obbligate ma secondo la propria intrinseca inclinazione.

L'unico rischio del lasciare l'utente da solo nell'esplorazione e nella ricerca di connessioni simili con

quanto già gli appartiene, da cui l'autrice ci mette in guardia, è quello di generare un sovraccarico intellettuale che potrebbe portare ad una reazione di rifiuto debilitante quando invece ci si augura che egli possa, tramite un atteggiamento critico, attivo e partecipe, contribuire alla creazione di senso. Solo in questo modo si farà spazio ad epifanie inaspettate, segno che il pensiero sta ampliando le sue reti attraverso nuove categorie sempre approssimative e farà in modo che la trasmissione culturale sia un "processo continuo di definizione e gestione dell'eredità culturale" come recita la *Convenzione di Faro* (vedi capitolo 1).

Ecco che quindi la relazione musei-pubblici è assimilabile ad un sistema non lineare-complesso, in cui i segnali biunivoci si moltiplicano esponenzialmente poiché molti sono i parametri, le connessioni e le variabili combinati tra loro in modi sempre diversi e in continua evoluzione che devono essere messi in gioco per la sua descrizione. Non solo. L'episodio particolare, la situazione inaspettata è ciò che dal museo deve essere elaborata come arricchente la relazione perché rende il rapporto complesso e il processo di creazione di significati vitale.

La diversità deve diventare opportunità per accogliere molti punti di vista contemporaneamente, dimostrando che non esiste una sola verità assoluta e autorevole, ma che la sintesi che viene effettuata è solo una tra le tante possibili letture e che come tale può essere nuovamente ridiscussa, arricchita, rivista alla luce di nuove consapevolezza. Attraverso la continua riflessione il museo può trasformarsi in "luogo di ascolti plurimi" (Rinaldi, 2009a, p.80), di elaborazione di domande più che di definizione di risposte.

Le proposte museali, se vagliate attraverso il sentire di ciascuno, da *format* prestabiliti possono diventare palestra di allenamento alla complessità del reale. Mentre si rappresenta agli altri il proprio punto di vista lo si rappresenta a sé stessi, acquisendo consapevolezza del proprio modo di essere, dei valori in gioco propri e delle altre persone coinvolte nel processo. Grazie al contributo di ognuno si producono linguaggio e conoscenza nuovi, gli auto-apprendimenti divengono acquisizioni condivise, co-costruite insieme, negoziate nella differenza attraverso il confronto e lo scambio e mai definitive, perché destinate ogni volta ad essere rimesse in discussione e arricchite da nuovi contributi, moltiplicando esponenzialmente le possibilità.

In questo modo, il museo diviene luogo favorevole alla ricerca didattica e scientifica nello stesso tempo: se attraverso le sue iniziative riuscirà a destabilizzarci nelle nostre prospettive e acquisizioni date, permettendoci di narrare la differenza e accogliere quella dell'altro, se saprà ascoltare, osservare, documentare e fornire molteplici occasioni di interpretazione, esso si renderà disponibile a reimparare, a riscoprire, a ristudiare l'oggetto in un'indagine comune che coinvolge attivamente chi apprende, e solleciterà, attraverso la riflessione, la capacità di scoprire nuovi rapporti tra i dati dell'esperienza.

L'occasione di conoscenza offerta dagli oggetti dei musei, veicolata dallo sguardo di più operatori museali attraverso il meccanismo della scoperta e del successivo riordinamento cognitivo, avrà come conseguenza la trasformazione delle nozioni possedute da parte degli utenti. Per questo sarebbe auspicabile la costruzione di

percorsi multidimensionali e poliprospektivi, a volte da identificare e utilizzare anche in modo inaspettato.

In particolare il museo, per sua stessa vocazione, è luogo in cui si fa esperienza dell'imparare a leggere la realtà usando altri codici, a mettere alla prova risorse cognitive, affettive e socio-relazionali riconfigurando valori, identità, comportamenti e apprendimenti. Questo processo si basa sulla costruzione delle interazioni tra il soggetto in ricerca e gli oggetti della ricerca, per scegliere, una volta esplicitato attraverso la documentazione a cosa dare valore perché ritenuto significativo all'interno di queste relazioni.

Il Museo quindi, in un percorso di visione "ecosistemica dell'apprendimento" e per sua stessa missione costitutiva di servizio pubblico, da luogo statico di reiterazione di "significati originali e storici", dovrebbe diventare, grazie alle sue potenzialità educative, spazio dinamico di "sostegno semantico", non tra categorie di persone ma tra individui complessi in relazione, ampliando notevolmente le possibilità di apprendimento che non si limitano alla semplificazione dell'opera, ma prendono spunto e si arricchiscono anche degli sguardi di ognuno e delle relazioni che si generano nel condividere questa esperienza insieme.

La costruzione dell'identità di ognuno passa dal far parte di una molteplicità che viene veicolata attraverso le proposte del museo, e tramite questo approccio epistemologico possiamo fare esperienza della diversità come arricchimento per la comprensione del sé, dei propri limiti e della propria intraducibilità.

Semplificare la realtà dividendo la diversità in categorie verso le quali orientare l'azione vuol dire considerare tutti i sistemi di relazione simili e tradire la

verità nella quale invece i dettagli e/o le variabili sono gli elementi vitali da cogliere per mantenere aperto il processo di comprensione della realtà, perché arricchente la relazione "tra individuo e individuo e tra individuo e mondo" (Morelli, 2022).

Le azioni immaginate devono essere problematizzate per ibridarsi e contaminarsi di nuove prospettive offerte da chiunque voglia far parte del processo. Solo così ci si scoprirà tutti diversi e tutti uguali in questo riconoscersi diversi, e il museo diverrà, attraverso l'educazione alla complessità, luogo democratico di inclusione e promozione sociale. Nella volontà di scegliere collegialmente a cosa dare valore tra gli elementi emersi dal processo stesso al quale hanno tutti contribuito con la loro specifica ontologia e offrendo la loro propria lettura, l'educazione alla complessità diventa paradigma inclusivo di comprensione della realtà come esercizio costante di ridefinizione di sé.

3.4 L'educatore museale come ricercatore e l'inclusione come processo complesso

Edgar Morin dopo essersi chiesto come poter progettare un modello di un fenomeno che lo esprima senza esaurirlo, e che renda conto delle sue complessità possibili attraverso una complessità intellegibile ha immaginato un possibile metodo di modellizzazione che ha definito "il metodo di complessità" (Le Moigne, p. 92).

Modalità diverse di interazione implicano diversi tipi di coinvolgimento che possono dare forma a nuovi programmi, partenariati, mostre e strategie di facilitazione nei musei o anche indirizzare la ricerca in modi diversi da

come si è immaginato (Haden, Cohen, Uttal, & Marcus, 2015, p. 19).

Protagonista di questa incessante ricerca è l'educatore museale, in virtù del ruolo che lo porta ad interrogarsi costantemente su quali fattori siano in gioco, in quale modo accogliere le necessità dell'altro, attraverso quali strategie, come portare avanti una scelta, etc. e farsi interprete di una possibile soluzione, rispettosa delle premesse, tra le tante possibili e tutte contingenti.

Per questo egli deve proporre sempre nuove alleanze educative tra il museo e altri soggetti, associazioni, luoghi di cultura etc., in modo da avere a disposizione un repertorio eterogeneo di possibilità da percorrere per immaginare nuove domande, utili ad aprire nuovi contesti di interpretazione e costruire insieme nuove possibili vie di sviluppo.

Ma il suo ruolo non è esterno e immune dal processo, egli stesso lavorando in collaborazione con soggetti esterni è parte di questo processo e apre le porte affinché ciascuno metta in discussione e analizzi il proprio modo di elaborare e condividere conoscenze, competenze ed esperienze con gli altri attori, secondo i propri autonomi livelli di capacità (Vigotskij, 1990). Può forse essere così un mediatore che cerca di armonizzare e sintetizzare temi e presupposti di origine, storia, portata ed esiti differenti propri delle individualità e dei sistemi che si trova a coordinare, secondo soluzioni temporanee, sempre revocabili che rappresentano il risultato sincretico e idiosincratico di una costruzione collettiva possibile.

"Imparare a disimparare" è uno *slogan* che rimanda per certi versi al "sapere di non sapere" di socratica memoria e che può esemplificare questa mutualità di

rapporti in cui ognuno, educatore compreso, deve essere cosciente della precarietà delle proprie convinzioni e della necessità dell'alterità, per conoscere e riconoscere visioni, percezioni e differenti rappresentazioni del mondo tramite le quali costruire, validare e convalidare conoscenza e legami.

C'è tutta una casistica che attraverso una specifica tassonomia descrive i rapporti di interazione anche tra gli operatori museali e gli utenti che comprende azioni come "comunicare", "cooperare", "collaborare", "negoziare", "supportare", redatta dal *Chicago Children's Museum* e che può essere applicata anche alla nostra ricerca a conferma dei diversi tipi di relazione che possono instaurarsi a seconda dell'obiettivo che si ha in mente e delle variabili in gioco. Ciascuno dei suddetti descrittori, immaginati originariamente per descrivere il rapporto tra ricercatori e *partners* nel museo, suggerisce modalità diverse di interazione che posso applicarsi anche al rapporto tra operatori e utenti perché riflettono anche la fase di sviluppo dei processi di partenariato in atto.

L'educatore museale deve mettersi in ascolto "senza cautele", abitare la discontinuità, cogliere l'indicibilità e la divergenza come spazio problematico, ma fecondo in cui tutti si è accumulati (anche se in modo asimmetrico) e irrelati, in cui ci si scopre tali e ci si costruisce storici. In virtù di questo, la differenza è valorizzata come generatrice di rapporti e di complessità.

Per ciò che riguarda l'inclusione sociale, il categorizzare le proposte ideate a seconda del *target* previsto è una soluzione che possiamo attribuire ad un tipo di approccio prescrittivo legato all'accessibilità piuttosto che all'inclusione. Ogni fruitore infatti è a sua volta un

individuo complesso non ascrivibile ad una sola categoria, ma del quale sarebbe fallimentare non tener presente le numerose variabili sia legate alla sua ontologia intrinseca, sia perché è un essere in relazione con altri individui complessi e con il mondo intero che ne determina un comportamento instabile, mai totalmente prevedibile e spesso per questo motivo inaspettato.

Prendiamo ad esempio la categoria di persone con autismo: sappiamo che lo spettro autistico comprende numerose variabili a seconda del funzionamento e che anche all'interno della stessa sindrome ogni individuo ha delle caratteristiche neurologiche sue peculiari. E anche le categorie usate per descrivere diversi tipi di utenti si dimostrano il più delle volte inadeguate, come ad esempio il concetto di età che deve essere ulteriormente specificato in età anagrafica o età riferita allo sviluppo cognitivo.

Scrive Barbara Lee (1999, p. 291): «The outcome questions. Even when outcome measures identify their assumptions carefully, many vulnerable populations are too small to be picked up by them in Typical study designs».⁵⁷

I programmi di ricerca, in linea con l'agenda di ricerca dell'Associazione *Children's Museum* (ACM 2014, p. 4), portati avanti all'interno degli ambienti museali hanno come oggetto di studio una vasta gamma di variabili che influenzano cosa e come i bambini imparano, cercando di capire se fattori quali l'apprendimento cognitivo, la crescita emotiva, le abilità sociali, la padronanza del proprio corpo, la consapevolezza del sé, siano incentivati dalla partecipazione alla programmazione museale, prevedendo

⁵⁷ Le domande sui risultati. Anche quando le misure dei risultati identificano attentamente le loro ipotesi, molte popolazioni vulnerabili sono troppo piccole per essere incluse nei disegni di studio tipici. (traduzione nostra).

anche la possibilità che non una sola di queste aree possa trarne benefici ma che tutte possano essere coinvolte anche simultaneamente, generando una comprensione più ricca (Sobel, & Jipson, 2015, p. 24).

Rispetto a questa complessità l'inclusione sociale non può presentarsi come una norma, come un insieme di ricette da seguire pedissequamente, ma deve incarnarsi ogni volta divenendo luogo della possibilità, descrivendosi come una situazione in cui si possano scegliere comportamenti, contenuti, strategie e configurazioni alternative, permettendo all'imprevisto di diventare risorsa della comprensione del mondo e di sé stessi e alla creatività di svilupparsi a contatto con il non-previsto, andando così oltre la mera esecuzione di protocolli di accessibilità verso etichette di utenti individuati aprioristicamente.

Questo ben si adatta alla complessità degli utenti che, con profili di apprendimento diversi, hanno diritto ad una personalizzazione educativa che tenga conto delle singole caratteristiche o problematiche percettive e cognitive. Ciò che si apprende infatti non discende automaticamente da un rapporto causa-effetto, ma è opera quindi degli stessi utenti, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui ciascuno è dotato.

I messaggi educativi, se occasione di crescita partecipata, se parte di un terreno comune, su cui risignificare collettivamente i valori del vivere civile e comunitario, possono così essere "vettorializzati" facilmente a seconda dei livelli cognitivi e delle potenzialità presenti nel contesto educativo e che ben si prestano ad un lavoro trasformatore sulla percezione di un'appartenenza. Le interdipendenze relazionali, linguistiche e cognitive possono essere colte in modo

nomade', purché utile ad operare continue e scambievoli riflessioni sul materiale su cui si agisce.

Andrea Canevaro (2009b, p. 428) afferma che «l'inclusione è l'ampliamento dell'orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza». In questo modo, conoscenza e inclusione sociale sono direttamente proporzionali: all'aumentare dell'uno aumenta necessariamente anche l'altro, permettendo l'evoluzione di entrambi nel modo di essere concepiti e nei singoli che permettono al processo di evolversi.

Questo implica anche che la scelta dell'inclusione intesa come processo dinamico, instabile, in continua costruzione, che comporta una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociali piuttosto che essere veicolata ad un ruolo prescrittivo trovi nel paradigma della complessità la sua ragion d'essere, la sua necessità ontologica. Ognuno è di per sé, con le sue intrinseche caratteristiche, necessario alla costruzione dell'orizzonte di senso, poiché la diversità aumenta le possibilità vitali del processo di riconfigurazione e riorientamento nel modo di relazionarsi con l'altro da me e con i relativi campi di esperienza e amplia le possibilità di relazione tra questi.

3.6 Le *best practices* inclusive nel museo: lo *Smithsonian Learning Lab* e l'Approccio Brera

Il museo a queste riflessioni proprie della contemporaneità, ormai da diversi decenni, ha reagito iniziando ad abbandonare il proprio ruolo istituzionale di tempio sacro dei manufatti e delle testimonianze della

conoscenza e iniziando a porre al centro della propria azione il visitatore piuttosto che l'oggetto museale.

Un primo passo in questo senso è rappresentato dalla nascita di musei dedicati ad un'utenza specifica, come ad esempio il *Museo Omero* di Ancona, realizzato inizialmente per persone con *deficit* visivo e contenente riproduzioni fedeli e tridimensionali, in scala e non, di statue, dipinti e monumenti.

Oltre a queste soluzioni particolari, nei musei tradizionali nazionali e non, si è determinato un proliferare di iniziative pensate ed organizzate per una serie mirata di categorie di cittadini considerati fragili o con bisogni educativi speciali. Numerosi sono infatti gli studi condotti nei musei, relativi alle persone con disabilità visiva (Candlin, 2003; Hetherington, 2003; De Coster, & Loots, 2004; Hayhoe 2013; Mesquita & Carneiro, 2016; Mangione, 2017; Szubielska, 2018, Martins, 2020; Wilson, Griffiths, Williams, Smith, & Williams, 2020) oppure riguardanti la sordità (Carpio, Amérigo, & Durán 2017; Renel, 2019), la demenza (Rohads 2009; Camic, Baker, & Tischler, 2016, Hendriks, Meiland, Slotwinska, Kroeze, Weinstein, Gerritsen, & Dröes, 2019; Pigliautile, Ragni, Longo, Bartorelli, & Mecocci, 2020) o l'autismo (Kulik, & Fletcher, 2016, Deng, 2017), o con difficoltà d'apprendimento (Allday, 2009; Shepherd, 2009; Okolo, Englert, Bouck, Heutsche, & Wang, 2011; Richards, Lawthom, & Runswick-Cole, 2019). Altri ancora sono dedicati a rifugiati, richiedenti asilo e immigrati di prima e seconda generazione (Doering, 2020), appartenenti alla comunità LGBTQ+ (Leitch, Youngs, Gavigan, Lesperance, Burns, Cohen-Stratynner, Hammond, & Hansen, 2016), carcerati, persone a basso reddito, disoccupate, cittadini

che vivono in aree di marginalità economico-sociale, o comunque associate a povertà educativa e depauperamento culturale (Isselhardt, & Cross, 2020).

Questo slittamento se da un lato ha testimoniato come il concetto di pubblico iniziasse a essere percepito come un'entità eterogenea, in continuo divenire, e non una categoria astratta e assoluta, dall'altro era indice di una concezione ancora lineare che identificava nel museo il mittente univoco di messaggi monodirezionali destinati ai vari pubblici.

In questa prima fase di sensibilizzazione alle tematiche dell'inclusione, tutta una serie di attività ed esperienze proposte si sono poste il duplice obiettivo di rimuovere barriere fisiche cognitive culturali e sensoriali – anche se poi si è visto che in alcuni casi ciò che si considerava barriera poteva essere d'aiuto per altri e viceversa (Dickey Horley, 2019) - e di personalizzare i percorsi museali attraverso strategie ideate sulle competenze da sviluppare in un'ottica di *lifelong learning* più che in relazione alle conoscenze da acquisire. Ci si è avvicinati agli utenti sostenendoli nell'acquisizione di una propria consapevolezza critica attraverso la collaborazione e l'interpretazione delle informazioni (Sandell, 2002), rimanendo però parimenti lontani da una diffusa e reale azione che rendesse i luoghi e le azioni didattiche realmente inclusivi per tutti, al fine della costruzione partecipata della conoscenza.

Iniziando a fare in modo che si diffondessero modalità di fruizione *for all*, ci si è poi dedicati alla messa a punto di una serie di metodologie didattiche accomunate dall'intento di stimolare un atteggiamento attivo nei confronti del reale fruibile da parte di tutti in egual misura,

di motivare l'apprendimento facendo leva sul potenziale mnemonico e sostenere gli studenti con maggiore difficoltà di alfabetizzazione. Tra queste l'*Object-based learning* (OBL), il *Visual thinking* (VT) o il *Digital story telling* (DS), analizzate e diffuse per facilitare la partecipazione attiva alla costruzione del sapere. L'OBL, attraverso la manipolazione e esplorazione tattile dell'oggetto museale o di una sua copia che vengono interpretati "in presa diretta" (Hooper – Greenhill, 1999), il VT che cerca di stimolare attraverso il *problem solving* le capacità critiche di ragionamento sui dati visuali e infine il DS che consente attraverso il digitale di proporre e creare contenuti narrativi al fine di interiorizzare i contenuti espressi.

Un enorme mole di progetti di ricerca internazionali e nazionali che in questa sede non affronteremo ha indagato in che misura queste diverse azioni abbiano avuto delle ricadute su apprendimenti e inclusione sociale di categorie di cittadini con fragilità e sta orientando politiche e strategie museali, mettendo in evidenza nodi problematici o carenze ma anche potenzialità.

Oltre queste strategie anche numerosi strumenti digitali sono stati progettati e programmati per trasformare e potenziare il *setting* didattico tradizionale in possibilità di interazione utile a sostenere i processi di acquisizione e rielaborazione dei contenuti proposti e a gestire in modo più efficiente le informazioni sui propri oggetti consentendo ai visitatori di accedere a tali informazioni in modo più immediato e coinvolgente.

La *media education* ha un grande ruolo nell'ambito dell'inclusione sociale, poiché grazie agli innumerevoli campi di applicazione permette con facilità di personalizzare le proposte educative. *Software, mobile*

app, web app permettono ormai di poter progettare in una prospettiva socio-costruttivista percorsi di apprendimento in grado di valorizzare la creatività e il pensiero critico (Panciroli, 2020). Non tratteremo in questa sede le enormi potenzialità di questi canali nel moltiplicare le occasioni di formazione e interazione tra gli utenti ma i casi che andremo a citare come esempi di *best practices* riguarderanno i musei che, anche attraverso l'animazione digitale o le strategie precedentemente citate, hanno fatto sì che l'intervento di costruzione del sapere abbracciasse in modo sistemico tutto l'operato dell'istituzione e non fosse solo episodico, legato a qualche progetto, laboratorio o visita particolari.

Se infatti la *vision* alla base dell'organizzazione costruttivista dei contenuti del museo si presenta come ecologica, ogni singola scelta viene concepita come in relazione con le altre e come una tra le tante possibili, e in questo modo il museo riesce a tenere insieme più conoscenze, più modi di vedere, più narrazioni, più ambiti, vivendo l'inclusione come pratica olistica piuttosto che come azione specifica e mirata verso categorie di individui svantaggiati.

In quest'ottica il termine 'Valorizzazione' diviene un concetto chiave per riconoscere, apprezzare e mettere in risalto le specificità di cui ogni oggetto, ogni individuo e ogni situazione è portatrice. Se il museo deve ricorrere a tutti gli strumenti possibili per fare in modo che i visitatori tutti indistintamente riescano a comprendere il valore del bene, adottando le più efficaci scelte museologiche, museografiche e comunicative, esso deve nello stesso tempo potenziare l'apporto che ogni singolo può fornire per una comprensione partecipata della conoscenza.

A questo proposito, tra le proposte più all'avanguardia che scardinano questa concezione monolitica del museo e dell'inclusione vi è la piattaforma digitale *Smithsonian Learning Lab* che, a cura dell'omonimo sistema museale statunitense, offre la possibilità di accedere ai contenuti (circa 142 milioni di pezzi nelle sue collezioni) dei 19 musei che ne fanno parte: La *National Gallery of Art*, lo *Smithsonian American Art Museum*, la *National Portrait Gallery*, il *National museum of African Art*, il *National museum of American History*, il *National Air and Space museum*, solo per citarne alcuni tra i più rilevanti. Appartiene a questa istituzione anche un'etichetta discografica, la *Smithsonian Folkways Recordings*. Questo per dire che per contenuti non devono essere immaginate solo le opere d'arte ma anche i sussidi educativi in genere delle più diverse materie e nei più diversi formati (audio, video, articoli, foto, etc.), oltre alle pubblicazioni e alle ricerche che, attraverso le risorse e strumenti digitali messi a disposizione, sono utili per creare nuovi contenuti specifici da condividere con la nutrita comunità di altri utenti e da lasciare a disposizione degli interessati per successivi utilizzi.

Questa piattaforma, interattiva e gratuita, è organizzata in 4 sezioni: la prima, "DISCOVER", attraverso la quale chiunque può scoprire risorse pertinenti l'argomento di interesse e autorevoli perché appartenenti e certificate come parte delle collezioni *Smithsonian*. È infatti possibile accedere a oggetti, documenti, materiali e collezioni, intendendo per 'risorse' milioni di immagini, registrazioni, testi e video digitali *Smithsonian* che possono essere scoperti anche partendo dalle materie previste: storia, arte, cultura, società e scienze, e per 'collezioni'

altrettanti esempi di risorse già organizzate e strutturate per l'insegnamento e l'apprendimento da parte di educatori ed esperti della materia. Dato l'enorme materiale è consigliabile raffinare la ricerca sempre più, in modo da circoscrivere il campo man mano che si acquista consapevolezza rispetto all'obiettivo da perseguire. Inoltre i risultati cercati non sono esclusivi di un determinato percorso, ma possono comparire in più possibilità di ricerca, a testimoniare come i vari percorsi non siano mai esclusivi ma si intreccino l'uno con l'altro offrendo innumerevoli possibilità di esplorazione.

La seconda sezione è intitolata "CREATE" ed è stata immaginata per creare raccolte di risorse per coinvolgere i fruitori o adattare liberamente e rapidamente quelle già create da altri utenti di *Learning Lab* che hanno acconsentito alla condivisione. Gli insegnanti, ad esempio, sono invitati a creare rapidamente lezioni e attività personalizzate adattandole a qualsiasi materia o classe, abbinando e/o adattando le innumerevoli raccolte esistenti per rispondere alle esigenze di personalizzazione di quanto a disposizione. Hanno la possibilità oltre che di scaricare e di condividere quanto già prodotto per utilizzarlo *tout court* citando la fonte, anche di apportarvi piccole modifiche. La personalizzazione può avvenire tramite l'aggiunta di informazioni, notizie, curiosità e possibilità interattive. Questi percorsi riadattati possono essere integrati tramite un piccolo manuale-guida e/o dei compiti a sostegno dell'attività e dei fruitori stessi. Possono essere poi caricati sulla piattaforma per farvi accedere singoli studenti o le classi intere nel rispetto delle norme sulla *privacy*.

Gli studenti sono chiamati a lavorare con le riproduzioni autentiche del materiale del museo in modo

significativo e dopo aver passato in rassegna tutti i vari documenti e le varie immagini a disposizione, sono coinvolti nell'analizzarle e nel trovare quelle a loro parere più significative, e organizzarle per dare un nuovo significato alla miriade di materiali disponibili *online*. Delle loro risposte e dei loro progressi può essere tenuta traccia *on line*, attraverso la creazione di un elenco specifico e blindato creato dall'educatore coinvolto.

La terza sezione si chiama "SHARE" ed è dedicata alla condivisione di ciò che si è scoperto e creato. La pubblicazione può riguardare una sola immagine o un percorso intero o più percorsi indipendenti o collegati. Le immagini possono essere stampate e inserite in *poster* o *brochure*, o collegate a inserzioni e pubblicazioni *online*. Video, *post* di *blog* e articoli di riviste possono tutti servire da ispirazione per i lavori visuali o scritti creati dai fruitori. In questo modo, essi mettono in pratica competenze organizzative e pratiche ma nello stesso tempo riflettono profondamente (come auspicava Hein, vedi capitolo precedente) sulle possibilità sfidanti di esecuzione del progetto. E utilizzare la tecnologia combinata a fonti affidabili per veicolare messaggi rende il loro lavoro più efficace, pregnante e motivante.

La condivisione successiva è possibile tanto con la *community* di apprendimento quanto con tutti coloro che accedendo alla piattaforma *Smithsonian* e che hanno facoltà di visionare quanto prodotto come esito delle varie ricerche. Può avvenire anche attraverso i social: il *link* al percorso può essere diffuso via e-mail, attraverso *Twitter*, *Facebook* o *Instagram* per amplificare esponenzialmente le possibilità di accesso al percorso creato dall'utente, ma anche più in genere alle collezioni del museo, alla cultura

in assoluto. Inoltre, attraverso una *newsletter*, "Bright Ideas", si può rimanere aggiornati e leggere strategie, approcci, nuove funzionalità e altro ancora.

La quarta sezione è dedicata al "LEARNING" e tramite essa si offre una cospicua serie di lezioni, attività e programmi su tutti i tipi di argomenti al fine di offrire indicazioni su come sfruttare al meglio i singoli musei e come condividere idee per renderli più accessibili e invitanti per i bambini più piccoli.

I fruitori immaginati per questo tipo di risorsa sono infatti riuniti in 6 categorie-tipo tra educatori, educatori museali, famiglie, bibliotecari/ *media specialist*, *curriculum developers* e studenti. Ma anche qui le categorie non sono blindate, bensì fornite solo per mediare con il caos che potrebbe generarsi dato la vastissima quantità di materiale e le possibilità di esplorazione. Non è detto, quindi, che un percorso o delle risorse che vengono proposte sotto una categoria non compaiano a seguito di una ricerca condotta sotto altra veste.

Di come gli utenti di questa vasta risorsa ad accesso aperto incorporano i contenuti digitali dei musei, delle biblioteche, degli archivi e degli istituti di ricerca *Smithsonian* nei loro programmi di studio e progetti di apprendimento, si sta occupando la ricercatrice Gemma Cantlow, che grazie ad una borsa di dottorato finanziata dall'ESRC intitolata: 'The Secret Lives of Digital Museum Resources and Collections: Teaching Practice and Interactions with the Smithsonian's Learning Lab', sta portando avanti un progetto di ricerca in merito, in collaborazione con l'Università di *Leicester* e lo *Smithsonian Office of Educational Technology*.

La piattaforma si rivela essere uno strumento molto potente soprattutto per ciò che riguarda l'apprendimento costruttivista, la relazione e l'inclusione. Grazie ad essa i contenuti possono essere personalizzati nella quantità, nel livello di approfondimento, nelle possibilità di fruizione; sia come *input* alla ricerca che come strumento di *output* i materiali non vengono mai offerti in un livello o tramite un pacchetto standard, ma la modalità di fruizione prevede subito il coinvolgimento attivo dell'utente, che secondo i propri interessi o capacità, può cimentarsi nella costruzione del sapere alla sua portata e nello stesso tempo può essere coadiuvato da altri per arricchire il suo percorso tramite competenze diverse.

Per questo motivo *Learninglab* è stata anche oggetto di progetti specifici come *Museums Go Global* (MGG)⁵⁸ combinando le sue risorse presenti *on line* con il *Project Zero's Global Thinking Routines* (GTRs), allo scopo specifico di includere e vederne i benefici su studenti con neurodiversità. I risultati dello studio non sono ancora stati pubblicati, ma il progetto può vantare il successo di essere riuscito a coinvolgere diverse classi statunitensi in modo inclusivo, grazie ad attività basate sulla multisensorialità e su modalità multiple di accesso a documenti e materiali *on line*, fornendo nel contempo l'opportunità di mettere in campo e implementare le proprie *life skill* sia per l'esecuzione di quanto proposto, sia nella relazione con gli altri.

Nel panorama italiano, un museo che si distingue per un approccio poliedrico che tiene conto del tema della complessità e che cerca costantemente di declinarlo in proposte operative in presenza e da remoto, inclusive ed

⁵⁸ Cfr.: <https://www.pdcollaborative.org/initiatives/projects/museums-go-global/> (consultato il 12/10/2023).

accessibili è la *Pinacoteca di Brera* a Milano, che ha accolto queste nuove sfide che attraversano la più recente museologia (Colacino, 2022; 2023) dando origine ad un originale "Approccio della Pinacoteca di Brera" che esprime programmaticamente la volontà di declinare in modo contestuale a seconda delle circostanze i contenuti propri della Pinacoteca ponendoli in relazione con i concetti di inclusione e partecipazione della comunità per la quale la stessa collezione trova storicamente la sua ragion d'essere.

Vedremo nello specifico del capitolo 6 come la sua storia si sia tradotta operativamente addentrandoci nell'ambito di proposte specifiche, ma ciò che interessa qui anticipare è la centralità dell'azione educativa che investe ogni campo dell'organizzazione, e ogni settore del museo dalla comunicazione ai servizi, in una visione ermeneutica per la quale la diversità e gli opposti sono messi sempre in relazione per creare possibilità costruttive di conoscenza.

Per ciò che riguarda la didattica il personale dedicato lavora collegialmente alle varie attività allo scopo di renderle flessibili, dinamiche e declinabili a seconda della situazione. I percorsi di fruizione e gli allestimenti vengono offerti secondo molteplici approcci, scomponibili per contenuti, per tematiche (moda, cibo, vegetazione, musica, etc.) per soggetti e per autori, per aree geografiche, per periodi, per interventi di restauro, per curiosità, etc. e riassembleabili a seconda del livello di approfondimento richiesto dagli utenti o dalla situazione, possibilmente integrati da attività diverse di mediazione da parte degli operatori che prevedono modalità euristiche, di *problem solving*, di *brainstorming*, etc., anche cooperative e collaborative che permettono di non lasciare indietro nessuno e mantengono aperto il dialogo e l'interazione,

valorizzando la differenza come ricchezza, incrementando la partecipazione e arricchendosi a loro volta del contributo di tutti.

I limiti spazio/temporali vengono superati attraverso il sito che introduce a ciò che ci potrebbe interessare della visita e ne permettono la reiterazione e lo scambio. La visita non è circoscritta al momento fisico dell'accesso al museo, ma perpetuata attraverso l'offerta di nuove possibili attività fruibili *on line* e attraverso la richiesta continua di pareri e di "tracce" da poter condividere nel sito, che diventa così spazio di comunità dei visitatori anche più lontani ma anche di reiterazione di contenuti per coloro che avessero bisogno di tempi di apprendimento maggiori.

Anche le proposte *in situ*, gli ausili e gli strumenti sono immaginati come aperti a comportamenti che non siano mai totalmente predeterminabili e suscettibili rispetto all'imprevedibile, adatti perciò a valorizzare le caratteristiche neurologiche di ognuno e le diverse intelligenze (Gardner, 1983), i diversi stili di apprendimento, diversi valori, prospettive ed esperienze personali e dando prova dei molteplici dialoghi che il museo può generare: tra visitatore e opera d'arte, tra visitatore e museo e tra i visitatori stessi, nel rispetto delle differenze e nella valorizzazione di esse come generatrici di nuove conoscenze e relazioni, con evidenti ripercussioni anche sulla motivazione all'apprendimento di ciascuno per via dell'interscambiabilità tra chi insegna e chi apprende.

Tutti i linguaggi verbali, gestuali, visivi e audio-visivi e tattili sono sfruttati a partire dalla molteplicità di possibili interpretazioni che attraversano i vari campi della tutela, della conservazione, della valorizzazione e che vengono

proposti come possibili attivatori di nuovi ragionamenti da parte di tutti coloro che ne avessero manifestato interesse.

In questo modo, si attiva il processo per il quale una proposta organizzata diventa organizzante perché nel riconsegnarsi all'altro genera una nuova strutturazione di pensiero. Anche i meccanismi di fruizione più semplici, le forme di interpretazione meno sofisticate contribuiscono ad aumentare il livello di complessità ponendosi come una tra le possibili scelte e come tale non da scartare ma da includere insieme alle altre.

Per questo tutti i percorsi, anche quelli destinati a specifici *target* di utenza, sono considerati validi. Essi non devono per forza essere 'inclusivi' secondo un approccio idealistico della stessa inclusività, ma presentarsi come uno tra i tanti modi possibili di generare relazioni al pari di altri, in un sistema che vede innumerevoli possibilità di fruizione di contenuti.

Forti di questo, sono considerate fruttuose dicotomie come quella del dentro /fuori, per fare in modo sia che le opere possano uscire dalle sale del museo per andare incontro al pubblico attraverso specifici progetti di fruizione, nati grazie a contatti e rapporti con organizzazioni e gruppi delle comunità locali di riferimento (non solo quelle identificate come svantaggiate sotto il profilo economico, sociale o educativo) al fine di promuovere la conoscenza dei servizi e delle opportunità di apprendimento e socializzazione offerte dai musei e di lavorare in maniera informale e partecipativa anche fuori dal museo e di sviluppare nuovi programmi espositivi ed educativi; o come quella dell'ascolto/dialogo per accogliere le diverse esigenze espresse dal territorio e offrire attività di apprendimento nell'ambito delle comunità per fare rete

e come primo incentivo alla successiva partecipazione ai programmi all'interno della Pinacoteca.

Tramite questo approccio si sviluppano le potenzialità delle soluzioni possibili, nessuna migliore o peggiore di altre, ma tutte in linea con il paradigma della complessità descritto in questo capitolo. In questo modo, la sfida della complessità si fa sfida epistemologica, per la quale la valutazione può dichiararsi solo come nuova interpretazione, come vedremo nel successivo capitolo.

CAPITOLO IV

LA VALUTAZIONE COME PROCESSO SISTEMICO GENERATIVO ed EDUCATIVO

4.1 L'orizzonte epistemologico del Reggio Emilia Approach tra costruttivismo, complessità e inclusione

I principi della teoria della complessità illustrati nel precedente capitolo sono in questa tesi assimilati al Costruttivismo, per il quale si ha a che fare con una visione frutto dell'esperienza attiva del soggetto, storicamente e culturalmente collocata e caratterizzata da peculiari specificità, e al Sociocostruttivismo, secondo cui alla personale costruzione di significati si aggiunge un ulteriore livello di complessità dato dalla relazione e dal confronto con i più diversi approcci che contribuiscono alla costruzione del pensiero.

Il Costruttivismo, per questa possibilità di presentarsi come sistema aperto, grazie al quale i contenuti vengono intercettati e elaborati da ognuno secondo la sua ontologia, è stato dalla letteratura scientifica di riferimento (Sobel, & Jibson, 2016; Al-Shammari, Faulkner, & Forlin, 2019) considerato l'approccio più idoneo ai fini dell'inclusione sociale, poiché in virtù della sua apertura intrinseca all'altro permette, ad esempio, di considerare anche altri approcci come il cognitivismo o il behaviorismo – che paradossalmente dovrebbero essere in esso e da esso superati – come importanti per le persone con bisogni educativi speciali.

Oltre a presupporre un soggetto realistico, non unitario, mai stabile, che si offre in modo attivo secondo le

sue specificità alla comprensione del mondo e nello stesso tempo, sempre secondo le sue capacità e mancanze, il costruttivismo prevede un approccio eclettico che porta in ogni occasione l'altro ad interrogarsi, abitare, rifiutare e integrare quanto emerso dal punto di vista già espresso. Scrive Gattico: «Tutte le nostre strutture cognitive dovranno essere analizzate non più solo attraverso l'implicazione, che pure resta necessaria [...], ma anche in virtù della compatibilità, ovvero attraverso la possibilità di consentire la coesistenza tra assunti differenti, e dunque più in generale realizzare uno scambio continuo tra molteplici punti di vista, vale a dire modi di intendere particolari situazioni». (Gattico, 2014, p. 116).

Presupposti, statuto, struttura delle teorie nel loro dispiegarsi nei livelli sintattico, semantico e pragmatico sono veicolati da metodi, strumenti e tecniche della conoscenza e soggetti al divenire che riguarda il loro essere nella storia. Idee, valori, linguaggio e linguaggi dei quali il pensiero si compone e attraverso i quali si manifesta, sono anch'essi parte di un continuo divenire a cui ciascuno contribuisce.

L'individualità viene promossa e valorizzata, nei suoi limiti e nelle sue potenzialità, a discapito dell'individualismo, poiché si è fermamente convinti che solo nella relazione si possa costruire la propria identità attraverso un processo trasformativo che mette in discussione criticamente la realtà e i propri convincimenti verso di essa. La compatibilità, quindi, va a validare ciò di cui facciamo esperienza, consegnandoci a un adeguamento del pensiero rispetto al significato attribuito a una determinata esperienza fino a quel momento.

La grande narrazione vacilla, la rappresentazione che la determinava è sostituita dall'interpretazione e, grazie alla relazione, viene promossa una conoscenza mai oggettiva per la quale la realtà, attraverso cui il sapere è costruito intrasoggettivamente e intersoggettivamente, si presenta mediante connessioni costruite dialetticamente che forniscono un significato storico e contestualizzato ma mai determinato alla nostra esperienza (Gattico, 2014) per donarla nuovamente al mondo comunicandola.

Nel dare particolare importanza alle relazioni, la conoscenza, l'identità e la cultura sono percepite da subito in senso pluralistico perché co-costruite in relazione ad altri soggetti attraverso l'incontro, l'ascolto, la riflessione, il dialogo, il confronto e anche il conflitto.

Incarnando in questa ricerca quanto appena scritto e descritto, il Costruttivismo non è solo sfondo della sperimentazione proposta, ma anche orizzonte scientifico e metodologico nel quale si colloca questo studio, esplicitamente legato all'epistemologia genetica e al socio-costruttivismo, conosciuti e interpretati per 'implicazioni' e compatibilità alla luce della filosofia che permea l'impostazione dei nidi e delle scuole dell'infanzia del *Reggio Emilia Approach* (REA).

Quest'ultimo, nato in seno ad un progetto educativo legato alla cura dell'infanzia, ha sempre considerato l'apprendimento di ciascuno (anche dei bambini) come un esercizio di pluralismo ermeneutico per il quale, rifacendosi esplicitamente alla corrente socio-costruttivista, si crea la propria visione attraverso la riappropriazione, la rielaborazione e la reinvenzione di contenuti.

Manifesta è la volontà del REA di superare un approccio oggettivistico centrato su un contenuto dato,

preferendone uno soggettivistico, centrato sull'apprendimento del soggetto (Gardner, 1983), in cui tutti sono messi in condizione di interpretare la situazione data e di interagire con l'ambiente sociale di riferimento, al fine di arricchire non solo i reciproci punti di vista, ma anche le proprie stesse identità (Rinaldi, 2003, p. 7).

Centrale diventa quindi il processo ermeneutico, che attraverso il confronto con l'altro, attiva forme di collegialità, di progettualità e di costruzione del sistema interno delle relazioni e degli scambi. Il dialogo fa accadere questi cambiamenti attraverso la costruzione di personali interpretazioni sulla base della individuale ontologia, e attraverso la co-costruzione negoziale di valori, idee e orizzonti che sottendono all'interpretazione data.

Scrivono Piaget: «la conoscenza si basa su un oggetto al di fuori del quale il soggetto non ne sarebbe influenzato (dall'interno o dall'esterno), e quindi non conoscerebbe neppure se stesso, per la mancanza di una sua propria attività; ma questo oggetto non è a sua volta conosciuto se non attraverso il soggetto, altrimenti rimarrebbe inesistente lui pure» (Piaget, 1973, p. 45).

Qualsiasi oggetto e contesto nel *Reggio Approach* è potenzialmente significativo perché identificato con possibilità vitali e necessarie per rimanere nel processo generativo della conoscenza e dello sviluppo umano: «Noi intenzionalmente rischieremo la crisi scegliendo di lavorare nella complessità, cercando modi di pensare criticamente e ponendoci nuovi interrogativi; facendo così, apriremo la possibilità di acquisire nuove conoscenze ed esperienze» (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 39).

L'educazione assume un ruolo trasformativo e non trasmissivo, e l'inclusione è declinata secondo i più diversi

contesti per far sì che pluralità e collegialità siano dimensioni da vivere e sperimentare più che imparare: «Tutti devono sentirsi parte integrante del processo partecipativo e gestionale, tutti devono avvertire la responsabilità professionale di appartenere a una comunità educativa compartecipata» (Spaggiari, 1995).

Tutti i protagonisti del processo educativo debbono necessariamente esplorare, risolvere problemi, negoziare e attribuire significati. A loro è richiesto necessariamente di "sconfinare": non è un caso che "debordare", "abitare i confini", "attraversare i confini" siano espressioni che tornano ricorrentemente nei testi fondamentali della pedagogia reggiana (Edwards, *et al.*, 1995). Abitare l'incertezza, il non misurabile, confrontarsi per mantenere vitale la possibilità sono alcuni degli atteggiamenti fondanti nell'approccio pedagogico REA.

Essere in ascolto del *genius loci* e - a seconda di una necessità ontologica di volta in volta negoziata in base alle risorse e agli attori coinvolti- individuare possibili alleanze pedagogiche, costruire un progetto educativo ed esplorare interpretazioni e rappresentazioni della realtà, proponendone la continua ridefinizione evocativa e in divenire di altri possibili percorsi e connessioni.

Sulla base di questa consapevolezza relativa al contesto, alla complessità, alla pluralità e alla soggettività e al derivato *modus operandi*, anche nel REA la valutazione rappresenta un passaggio fondamentale per sviluppare le potenzialità delle soluzioni possibili, non in un'ottica di conformità rispetto a categorie standardizzate e misurabili stabilite a priori, ma in linea con il paradigma della complessità che ne costituisce il sostrato valoriale.

Anche la valutazione ha uno statuto incerto e lo stesso termine 'valutazione' ha un carattere polisemico che lascia ampi spazi di discrezionalità nell'interpretazione dei rapporti di reciproca relazione tra le parti coinvolte. Vari sono i modelli che cercano, ad esempio rispetto al tema dell'inclusione o del museo, di mettere a sistema strutture, pratiche o risultati che caratterizzano questo processo di costruzione della partecipazione.

Indipendentemente dalla prospettiva analitica adottata, non si può non riconoscere l'esistenza di un forte e ineludibile legame tra il 'fare valutazione' e l'elaborazione di una nuova interpretazione critica e ermeneutica che orienta quanto vogliamo andare ad indagare e determina delle scelte conseguenti a quanto indagato. Attraverso l'analisi critica dei principali modelli attualmente in circolazione per la valutazione dell'inclusione esploreremo e motiveremo perché la documentazione REA sia stata individuata come la strada più idonea rispetto ai vari *toolkit* in circolazione, per fare in modo che nell'ambito delle pratiche inclusive dei musei la valutazione sia percepita come un'attività feconda, critica, generatrice a sua volta di nuovi discorsi, concetti e interrogativi, e non proceda per eliminazione ma per aggiunta, salvaguardando e valorizzando la diversità, la soggettività, le prospettive multiple e l'elemento contestuale.

4.2 La valutazione formativa (e l'autovalutazione) come pratica di *empowerment* dell'inclusione

Il termine 'valutazione' tradizionalmente risente di una certa diffidenza dovuta a pratiche standardizzate, *top down* (Fiore & Pedrizzi, 2016) e a carattere meritocratico, sviluppatesi intorno alla fine degli anni Novanta, ispirate ai modelli di valutazione della produzione economica. Finalizzate spesso al controllo e alla rilevazione di dati relativi al raggiungimento o meno di determinati risultati stabiliti, al fine di giudicare in modo obiettivo l'efficacia o meno di determinati modelli e pratiche in essere, si proponevano di incentivare l'efficienza, ossia di minimizzare gli sforzi e le risorse impiegate per raggiungere determinati obiettivi (Dell'Anna, 2021).

Per le istituzioni museali, considerata l'origine prevalentemente pubblica delle risorse di cui si avvalgono, fare ricorso alla valutazione per rendere conto in modo trasparente della destinazione e dell'utilizzo di suddette risorse impiegate secondo principi e criteri di efficienza ed efficacia è stato negli ultimi anni un vero imperativo (Weil, 2002).

Ma questo ha rappresentato una delle più grandi criticità, dimostrandosi da subito complesso isolare e misurare l'impatto sociale delle attività delle istituzioni museali, poiché «la definizione stessa di "impatto sociale positivo" si presta a varie interpretazioni assolutamente soggettive, sia da quello sostanziale, data l'evidente difficoltà che si riscontra nel misurare in termini quantitativi attività che spesso hanno un valore fondamentalmente qualitativo, considerando inoltre che risulta molto complicato scindere l'impatto dell'operato del museo da quello di altri servizi sociali e culturali» e perché «la definizione di parametri e indicatori dovrebbe essere determinata caso per caso». (Carrara, 2014, p. 182).

Quello che in questa sede invece prenderemo in considerazione è un tipo di valutazione che predilige un approccio *bottom up*, che promuove la partecipazione e che ha l'obiettivo non solo di monitorare lo sviluppo delle competenze, ma anche di mettere in relazione le diverse variabili in gioco, al fine di generare un processo sentito e ricorsivo, che tramite un agire ciclico permetta la continua ridefinizione degli obiettivi e della programmazione stessa.

E se questo tipo di valutazione formativa agisce sulla base dei punti di forza e delle criticità individuate, nel nostro caso la pratica valutativa che andremo a proporre come potenzialmente più adeguata al concetto di inclusione è invece di tipo ermeneutico. Anche le criticità, in questo caso, non sono considerate tali, ma occasioni di costruzione dell'inclusione stessa più che di risarcimento migliorativo di ciò che non funziona.

La valutazione dell'inclusione, infatti, deve prendere in considerazione - come abbiamo visto - più livelli di complessità, dovuti non solo al numero di variabili, fattori, dimensioni, condizioni materiali, atteggiamenti, rappresentazioni culturali, valori, politiche e pratiche, ma anche al fatto che questi stessi dati dopo essere stati raccolti risentiranno dell'interpretazione da parte degli attori coinvolti (siano essi singoli, enti o Istituzioni dedicate). Quella che Hammersley (2008) considera una sorta di 'partigianeria', che a seconda degli obiettivi, delle finalità della valutazione e del confronto rispetto all'impianto ideale che ha guidato la creazione del modello, valuterà l'oggetto, i processi, i metodi, gli strumenti e le modalità di analisi in modo sempre parziale.

I modelli di valutazione in circolazione, già per il loro stesso *status* di modelli, si pongono su un piano ideale e

hanno la presunzione di prescindere da considerazioni valoriali che invece sono contestualmente determinate, a scapito delle costellazioni di opportunità e di vincoli esistenti a livello locale. Ciò ha portato la ricerca internazionale a distinguere diverse modalità di approccio, con ricadute diverse di carattere epistemologico, metodologico e organizzativo.

Affinché gli esiti valutativi siano oltre che robusti anche affidabili, occorre risolvere diversi nodi critici che rimangono comunque problematici, *in primis* l'esigenza di superare in modo sistematico la tensione tra il riconoscimento della complessità della realtà e dei processi osservati, che sono concettualizzati e operativizzati invece per lo più in modo analitico. Oltre al rilevamento dei risultati diviene importante la documentazione e la (auto)valutazione dei processi istituzionali e formativi.

Per questo, indipendentemente dalla prospettiva analitica adottata, non si può non riconoscere l'esistenza di un forte e ineludibile legame tra il fare valutazione e l'implementazione dell'inclusione. Ogni variabile che creerebbe un caso a sé con esiti differenti e specifici merita di essere accolta e rilanciata da tutti e per tutti come possibilità vitale di personalizzazione e moltiplicazione dell'esperienza. Scriveva già Dewey (1966, p.102): per dati si intende materia di ulteriore interpretazione, materiali da usare, spunti, testimonianze, segni di qualcosa che è ancora da raggiungere [...], mezzi, non fini.

La maggior parte delle ricerche, non solo in Italia, sono basate su casi studio, ricerche azioni, osservazioni, interviste e questionari rivolti soprattutto all'integrazione in ambito scolastico o museale degli alunni con disabilità

invece di interessarsi ai temi generali dell'*Inclusive Education* (Cottini, & Morganti, 2015).

L'interesse generato dalla *Special Education* ha portato ad un travaglio riflessivo generalizzato che, abbandonata l'integrazione, oggi ancora continua ad agire nel considerare superata l'interpretazione che vede l'inclusione confinata nell'ambito della disabilità e dei bisogni educativi speciali (Armstrong, & Spandagou, 2010), a scapito delle differenze di tutti e di ognuno.

Diversi sono i modelli che hanno cercato di elaborare strumenti e scale di valutazione utili a informare le pratiche e a promuovere il miglioramento (Baumgarten, & Burns, 2014); tralasciando un'analisi dettagliata di limiti e potenzialità di ciascuno ci limiteremo a citare solo i principali, che, nati soprattutto in ambito scolastico e museale, hanno tentato in linea con questo studio, di superare la divisione culturale e strutturale tra gli alunni in genere e i bisogni educativi speciali, considerandoli entrambi interconnessi (Dell'Anna, 2021) e immaginando l'inclusione come un costrutto di riferimento onnicomprensivo, sulla base del modello ecologico di Bronfenbrenner (1996).

Tra questi abbiamo il Kit "Quadis"⁵⁹, originariamente elaborato nel 2000 in Italia da un *team* di dirigenti, docenti e ricercatori e poi successivamente messo a punto nel 2015 a seguito di un aggiornamento del costrutto di riferimento, dall'integrazione all'inclusione, attraverso un *set* gratuito di strumenti d'indagine quantitativi (questionari e analisi documentale) e qualitativi (interviste e *focus group*) e di un sistema di tabulazione ed elaborazione dei dati stessi che permetteva di leggere, attraverso i grafici, i punti di forza

⁵⁹ <https://www.quadis.it/> (consultato il 12/10/2023).

e di debolezza dell'organizzazione, in modo da elaborare il proprio contributo di pensiero all'analisi della qualità dell'inclusione come parametro fondamentale per valutare l'offerta formativa di una scuola in genere.

Attraverso l'autoanalisi e l'autovalutazione ci si prefiggeva di individuare con chiarezza i punti di forza e gli elementi critici, in base ai quali progettare per migliorare la situazione, mettendo a fuoco quanto è in potere del singolo istituto per operare modifiche negli ambiti organizzativo, didattico e culturale-professionale, attraverso un'indagine multilivello e poliprospectica che rileva i punti di vista di tutti gli attori interni alla scuola che volontariamente avrebbero partecipato alla rilevazione: docenti e studenti *in primis* ma anche Dirigente scolastico, genitori, collaboratori, assistenti e personale Ata.

Si immaginava, inoltre, che l'analisi potesse essere condotta nuovamente nel corso del tempo mettendo a confronto i risultati per verificare i miglioramenti e che essa potesse essere svolta anche in rete con altre scuole, del territorio e non, permettendo confronti e scambio di pratiche e di competenze.

Questo strumento è stato poi superato dal ben noto *Index per l'inclusione* (Booth, & Ainscow, 2000), strumento validato in ambito internazionale, che si è imposto nella pratica come riferimento multilivello e dinamico per il tentativo di dare conto dell'inclusione come processo risultante dalla relazione di diversi livelli di partecipazione.

Prendendo come assunto teorico di riferimento il modello sociale della disabilità, esso si focalizza sulle barriere all'apprendimento e alla partecipazione e prevede l'attivazione di momenti di autoanalisi, autovalutazione, progettazione e riflessione in *team*, su differenti aspetti

dell'inclusione scolastica, al fine di ottenere ricadute positive in termini organizzativi didattici e di percezione del benessere.

Il contesto scolastico viene analizzato rispetto a tre dimensioni: culture, politiche e pratiche. Le politiche concernono la gestione della scuola e del suo cambiamento, le pratiche riguardano le attività di insegnamento e apprendimento e lo sviluppo e valorizzazione delle risorse, le culture l'orizzonte dei valori, delle convinzioni e delle abitudini. Ogni dimensione si divide in due sezioni che formano la cornice di riferimento per pianificare le possibili aree di intervento e che sono poi declinate in diversi indicatori che ne cercano di rendere operativi i vari aspetti.

Ad ogni indicatore sono legate una serie di domande, che vengono proposte come esempi da cui partire, riferimenti utili per orientarsi e poi personalizzare la riflessione a seconda delle proprie esigenze e di ciò che emerge. A questa fase di analisi segue, grazie al supporto di una serie di schede e questionari, l'elaborazione del progetto di sviluppo inclusivo a seconda delle priorità individuate e la successiva revisione del lavoro effettuato.

L'impianto dell'*Index* ha due caratteristiche interessanti: è ricorsivo, ossia prevede la possibilità continua di cambiamento in vista di una nuova elaborazione progettuale, ed è flessibile, ossia può non essere seguito pedissequamente ma scegliendo solo le parti ritenute utili allo scopo, le modalità più idonee di applicazione, preferendo tempi diluiti e lasciando ampia libertà nell'interpretazione di quanto proposto. Il suo vero valore è nell'innescare la possibilità di relazioni dal micro al macro, di collaborazione attiva, di valorizzazione delle

differenze che da problema diventano risorsa riconosciuta e necessaria alla collettività, perché contributo all'arricchimento dell'esperienza formativa di ogni attore e di *empowerment* dell'inclusione in genere in ambito formale e informale.

Non è un caso che molti degli indicatori formulati nell'*Index* sono stati ripresi dall'*European Agency for Development in Special Needs Education*, nel documento del 2011 intitolato "Participation in Inclusive Education. A Framework For Developing Indicators", dove sono stati confrontati i dati provenienti dai diversi sistemi educativi dei vari paesi europei e analizzati i sistemi di indicatori esistenti, al fine di elaborare un quadro comune contenente le informazioni generate a livello individuale, di classe, di scuola, locali e nazionali, e sviluppare nuovi indicatori utili alle politiche per garantire una istruzione inclusiva per bambini, insegnanti e genitori.

Questi modelli, nel loro tentativo di mettere a sistema una questione così complessa, sono testimonianza di come e quanto si stia camminando per promuovere processi trasformativi che permettano la generazione di nuove evidenze e di nuove prassi di interpretazione che tengano conto dell'inclusione scolastica quale processo in costante divenire, non in senso di perfettibile ma di scardinabile negli assunti acquisiti, per far posto a nuove letture possibili solo aprendo i nostri orizzonti alla disabilità e ad ogni altra differenza che possa essere arricchente in questo percorso sempre dinamico. Non è questione di combattere le discriminazioni, ma di emancipare le differenze valorizzando l'uso e l'usabilità dei risultati di ricerca affinché siano generativi di opportunità di apprendimento consapevole.

Scrive Donna Mertens: «The production of evaluation results and their use to transform societal ills cannot be separated. We are not the decision makers; however, we do contribute to the process of decisionmaking by the nature of our relationship with those in power to decide, by the way we relate our findings, and to whom and how we disseminate those findings»⁶⁰ (1999, p. 12).

In linea con una prospettiva costruttivista, l'utilizzo di pratiche valutative formative può quindi favorire l'acquisizione di competenze riflessive e metacognitive nei partecipanti, al fine di renderli protagonisti consapevoli del processo di inclusione. Per questo anche il museo, che ha iniziato ad affrontare la questione valutazione, essendo luogo di apprendimento informale, da subito l'ha intesa come momento di formazione per l'implementazione delle politiche e delle rispettive pratiche inclusive, sebbene con modalità ancora episodiche, molto eterogenee e a carattere per lo più sperimentale.

Vedremo quindi nel prossimo paragrafo quali siano i modelli immaginati e i *toolkit* elaborati per il contesto museale specifico, analizzandone potenzialità e limiti, punti di forza e di debolezza e identificando per ciascuno il contributo di pensiero alla definizione valoriale che la pratica della valutazione e l'inclusione portano con loro.

4.3 Progetti pilota di valutazione dell'inclusione e del benessere nei musei

⁶⁰ «La produzione dei risultati della valutazione e il loro utilizzo per trasformare i mali della società non possono essere separati. Non siamo noi i decisori; tuttavia, contribuiamo al processo decisionale attraverso la natura del nostro rapporto con coloro che hanno il potere di decidere, attraverso il modo in cui mettiamo in relazione i nostri risultati e a chi e come li divulghiamo». (trad. nostra).

Negli ultimi venti anni anche il settore culturale in genere e il museo in particolare hanno riconosciuto la necessità della valutazione, considerando il pubblico in ogni fase del progetto di riqualificazione di ogni sua attività. Originariamente i progetti di valutazione erano di solito intrapresi dai singoli curatori, senza far parte di una strategia *ex ante* finalizzata a comprendere meglio i visitatori, i loro bisogni ed interessi. Solo negli ultimi anni, a partire dal 1998-99, in un periodo in cui il Museo si è iniziato ad interrogare sul proprio ruolo e sulle sue modalità di comunicazione, la valutazione si è intensificata ed è diventata più rigorosa, servendosi di sondaggi, questionari e focus group condotti anche da ricercatori esterni al fine di conoscere meglio gli utenti, chi visita il museo, e sviluppare un'offerta più allettante per i visitatori (Economu, 2004).

La questione della valutazione è una questione vitale che coinvolge sempre di più i musei di tutto il mondo, con obiettivi di valutazione sempre diversi e una varietà di approcci qualitativi e quantitativi utili per la valutazione dei programmi portati avanti da Stati, legislature nazionali e locali, enti, enti pubblici, *stakeholder* e altri finanziatori, curiosi di sapere cosa abbiano prodotto i progetti finanziati (Gray, 2016; Basso, & Funari, 2020).

La 'misurazione sistematica delle prestazioni' e le informazioni sui 'risultati delle operazioni' sono campi di esplorazione che interessano sempre di più il museo come istituzione pubblica a servizio della società. Ottimizzarne gli sforzi anche economici in vista dell'inclusione sociale è un obiettivo prioritario; ad esempio agenzie e banche insistono per una valutazione oggettiva (o almeno ritenuta tale) del lavoro svolto cui forniscono supporto.

Negli ultimi anni, in particolare per merito dei paesi nordeuropei, l'attenzione si è andata spostando grazie ad un approccio più olistico, nell'ambito dei *Visitor Studies* (Visitor Studies Association, 2020), sulla valutazione dell'impatto ossia dei processi, piuttosto che sugli esiti, quale parametro principale e realistico per stabilire la qualità della attività museali proposte nei più diversi ambiti (Korn, 2007; Preskill, 2011).

Ne è esempio il network *MOI – Museum of Impact*⁶¹ che, finanziato dal programma Europa Creativa (CO – OP2) vede il coinvolgimento di 11 partner da 8 paesi europei (*Finnish Heritage Agency, FI; BAM! Strategie Culturali, IT; Hellenic Ministry of Culture and Sports, EL; Deutscher Museumsbund/NEMO Network of Museum Organisations, DE; Museum of Cycladic Art, EL; Estonian National Museum/Eesti Rahva Muuseum, EE; Finnish Museums Association, FI; European Museum Academy, NL; Museum Council of Iceland, IS; Stiftung Preussischer Kulturbesitz SPK, DE; MUSIS Steirischer Museumsverband, AT*) allo scopo di produrre un quadro di autovalutazione per i musei di tutte le dimensioni e tipologie in Europa e di fornire loro uno strumento snello e pratico che li aiuti ad aumentare il loro impatto nella società, ossia a valutare criticamente le proprie operazioni e a sviluppare la propria capacità di soddisfare le esigenze di inclusione di una società in cambiamento, sempre più diversificata.

Sebbene sia stato immaginato come uno strumento molto flessibile, esso rappresenta uno 'dispositivo di sistema', gestionale e politico, che ha funzione di valutazione ma anche di indirizzo delle scelte soprattutto organizzative e ideologiche del museo.

⁶¹ <https://www.museumsofimpact.eu/>

La visita ad un museo coinvolge diverse sfere afferenti sia l'individuo che la comunità, non solo l'apprendimento ma anche gli ambiti personale, culturale, sociale, fisico, relazionale. Per questo, sebbene l'esigenza di valutare le *performance* di un museo sia molto radicata, pochissimi sono gli strumenti in questione che riescono ad intercettare risultati significativi e spendibili in termini di processi e di impatto, quanto invece sarebbe auspicabile.

Se ci si concentra sull'esperienza dei singoli visitatori alle prese con una visita nel museo, uno tra i primi strumenti messo a punto in Gran Bretagna da ricercatori dell'*University College of London* (UCL) per la valutazione del benessere del pubblico nel visitare i musei è l'*UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit*⁶². Esso è stato immaginato per aiutare le persone coinvolte nella progettazione di iniziative museali a capire l'impatto di questo lavoro sul benessere psicologico del loro pubblico. Si presenta come un ausilio molto facile e flessibile, pensato per poter essere usato a seguito di un singolo evento o alla fine di un programma di più appuntamenti (Thomson, Lockyer, Camic, & Chatterjee, 2018).

Il *toolkit* è composto da due questionari generici sul benessere e da quattro "ombrelli" per le misure di benessere (positivo, negativo, adulto più anziano e più giovane), con delle istruzioni e un foglio separato per possibili ulteriori commenti dell'utente. La grafica si presenta a forma di ombrello diviso in 6 spicchi (ne esiste anche una versione più elaborata da 12 spicchi) colorati in gradazione a seconda dell'intensità dell'emozione in questione. Le espressioni sono formulate al passato e si riferiscono all'attività vissuta. Ad esempio: "Ero felice".

⁶² https://www.ucl.ac.uk/culture/sites/culture/files/ucl_museum_wellbeing_measures_toolkit_sept2013.pdf

Ogni affermazione è valutata su 5 a seconda del grado di accordo con esso (1 = mai; 2 = non molto spesso; 3 = ogni tanto; 4 = spesso; 5 = sempre).

Il benessere psicologico è misurato come indicatore dello stato mentale dell'individuo in relazione soprattutto all'umore e alle emozioni provate durante la visita. Si presenta come uno strumento inclusivo per il fatto che, testato anche su persone con demenza grave, ammette l'aiuto di un mediatore per facilitare a queste persone la comprensione di quanto richiesto e come rapportarsi a questo oggetto, ma la compilazione rimane personale e finalizzata alla dimostrazione del risultato previsto (il fatto di aver generato benessere emotivo).

Se il benessere è sicuramente una percezione legata all'inclusione, non prevedendo la misurazione del merito, della comprensione o di altre abilità a confronto tra i partecipanti, così condotto non consente però di rendere fecondo il processo di partecipazione, rendendolo un'occasione di incontro e di ascolto rispetto a possibili urgenze e necessità operative individuali e collettive da connettere e riconnettere ai fruitori come soggetti storici, interagenti col proprio passato e con l'attualità e la complessità del proprio presente, anche istituzionale.

Inoltre, nonostante l'organizzazione abbia pensato una versione 'facilitata', con 6 item invece di 12, questi sono comunque troppi e troppo complicati e veicolo di sfumature emotive che non sempre sono oggettivamente comprensibili dal pubblico, specie quello che presenta delle fragilità nell'ambito emotivo o cognitivo. Come scrivono Pekarik, Schreiber & Visscher (2018, p.365): «The high ratings visitors give to museum experiences are due in part to the tendency of many museum visitors to blame

themselves when they have had an inadequate experience»⁶³.

Anche alcuni ricercatori dello *Smithsonian Institution*, nel 2000, hanno messo a punto e reso disponibile *on line*, per 14 anni circa, un veloce questionario destinato a valutare l'esperienza di più di un centinaio di visitatori nel museo in modo da identificare e monitorare il grado di soddisfazione dei visitatori rispetto a mostre individuali, display e programmi pubblici, secondo una scala chiamata "Valutazione complessiva dell'esperienza".

I risultati, raccolti in una scala a 5 esiti, poi messi a disposizione sul sito web dello Smithsonian attraverso dei *report* orientati alla valutazione della qualità dell'esperienza, vennero poi scientificamente considerati utili per paragonare i risultati a seconda dei diversi musei visitati. Ma anche qui il termine qualità è un costrutto ambiguo «soggettivo, fondato su valori, relativo e dinamico, con la possibilità di prospettive multiple o interpretazioni di ciò che essa è» (Dahlberg, *et al.*, 2003, p. 22), per cui ad oggi questo modello di compilazione è stato ritirato dallo stesso museo, che sta studiando nuovi tipi di interazione per monitorare impatti ed esiti delle proprie politiche culturali museali⁶⁴.

Per circoscrivere nuovamente l'ambito di analisi alla questione dell'inclusione sociale, l'altra proposta da citare è quella portata avanti dal dicembre 2014 dall' *American Alliance of Museum*, che ha elaborato un *kit MASS Action* all'interno del progetto "Il museo come luogo di azione sociale"⁶⁵ al fine di sensibilizzare sul ruolo e sulle

⁶³ «L'alta valutazione che i visitatori danno alle esperienze museali è dovuta in parte alla tendenza di molti visitatori dei musei a incolpare se stessi quando hanno avuto un'esperienza inadeguata». (trad. nostra).

⁶⁴ <https://www.si.edu/researchers>

⁶⁵ <https://www.museumaction.org/>

responsabilità dei musei, in particolare quelli che fanno parte di organizzazioni a guida prevalentemente 'bianca', nell'affrontare le ingiustizie sociali. Il *toolkit* ideato in collaborazione con l'*Università del Massachusetts*, in questo caso stato è inteso come un insieme di saggi, strumenti e risorse per innescare una trasformazione istituzionale, creare una cultura più inclusiva, ampliare le possibili interpretazioni degli oggetti museali e "decolonizzare" le collezioni del museo, condividendone l'autorità.

Anche qui il *focus* si è dimostrato essere ben specifico e ha prodotto questo compendio dotato di una parte teorica, corredata di casi studio scelti, schemi e bibliografia di riferimento utile alla riflessione e per la possibilità mediante delle domande guida e dei suggerimenti di attività inserite alla fine di ogni capitolo di facilitare il confronto e la condivisione sia rispetto a quanto letto sia rispetto alle situazioni concrete di ogni museo, dal numero di dipendenti percentuale, alle narrazioni proposte degli oggetti in collezione.

Se da un lato con questo strumento ci si propone di esaminare criticamente le proprie pratiche, dall'altro non si esce dal tracciato della questione, seppur importantissima, della colonizzazione-decolonizzazione culturale, in vista di una società antirazzista, multiculturale e pienamente inclusiva. Inoltre, in questo compendio, i testi sono già stati scelti una volta per tutte, selezionati e pubblicati, esattamente come le domande in questione che sono sì d'aiuto alla riflessione, ma che non nascono spontaneamente in seno alla comunità nel momento in cui si interroga, piuttosto vengono da esse subite, tollerate o accolte.

Nonostante le premesse ideologiche dell'apprendimento trasformativo, con le sue implicazioni psicologiche, convinzionali e comportamentali alla base della costruzione del *kit* siano le stesse di questa ricerca, anche questa ultima proposta di valutazione analizzata rimane limitata ad un concetto di inclusione come questione razziale, senza renderla una questione di inclusione universale e di necessaria educazione alla complessità.

Ogni singola esperienza all'interno dei musei si presenta come un processo complesso, unico e irripetibile come le esigenze che hanno generato il modello di valutazione stesso. Per questo occorre che ci sia grande flessibilità nell'applicare modelli di valutazione dei processi educativi e delle esperienze nel museo, che devono tener conto anche del ruolo sociale del museo stesso (Da Milano, 2013). «A great deal of flexibility is needed in order to facilitate changes in direction that participants might want to take»⁶⁶. (Seale, Garcia Carrizosa, Rix, Sheehy, & Hayhoe, 2021, p. 37)

Se da un lato è apprezzabile che venga generalmente promossa una valutazione non come atto conclusivo bensì come riflessione continua sulle modalità peculiari di una pratica (dal metodo alle attività, agli strumenti e ai materiali impiegati), dall'altro avere *focus* così specifici fa in modo che i musei maturino una nuova urgente consapevolezza rispetto alla necessità di assumere e svolgere una funzione sociale anche rispetto a pubblici speciali, aumentando la consapevolezza della necessità di ancora ulteriori modalità di valutazione. Scrivono Kelly e

⁶⁶ «È necessaria una grande flessibilità per facilitare i cambiamenti nella direzione che i partecipanti potrebbero voler prendere» (trad. nostra).

Orsini, ad esempio, a proposito della valutazione dell'inclusione sociale di persone con disabilità (2021): «We should continue to experiment with and pilot creative ways of evaluation in the context of disability, mad and d/Deaf art events exhibits, which are often places brimming with complexity in emotional, societal and embodied senses. We do not want to dampen this complexity, but make efforts to capture it, and challenge the boundaries of what might be seen as worth measuring»⁶⁷, immaginando che il presunto rigore della valutazione sia investito da forme creative di misurazione, progettazione e comprensione di quanto cerchiamo di capire, che siano quindi intrinsecamente più idonee a dare conto della complessità della realtà.

Tutte le forme di valutazione fin qui esaminate sono da intendersi come validissimi tentativi di autoriflessione sulle proprie pratiche nell'ambito dell'inclusione sociale. Ognuna senza alcuna pretesa di esaustività ha contribuito a trasformare la nostra prospettiva e il quadro valoriale di riferimento e le nostre stesse ipotesi, sulla questione della valutazione anche nell'ambito dell'inclusione sociale che, per essere tale deve accogliere anche queste pratiche, raccoglierne gli aspetti e i problemi presi in esame, discussi e condivisi, farne patrimonio comune e consolidato in grado di generare anche in questa fase di valutazione nuove modalità di coinvolgimento e partecipazione collettiva.

Se l'inclusione sociale è sempre più riconosciuta come un risultato chiave per la sostenibilità, anche la letteratura scientifica si rende conto che la sua misurazione

⁶⁷ «Dovremmo continuare a sperimentare e pilotare modalità creative di valutazione nel contesto delle mostre di eventi artistici sulla disabilità, sui pazzi e sui sordi, che sono spesso luoghi ricchi di complessità a livello emotivo, sociale e incarnato. Non vogliamo smorzare questa complessità, ma fare sforzi per catturarla e sfidare i vincoli di ciò che potrebbe essere considerato degno di essere misurato». (trad. nostra).

è ostacolata da definizioni, concetti e strumenti diversi e che non ci sarà mai una singola misura adeguata per tutti gli studi o contesti (Baumgartner, & Burns, 2014). Per questo motivo, nel prossimo paragrafo si proporrà la documentazione propria del *Reggio Emilia Approach* come una metodologia valida di valutazione. Quest'ultima costruisce l'inclusione oltre che misurarla "caso per caso" e potrebbe per questo essere d'aiuto nella programmazione dei musei, poiché grazie ad essa – come vedremo – il momento della valutazione è occasione per attivare processi di *active-learning* e *sense-making* per tutti coloro che vogliono prenderne parte, cogliendo esigenze e obiettivi di volta in volta adatti alla specifica situazione, alle variabili e agli attori in gioco.

4.4 La documentazione REA come prassi valutativa epistemico-pedagogica

Appurata la necessità di un continuo confronto e di una continua condivisione per permettere al museo, tramite la pluralità dei suoi operatori, di riflettere su sé stesso, sul proprio ruolo e sul proprio agire nella consapevolezza che ogni individuo e ogni contesto è diverso e pertanto richiede apposite forme di valutazione e di progettualità, ci si propone in questa sede di ispirarsi alla documentazione, ancora oggi in essere all'interno del *Reggio Emilia Approach* nell'ambito dell'educazione dei bambini, come pratica interpretativa, ermeneutica ed estetica utile per valutare, autovalutare e costruire di volta in volta percorsi 'situati', ossia basati di volta in volta sulle potenzialità contingenti del patrimonio, dei soggetti partecipanti e delle questioni in essere.

Si può considerare la documentazione come una strategia non orientata ai risultati, bensì all'organizzazione di opportunità, e che come tale può diventare strumento di formazione e autoformazione per lo *staff* del museo, per gli operatori museali in particolare ma non solo, poiché si basa sulla consapevolezza della conoscenza come processo che avviene nel contesto socio-culturale in cui agisce l'individuo.

L'educatore ha il compito di osservare e cogliere le richieste e i bisogni educativi/relazionali e cognitivi dei fruitori per generare apprendimento e ascolto continui. La sua conoscenza prende le mosse dall'agito e dalla circolazione dei saperi prodotti e resi visibili nel momento della valutazione dalla interazione tra museo e visitatori. L'agito a sua volta diviene possibilità di personalizzazione delle esperienze proposte: spazi, tempi, materiali, modalità di lavoro, scambi, che attraverso controversie e conflitti diventano aspetti importanti del pensiero individuale e che si manifestano come conoscenza attraverso le interpretazioni che ognuno ne dà.

La documentazione, quindi, si fa valutazione, diviene luogo di disponibilità ad accogliere diritti e necessità dei diversi soggetti partecipanti e sostenerne gli scambi attraverso ascolto e attenzione continui, in una dinamica di tensione tra rilancio e restituzione di significati nuovi, inattesi, imprevisti e pronti a permeare di nuove curiosità il materiale da cui si era partiti per aprire il dialogo.

La valutazione, quindi, non è luogo del giudizio, ma palestra per lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo che sostiene la ricerca di nuovi percorsi, la contaminazione di valori e la rigenerazione del proprio modo di vedere le cose al contatto con uno sguardo altro che viene riconosciuto

come essenziale per il nostro modo di procedere altrimenti autoreferenziale, reiterativo e stereotipato.

Per approdare ad una ridefinizione sistemica e non episodica delle proposte educative e inclusive dei musei considerandole aspetti strategici qualificanti il patrimonio stesso, occorre rilanciare e valorizzare i processi che puntino ad attivare queste reali forme di scambio collegiale, di progettualità e di costruzione del sistema interno delle relazioni e degli scambi professionali.

Le divergenze di vedute e le dissonanze di pensiero che si generano nella lettura condivisa del materiale sono centrali nell'azione educativa: da un lato vengono accolte perché riconosciute come valori e trasformate in occasioni di conoscenza reciproca, dall'altro testimoniano a noi stessi e al gruppo le ragioni e le scelte che sottostanno al nostro agire.

A sua volta quest'ultimo, nuovamente colto e documentato, viene sottoposto a valutazione per rileggerne azioni e pratiche che in modo sperimentale hanno alimentato idee e ipotesi operative alla base degli stessi processi di ricerca dei fruitori. Ogni documentazione, quindi, è unica e pone l'accento su un accadimento piuttosto che su un altro, attraverso sfumature metalinguistiche e metacognitive, rendendo visibile il processo di ricerca in atto in modo consapevole, per continuare con l'approfondimento di un percorso progettuale già avviato.

In questo scambio si alimenta e si autodetermina quel terreno culturale educativo il cui obiettivo ultimo sono sempre la ricerca e l'argomentazione di senso intersoggettiva e collettiva. «I frammenti documentari diventano reperti fondamentali per cercare di interpretare

i processi dei bambini e delle bambine e capirne i significati che essi vi attribuiscono. La documentazione diviene allora un momento dell'agire progettuale che permette di costruire una storia visibile del lavoro dell'insegnante, è uno strumento capace di rendere visibili i presupposti delle esperienze e raccontare il loro svolgersi nel tempo ma anche in grado di sostenere un pensiero post-attivo inteso come possibilità di ragionare in termini di opportunità multiple» (Malavasi, & Zoccatelli, 2012, p. 22).

Se da una parte gli educatori sono i protagonisti di questa valutazione/co-progettazione che permette loro di rimanere orientati verso gli obiettivi e le finalità date, dall'altro anche gli stessi fruitori, rivedendo le proprie azioni attraverso queste testimonianze, possono ripercorrere i diversi momenti dell'esperienza vissuta e ricostruire il senso di un percorso attribuendo significato al proprio agire.

Pur variando a seconda del contesto in cui andremo ad applicarlo, questo approccio metodologico si basa su una prima fase di ricognizione polivalente di quanto esistente. Ogni singolo educatore sulla base di ciò che ritiene interessante, seleziona del materiale significativo ai suoi occhi e coerente con la prefigurazione dell'attività che andrà a realizzare. Questa selezione è contenuta e giustificata attraverso supporti diversi per forma e per contenuto: audio, video, note, disegni, foto, trascrizioni, etc., ossia immagini che contengono "tracce interpretabili", "poetiche", di quanto il nostro pensiero ha riconosciuto in quel determinato elemento selezionato come significativo esteticamente, storicamente, culturalmente, etc., "diventando intuizione visibile di come l'idea si vada formando nel nostro pensiero" (Rinaldi, 2009b, p. 81).

Il materiale scelto viene selezionato e organizzato per natura e per scopo, veicolando già in questa primissima fase l'idea di una progettualità basata su obiettivi e criteri personali che il nostro pensiero utilizza in modo predittivo, valutandone la coerenza rispetto all'obiettivo che ci si è prefissati e valorizzandone le qualità comunicative.

A questa fase di valutazione *ex-ante* segue poi un complementare momento collegiale tra gli operatori, in cui viene condiviso nella possibile proiezione educativa il significato che si è attribuito a ciò che si è scelto di isolare attraverso queste testimonianze, dando ragione di quanto si è scelto ai fini dell'elaborazione di attività che andranno ad implementare e a mettere in discussione le pratiche già in essere nel museo per ciò che riguarda la progettazione e la comunicazione didattiche e inclusive.

Grazie a queste immagini e a questi documenti si dà il via ad un dialogo costruttivo in cui è permesso a chi è in ascolto di entrare in contatto con uno sguardo altro, favorendo una duplice attività cognitiva rispetto al patrimonio individuale e di gruppo allo stesso tempo: da un lato il dialogo tra tutti permette di arrivare ad identificare obiettivi che prendono vita sulla base di quanto emerso e delle sollecitazioni ricevute e a sostenerne l'orientamento progettuale derivato, dall'altro essere parte di questa dinamica formativa facilita il fare esperienza dell'altro-dal-me, riconoscerne le peculiarità e scoprire nuove connessioni tra i dati delle singole esperienze.

Le idee elaborate, le suggestioni ricevute dalle opere, ma anche le reazioni degli altri "osservatori attivi" raccolte attraverso schizzi, disegni, annotazioni, trascrizioni di conversazioni, suoni, immagini, video etc., diventano spazio di confronto in cui fare esperienza della necessità di

nuovi sguardi, seppur parziali, tramite cui diventa possibile educarsi ed educare in modo inclusivo anche alla complessità della realtà.

Quanto verrà effettivamente messo in pratica sarà sicuramente diverso da quanto immaginato, per il sopravvenire di nuove variabili che incideranno sull'esecuzione, modificando le conclusioni a cui si era giunti nella prima fase di valutazione. Ma la necessità ineluttabile di questi cambiamenti, se nuovamente colta, documentata e discussa attraverso inediti interrogativi, potrà essere occasione di altri scambi per poter capire i percorsi in essere, le motivazioni che li hanno generati e scegliere di dare spazio a nuove variabili e potenzialità in gioco.

Se il limite consiste nel non riproporre integralmente la complessità dell'esperienza effettiva dell'individuo e del gruppo, questo è nello stesso tempo un grande punto di forza. Le parzialità degli sguardi, del materiale e delle questioni affrontate divengono occasioni sfidanti per avere la voglia di coinvolgere figure sempre diverse, portatrici di nuove letture, e per costruire daccapo nuove possibilità "aperte" di inclusione e condivisione collegiale di percorsi.

La sintesi progettuale a cui si era giunti, nel mostrare la sua limitatezza si fa motivazione per nuove piste di lavoro mai perfette, ma sempre cariche di questa portata creativa nella loro finitezza. Gli educatori così si sentiranno chiamati a cogliere e restituire i nessi, a rendere questi "frammenti" evocativi di una narrazione verosimile perché significativa.

In un museo d'arte il confronto individuale con le opere, con gli elementi tecnici che le caratterizzano, con la loro storia e con i loro autori, unito ad una pratica dialogica

che ne discuta e ne attualizzi i significati metaforici e poetici della loro identità culturale, rendendoli "luoghi relazionali" (Rinaldi 2009a, p.83), invece che oggetti di educazione unidirezionale, è un *modus operandi* educativo vitale, che rappresenta nella costante ricerca di senso, un arricchimento nella costruzione del pensiero di ciascuno.

I musei e le loro collezioni artistiche presentano una complessa stratigrafia e una sovrapposizione di significati, per cui offrono molteplici possibilità di interpretazione (Christillin, & Greco, 2021). I processi estetici che si dispiegano nell'atto creativo tra cui la sintesi, la tensione estetica, la relazione intensa con le cose, l'invenzione simbolica, la metafora e le analogie, i riferimenti culturali e l'espressività, sono alcuni degli elementi significativi che sono comuni sia all'atto espressivo che al successivo atto interpretativo da parte dei visitatori (Vecchi, & Giudici, 2003).

Se le combinazioni possibili al momento della composizione dell'opera da parte dell'artista sono innumerevoli, anche i modi di esplorare un'opera da parte dei fruitori sono sterminate e c'è sempre uno scarto tra l'attività di interpretazione che viene proposta dagli insegnanti o dagli educatori museali e come viene invece poi realizzata, percepita e interiorizzata da chi si interfaccia con l'oggetto artistico.

Possiamo dire che artisti, critici, educatori e fruitori sono accomunati da una ricerca estetica che permette al pensiero di progettare, costruire relazioni, attingere strategie e procedure da altri linguaggi, arrivando a definire una nuova grammatica espressiva (Goodman, 1976).

Così facendo le modalità di approccio alle collezioni e le questioni su cui porre attenzione non sono stabilite

aprioristicamente, ma diventano dinamiche, poliedriche e in continuo divenire, organizzate in modo flessibile e generativo di nuove interpretazioni, in un meccanismo a spirale che consente di costruire sempre e daccapo nuove possibilità di apprendimento e di condivisione di azioni, spazi, tempi e modalità diverse e che incarna la cura messa nel progetto educativo stesso.

In questo sistema denso di relazioni Valutazione e Programmazione diventano momenti aperti e dialettici di un'unica operazione didattica, inclusiva ed anche estetica, di matrice costruttivista, che attraverso la lettura, la condivisione e l'interpretazione permette la creazione di intrecci intellettuali e operativi, di scambi e contaminazioni valoriali, linguistiche e metodologiche tra tutti coloro che vedono in questa pratica un'opportunità inclusiva e democratica di partecipazione.

Abbiamo quindi un doppio patrimonio visivo: da un lato quello oggettivo delle opere così come ci vengono offerte nelle collezioni del museo, dall'altro quello relativo alle interpretazioni che diventano testimonianze fondamentali di come le opere abbiano contribuito al nostro processo di ridefinizione delle conoscenze.

La documentazione è assimilabile ad un momento di valutazione autentica, perché aiuta a sintetizzare, mettere a fuoco le informazioni importanti in un continuo lavoro di rifinitura che implica delle scelte precise, effettuate secondo un pensiero organizzato, che di per sé è garanzia di qualità della condizione dell'esperienza-percorso. Valutare non vuol dire, quindi, cercare di fornire una descrizione oggettiva della realtà, né tanto meno giudicarla, ma diviene il risultato *in fieri* di una scelta che, in quanto consapevole, presuppone un'assunzione di

responsabilità nei confronti dei significati dell'azione educativa (Dalbergh, *et al.*, 1999).

Mary Jane Moran, che ha studiato in maniera approfondita il tema della documentazione, individua (2009), ad esempio, "tre lenti" attraverso le quali gli educatori possono analizzare e dare valore alla documentazione prodotta: le 'lenti dello sviluppo', il cui focus è relativo alle capacità e competenze dei fruitori, le 'lenti pedagogiche', che permettono agli educatori di apportare delle modifiche alle proposte e le 'lenti teoriche', per le quali si rende evidente una determinata ispirazione teorica o valoriale.

Tutto può essere significativo. Sono il nostro sguardo e la nostra azione a consegnare valore, mettendo a fuoco e porgendo all'attenzione della comunità ciò che viene esperito e interpretato. In questo processo critico le immagini e le suggestioni si moltiplicano, il concetto di patrimonio si fa discorso "polifonico e partecipato" e in questo modo ci si educa alla complessità e quindi alla democrazia: ogni gesto, ogni spunto ogni dialogo può essere accolto e inserito in un percorso di senso, al pari di tutti gli altri possibili.

La documentazione diviene così momento oltre che ermeneutico di comprensione del mondo anche di (auto)valutazione della professionalità specifica, delle modalità di costruzione della democrazia, della progettualità, della creatività, del modello di comunità, e di verifica del contributo che ciascuno può dare al funzionamento del servizio nel microlivello del sistema museo. La verifica del lavoro compiuto comporta la selezione e rielaborazione e organizzazione dei momenti significativi delle esperienze educative, che diventano così

anche momenti di autoformazione. E non è detto che a prevalere sia un tracciato piuttosto che un altro, anzi, nello stesso percorso possono coabitare punti di vista, ideologie e linguaggi diversi secondo anche livelli di approfondimento differenti.

I concetti di *special education* e di misurazione degli impatti grazie alla documentazione vengono meno perché chiunque può offrire il suo contributo alla costruzione della conoscenza e delle relazioni, non più in un *asset* unidirezionale ma reticolare per il quale ogni ipotesi, ogni teoria, ogni assunto è parimente importante poiché interpella l'altro nella sua identità e nel suo sapere.

Nella pratica della documentazione tutti sono chiamati a essere soggetti dell'inclusione: alunni e docenti, guide e visitatori, persone in condizione di vulnerabilità e non, ognuno viene intrinsecamente considerato in grado di offrire il suo contributo alla crescita della comunità e delle sue pratiche. Se a condurre il momento della documentazione/valutazione saranno gli operatori museali essi però lo faranno nella consapevolezza della necessità dell'altro e fermamente convinti del valore del suo contributo.

Nello stesso tempo, non occorre veicolare a seconda del *target* di destinatari la documentazione prodotta. Ognuno secondo le proprie caratteristiche intrinseche potrà trovarvi e leggere spunti di riflessione e approfondimento, possibilità per costruire connessioni e elaborare idee uniche e specifiche in merito a quel materiale documentativo, sentendosi accolto e parte integrante della comunità che ha voluto la sua lettura o che ha voluto condividerla.

Attraverso la condivisione e la partecipazione si rafforzano i legami tra tutte le persone coinvolte nel

processo educativo, ognuna si sente rispecchiata nella storia dell'altro, nelle sue idee, scoprendosi intrinsecamente legata e valorizzata nella sua specificità. L'esperienza nel museo diviene soggettiva perché basata su una prospettiva personale, sia essa di fruizione o di progettazione, ma che è allo stesso tempo olistica e multidimensionale perché incorpora le differenze tra gli utenti e tra i prodotti (Schatz, Hoßfeld, Janowski, & Egger, 2013).

In questo modo non solo gli ausili didattici, i programmi e le iniziative effettuate per la comprensione e conduzione della visita museale possono essere luogo inclusivo di educazione alla complessità, ma anche la valutazione di questi stessi percorsi diviene dichiaratamente e programmaticamente essa stessa una delle interpretazioni possibili. Uscendo consapevolmente sconfitta dalla complessità del reale la valutazione si autoconsegna al mondo come un'ulteriore lettura parziale, e del processo inclusivo che l'ha determinata rimane traccia attraverso la documentazione fin qui illustrata. A quest'ultima viene infatti consegnato il compito di informare e condividere e comunicare la sfida epistemologica costitutiva del valutare, che nuovamente è ascrivibile allo «sforzo di rendere il significato» (Rinaldi, 2009a, p. 84).

Parte II

CAPITOLO V

PARTE SPERIMENTALE

5.1 Descrizione dell'ipotesi di ricerca

La parte sperimentale della ricerca ha preso le mosse dal ruolo dei musei e dalla loro ormai conclamata rilevanza ai fini dell'inclusione sociale (Sandell, 2002; 2003; Sandell, R., & Nightingale, 2012; Simon, 2010; Carrara, 2014) scelti come luogo d'elezione perché considerati partner necessari alla società per l'attuazione di politiche inclusive verso coloro che hanno bisogni educativi speciali.

Luoghi significativi di educazione formale e informale, i musei tentano di portare avanti, soprattutto negli ultimi anni, una diffusa e determinata azione internazionale di promozione sistemica di programmi e strategie di interpretazione e mediazione culturale che vedono come principali destinatari – come abbiamo visto - numerose categorie di cittadini a rischio sociale (persone con disabilità, rifugiati, richiedenti asilo, immigrati di prima e seconda generazione, carcerati, LGBTQ+, persone a basso reddito o disoccupate persone provenienti da contesti culturali di privazione etc...).

Esaurito il veloce *excursus* storico-legislativo (vedi capitoli 1, 2, 3) utile a comprenderne l'evolversi del concetto di inclusione che, sottoposto a continua revisione sulla base del suo stesso dispiegarsi storico nelle vicende della società, si presenta come un costrutto dinamico e complesso, frutto di diversi fattori sempre in divenire, la ricerca si è quindi chiesta in che modo fosse necessario intendere l'inclusione sociale e come questa potesse essere declinata all'interno dei musei.

Abbiamo visto come da un primissimo approccio che vedeva l'inclusione come integrazione di categorie specifiche di persone, quali ad esempio quelle con disabilità, oggi si è passati ad una concezione evoluta, in perenne co-costruzione, che come tale aspira a coinvolgere sempre nuove situazioni e nuovi soggetti (Lisbona 2000, Piano Europa 2020), in modo da ampliare la partecipazione e implementare le ulteriori possibilità di costruzione di significati.

Per attuare una *policy* inclusiva i musei risultano essere necessari interlocutori di questa azione educativa poiché il loro ruolo, ormai sancito anche nella nuova definizione dell'ICOM (2022), li vede non più unicamente come contenitori di collezioni ma anche come protagonisti di un processo democratico e sostenibile, a vantaggio della società intera.

Ciò viene confermato anche da quel che emerge dalla letteratura internazionale di riferimento, che fa della partecipazione della comunità un riferimento imprescindibile per qualsiasi azione che voglia considerarsi inclusive (Dewey, 1976a; Dewey, 2008; Boot, & Ainscow, 2000; Dodd, & Sandell, 2001). La formazione deve essere un processo che riguarda tutti i cittadini, che si svolge lungo l'intero arco della vita delle persone e, soprattutto, che deve porsi l'obiettivo di promuovere la capacità critica di lettura e di interpretazione dei fenomeni sociali con i quali questi si confrontano e di conseguenza, di esercitare pienamente quei diritti-doveri che consentono a ciascuno di sentirsi pienamente parte della società.

Ma mentre quindi la teoria è per la maggior parte ormai concorde su questo punto, la traduzione e l'attuazione di questi valori democratici in iniziative e

proposte ha ancora un carattere episodico e non sistemico. A conferma di ciò possiamo notare come, ad esempio per ciò che riguarda le persone con disabilità, negli ultimi decenni numerosi musei si siano dati da fare per creare percorsi che prevedessero la partecipazione di categorie svantaggiate di cittadini, ma che ancora molto spesso non possono essere considerati manifesto dell'abbandono di una *policy* fondata sull'accessibilità a vantaggio di una realmente inclusiva.

Diverse le criticità rilevate in relazione alle quali si riscontra essenzialmente, nell'ambito delle pratiche inclusive, un fenomeno di marginalizzazione riconducibile al fatto che nel desiderio di aprirsi a nuovi pubblici, i musei hanno organizzato proposte create *ad hoc* per determinate categorie di disabilità o di fragilità (Poria, Reichel, & Brandt, 2009). Tutto ciò senza immaginare che questo stesso tipo di proposte potesse essere considerato come un'alternativa arricchente per tutti gli utenti e come tale realmente inclusiva e che le persone con disabilità debbano poter partecipare insieme alle altre delle stesse esperienze offerte alla comunità, nell'ambito di proposte ed iniziative significative per tutti (Sandell, 2012).

È stato dimostrato, tuttavia, che le persone con disabilità non vivono piacevolmente la visita al museo se ne viene garantita esclusivamente l'accessibilità (Poria, *et al.*, 2009) e che le iniziative immaginate per persone con disabilità sono occasioni di grande utilità didattica anche per persone normodotate (Davidson, Heald, & Hein, 1991) oltre che occasioni per favorire il benessere e rafforzare gli apprendimenti.

La comunità può quindi avvantaggiarsi dei percorsi individuati per specifici tipi di utenza, perché laddove la

didattica si ridefinisce in modo critico e si ristrutturata in modo flessibile per cercare di far fronte al successo formativo di tutti, si ottengono miglioramenti dei quali ciascuno, con le sue specificità, può usufruire all'interno di un percorso di interdipendenza che vede il successo di uno come il successo di tutti.

Ai fini dell'individuazione di eventuali traiettorie di sviluppo, non essendo possibili ricette *standard*, data l'eterogeneità dei contesti, degli utenti e delle situazioni specifiche di ogni museo, questa ricerca si è proposta dunque di dimostrare come fosse necessario problematizzare, personalizzare e nello stesso tempo garantire che la proposta educativa del museo fosse di arricchimento per tutti gli utenti, favorendo in questo modo la partecipazione e l'inclusione sociale.

Da questo *status quaestionis* sono scaturite una serie di domande di ricerca: si è cercato in prima battuta di declinare cosa si intendesse per inclusione da un punto di vista operativo ossia come e quando poter considerare inclusiva una proposta educativa museale, come valutarla, quali parametri mettere in gioco, quali modelli adottare, poiché le pratiche inclusive utilizzate dai musei sembrano essere spesso ancora discrezionali, soggettive e per questo poco affidabili, mettendo in evidenza la presenza di una confusione terminologica e concettuale da parte degli addetti ai lavori rispetto alla definizione delle funzioni che l'inclusione e la valutazione possono assumere.

Per questo motivo si è proceduto con una veloce disamina delle principali proposte di valutazione dei processi inclusivi sia scolastiche che museali, tra cui l'*Inclusion Index* (Booth, & Ainscow, 2000); l'*UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit* (Thomson, & Chatterjee,

2013); il *Museum As Site for Social Action - MASSAction Toolkit* (2016).

Ogni modello pubblicato è stato analizzato, ed è risultato utile per attivare una riflessione, ampliarla, confrontare gli aspetti da prendere in considerazione e interrogarsi sulle motivazioni che sottendono alla costruzione del modello. Si è voluto riflettere sulla struttura formale di ogni *format*, evidenziando come per la maggior parte essi fossero accumulati dalla voglia di mettere a sistema la necessità di considerare cosa si intenda per inclusione, cercando di rendere partecipi di questo processo tutti gli attori coinvolti. Nello stesso tempo, però, emergeva evidente la comune consapevolezza dell'impossibilità di contemplare tutte le eccezioni e tutte le eventualità.

Anche nei modelli di valutazione specifici dei contesti museali si tentava di ovviare a questo limite consegnando all'utenza la possibilità di modificare il *toolkit* stesso o di utilizzarlo solo in parte, scegliendo delle domande o modificandole.

La presente ricerca è debitrice verso questi che si sono rivelati validi interlocutori per la riflessione critica, poiché come scrive George Hein (1994): «All forms of evaluation can be useful. [...] Each represents a different approach to knowledge, and each provides data and leads to conclusions. [...] No matter what the form of evaluation chosen, it is crucial that museum programme staff be involved in the evaluation»⁶⁸. Si è cercato di pensare una possibilità in cui le domande di valutazione non fossero date una volta per tutte e poi in caso modificabili a seconda

⁶⁸ Tutte le forme di valutazione possono essere utili. [...] Ciascuno rappresenta un approccio diverso alla conoscenza e ciascuno fornisce dati e porta a conclusioni. [...] Qualunque sia la forma di valutazione scelta, è fondamentale che il personale del programma del museo sia coinvolto nella valutazione. (Traduzione nostra).

del contesto in cui si andavano ad applicare, ma nascessero contestualmente alla proposta stessa, ai suoi utenti e ai suoi attori.

Dall'osservazione diretta è sembrato evidente che il rapporto tra museo e fruitore dovesse essere inteso non in modo lineare ma come un sistema dinamico ad alta complessità, sia per la specificità intrinseca di ogni museo, caratterizzato da particolari e uniche peculiarità per ciò che riguarda il luogo, il contesto, la gestione e i collaboratori, sia perché risulta molto difficile poter mettere a sistema le innumerevoli tipologie dei suoi pubblici, proponendo strategie immaginate per categorie-target di persone piuttosto che personalizzate per individui in continua relazione.

Gli obiettivi stessi dell'azione educativa e inclusiva sono delle variabili che al momento della progettazione vengono immaginate come prefigurazioni, ma che possono anche modificarsi nel corso dell'attività stessa, a seconda delle opportunità inaspettate che l'azione educativa offre sul momento.

Si è quindi immaginato di poter sperimentare nel contesto museale la pratica della documentazione propria del *Reggio Emilia Approach* (Harvard Project Zero, & Reggio Children, 2009; Rinaldi, 2009b), come forma di valutazione: sia come ricognizione condivisa delle potenzialità del museo, sia come sostegno alla prefigurazione di possibili percorsi utili alla progettazione dell'attività, sia anche come traccia utile alle successive autovalutazione e valutazione del processo di inclusione. Essa si è rivelata preziosa per la costruzione di significati, l'educazione alla complessità e l'implementazione di pratiche democratiche di partecipazione, generative a loro

volta di nuove visioni e interpretazioni, e come tali perpetuanti l'attività creativa celebrata negli stessi musei.

Questa possibilità è sembrata la più idonea poiché l'inclusione è anch'essa un processo che si attua in luoghi sempre diversi, con un'utenza che anche se categorizzata tra persone con disabilità, minoranze sociali etc., ed è per natura molto eterogenea anche all'interno della stessa supposta categoria sociale.

Trasporre il *modus operandi* della documentazione come pratica di valutazione formativa e autovalutazione all'interno del museo ha l'obiettivo di fare in modo che le proposte del museo nell'ambito dell'inclusione non siano oggettive e assolute e definitive, ma aperte, declinabili e diversificabili a seconda delle specifiche particolari e la documentazione prodotta, riletta a conclusione dell'esperienza proposta, permetta di rintracciare il senso e il significato di ciò che si è voluto fare per costruire nuovamente daccapo ulteriori possibilità di apprendimento e di condivisione, come tali realmente formative.

In questo modo il museo diventa luogo di interpretazione ermeneutica ed epistemologica, i suoi oggetti e le proposte di percorsi assumono un ruolo chiave per imparare a porsi delle domande non solo per i fruitori, ma anche per tutti coloro che vogliono far parte del processo, cogliendone sguardi, possibilità, letture, permettendo di rimanere sempre critici e considerare la valutazione un'esperienza formativa per tutti: educatori, fruitori e *stakeholder* in genere.

La costruzione collegiale di possibili prefigurazioni, di possibili scenari che rappresentano la proposta educativa, sfocia, quando la proposta immaginata viene realizzata e si arricchisce a contatto con la realtà di altre imprevedibili

attuazioni, in altre improvvise realizzazioni frutto dell'immaginazione collettiva, che, osservate e colte, diventano a loro volta tracce, frammenti importanti da documentare *ex novo* per innescare dialoghi originali e costruire altri percorsi di senso.

In quest'ottica anche l'errore, o ciò che poi sarà valutato come una pista cieca, o un tentativo didattico non adatto, o un percorso non perseguibile, diventerà comunque un valido pretesto di discussione e confronto e quindi arricchimento del singolo e della collettività.

I vantaggi di questo approccio sono innanzitutto nella sua matrice fortemente democratica: chiunque può prendere parte a questo processo, anzi il suo punto di vista rappresenta un valore aggiunto per tutti, un'opportunità per essere in ascolto, ascoltarsi, mettersi in discussione, definirsi, definire gli obiettivi in gioco, identificare la relazione con l'altro e con gli altri come fondamentale per lo sviluppo della propria soggettività.

Ciò che si documenta è il pensiero, il costruirsi dialettico di esso in ognuno di noi e in relazione col mondo, in questo caso rappresentato dall'altro e dagli oggetti che attivano il processo. La valutazione dunque non ha accezione di giudizio premiante, ma di valutazione formativa, sia nel senso di autoriflessione sull'esperienza, sia nel senso di autoriflessione sul formarsi del pensiero intorno a data esperienza.

In questo modo la documentazione intesa epistemologicamente come valutazione permette di fare esperienza dell'inclusione, di viverla in prima persona prima che imporla dall'alto come procedura nel museo (o in altro contesto). Permette di sviluppare l'ascolto della necessità ontologica dell'altro e della propria, di identificare

limiti e potenzialità di ognuno e criticità e punti di forza di ogni luogo e provare a combinare collegialmente il tutto in una possibile proposta, nella consapevolezza che sia una tra le tante ancora tutte da individuare e costruire.

Il museo, portando avanti questa pratica narrativa vitale e generativa di nuove possibilità, non fa altro che inserirsi a suo modo e per questo specifico aspetto nella tradizione creativa, artistica e poetica che le sue collezioni d'arte propongono, amplificandone gli sguardi, i significati e gli orizzonti, moltiplicando i tentativi di ricerca di senso e le letture dell'incertezza e innescando all'interno della relazione con l'altro, nuovi possibili interrogativi. Quella che è la prassi artistica adoperata nel concepire un'opera d'arte diviene metodologia educativa diffusa e condivisa che dà valore all'esistente, agli sguardi sull'esistente, in virtù di una ricerca di senso più ampia e mai raggiungibile completamente se non nella ricerca stessa.

La pratica della documentazione, nata nell'ambito del contesto pedagogico reggiano per ciò che riguarda l'educazione dei bambini, si rende così passibile di nuove letture e nuove applicazioni come questa della valutazione dell'inclusione sociale nei musei, confermandosi come pratica costruttivista intrinsecamente aperta alle possibilità e perciò adatta per l'implementazione di processi inclusivi.

In questa *vision* si rispecchia quanto affermato dalla letteratura scientifica di riferimento, che nell'offrire varie definizioni di inclusione presenta diversi elementi comuni: il fatto che essa sia e debba essere un processo mai compiuto definitivamente e che come tale avvenga ogni qual volta si mettano in atto pratiche che favoriscano la crescita della partecipazione (Booth, & Ainscow, 2000) e

l'ampliamento di un orizzonte di senso a vantaggio della costruzione dell'appartenenza (Canevaro, 2009).

Oggi le differenze sono e devono essere considerate nella loro specificità una risorsa fondamentale da cui partire per mantenere vitale il processo e innescare nuovi percorsi generativi di un orizzonte di senso condiviso (Dovigo, 2014).

5.2 La ricerca-formazione come quadro teorico di riferimento e il ruolo del ricercatore

Nel campo dell'educazione speciale, quindi, la complessità e la pluralità delle variabili da tenere in considerazione sono aspetti significativi caratterizzanti questo tipo di studi, poiché esso non dipende solo dalle differenti tipologie di disabilità, ma anche dalla variabilità che esiste all'interno di ciascuna di esse (solo per fare degli esempi, nella disabilità intellettiva rientrano differenti gradi di gravità, così come nell'autismo differenti livelli di funzionamento cognitivo) e dall'eterogeneità delle caratteristiche delle persone con disabilità e dei contesti degli strumenti e delle metodologie con le quali si realizzano le attività.

I disegni di ricerca basati sulla presenza di gruppi equivalenti, o su studi randomizzati, o le metodologie che richiedono un numero relativamente elevato di partecipanti per dare valore all'analisi, sono sembrati perciò da subito una strada non percorribile sia per l'impossibilità di poter equiparare i risultati dell'analisi tra due gruppi di riferimento che non sarebbero stati omogenei, sia perché poco rispondenti allo scopo della ricerca che invece, in linea con una prospettiva costruttivista, si propone di dimostrare

come l'utilizzo di pratiche valutative formative possa favorire l'acquisizione di competenze metacognitive ed autoregolative nei partecipanti, rendendoli, in tal modo, protagonisti attivi del processo di inclusione.

L'orizzonte scientifico di riferimento di questo tipo di studio è quello della ricerca-azione, nella particolare declinazione della ricerca-formazione, nella specifica corrente denominata 'Formative Educational Evaluation Research' (Bondioli, & Ferrari, 2004) che vede nella valutazione un'opportunità di auto-valutazione per i soggetti coinvolti attivamente nei processi di crescita professionale, al fine di promuoverne lo sviluppo.

Il paradigma di ricerca è sempre quello empirico, che si basa sull'osservazione diretta dei fatti per formulare le sue conclusioni, ma l'obiettivo è quello di colmare la distanza tra teoria e pratica, tra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo". (Nigris, 2018, p. 27).

Nel nostro paese la ricerca-formazione è nata prettamente in ambito scolastico, a vantaggio soprattutto della professionalità docente, per promuovere il miglioramento di percorsi e delle proposte dell'istituzione scolastica e di solito vede i ricercatori individuare insegnanti disponibili a mettersi in gioco all'interno del contesto scolastico in cui si trovano ad operare, per avere occasioni di riflettere criticamente sulla propria professionalità, modificare delle abitudini, orientarsi e orientare le proprie azioni ad un cambiamento ritenuto necessario.

Nel nostro caso la sperimentazione consiste anche nel traslare i principi della ricerca-azione dal contesto scolastico a quello museale. Se la storia della didattica

museale ha rilevato più o meno da subito l'importanza di queste istituzioni per la formazione dei cittadini, indicandole come partner necessari della realtà scolastica, esse devono parimenti poter partecipare a queste sperimentazioni, e formarsi tramite queste ultime, in vista del miglioramento anche delle loro pratiche.

L'azione di ricerca immaginata si svolge quindi in un quadro interistituzionale, a seguito di decisioni co-costruite nel *team* di ricerca composto dallo studioso e dagli educatori museali, in qualità di formatori, che hanno un ruolo determinante per il raggiungimento dell'obiettivo. Si ritiene in questa tesi che sia compito anche di ogni educatore museale riflettere sulla propria pratica, aiutati pure in questo caso dalla ricerca scientifica che si ripropone di individuare strategie riflessive che favoriscano la messa in atto di procedure capaci di monitorare le azioni e le situazioni sociali, e studiarne l'evoluzione, al fine di rendere sistemiche non le azioni *tout court* bensì la riflessione e messa in discussione costante delle azioni proposte.

L'abitudine alla ricerca auspicata potrebbe configurarsi come un "ponte" capace di mettere in contatto il mondo della scuola e quello del museo e moltiplicarne forza e raggio d'azione formative e inclusive. Se infatti la scuola, essendo in gioco da più tempo, si è già dotata di tutta una serie di strumenti sistemici e operativi, di azione e di rilevazione dell'inclusione sociale, l'istituzione-museo inizia ad interrogarsi solo da neofita sull'argomento, mossa dalla consapevolezza di dover abbandonare la sua tradizionale autoreferenzialità e avvicinarsi alle esigenze della comunità, ripensando il coinvolgimento di pubblici storicamente non tradizionali.

Gli studi sulla natura epistemologica del sapere professionale mostrano come il processo per il quale si riesce ad apprendere dall'esperienza può essere potenziato dalla riflessività, tramite la quale il professionista può destrutturare e ristrutturare il suo pensiero e conseguentemente il suo agire, alternando ipotesi e verifiche e mantenendo aperta la «conversazione riflessiva con la situazione» (Calvani, 2012).

Per dirla con le parole di Carla Rinaldi (2009b, p. 123): «così come l'azione non può esistere senza conoscenza, allo stesso modo non può esistere conoscenza senza l'azione. La conoscenza entra nel circuito dell'azione in modo permanente, modificandola continuamente e, al tempo stesso, venendone modificata. [Questo] il significato profondo della ricerca pedagogica».

Si è quindi ritenuto opportuno avviare questa piccola sperimentazione nell'ambito della ricerca-formazione, considerando *practitioners* gli operatori didattici museali, al pari degli insegnanti, nonostante le differenze del caso che riguardano più la difficoltà di coinvolgimento dovute alle questioni contrattuali⁶⁹ che la loro effettiva azione educativo-inclusiva inscrivibile al loro ruolo di formatori.

Si è pensato di dare a coloro che nel museo svolgono il ruolo di educatori l'opportunità di essere veicolo critico delle istanze condivise, partecipando in modo attivo, in tutte le fasi, alla costruzione di significati e pratiche nuove, per fare in modo che contribuissero, ciascuno con la sua personale sensibilità, alla decodifica del contesto in cui si trovano quotidianamente ad operare e scelto quale teatro

⁶⁹ Il ruolo di educatore museale infatti non corrisponde ad una effettiva categoria normata e regolamentata come un profilo professionale definito, bensì a rivestire questo ruolo si alternano figure dalle più disparate professionalità, a seconda delle disponibilità di personale del museo. Cfr. <https://www.aiem-educatorimuseali.it/>.

dell'azione e della riflessione epistemologica, per intercettarne emergenze e negoziarne i valori, gli obiettivi e le metodologie.

Ognuno dei partecipanti ha il compito di chiedersi se una pratica sia efficace, chiarendo a se stesso per quali persone è efficace, quando e in quale contesto. E gli stessi parametri di riferimento per analizzare la proposta educativa così come configurata e attuata non devono rispondere ad un modello prefigurato di valutazione, ma devono nascere insieme alla pratica stessa per consentire di volta in volta, caso per caso, di assumere decisioni circa la successiva attuazione dell'intervento didattico. Occorre quindi "storicizzare" l'intervento, ricostruirne la storia, individuare le variabili socio-ambientali che lo hanno determinato, in modo da applicare indicatori e/o categorie ogni volta diverse di valutazione, perché concepite in seno alla proposta didattica stessa.

Il compito di inquadramento e orientamento metodologico e formativo spetta invece al ricercatore che nella ricerca-azione ha consapevolezza della dimensione soggettiva dell'osservazione di ognuno e cerca di offrirla al gruppo di ricerca come valore. Concretamente, a partire dall'osservazione diretta di un determinato contesto e/o dallo studio di determinate esperienze, lo studioso è chiamato ad identificare lo *starting point* ossia il problema o la questione oggetto d'indagine e prefigurarsi una determinata proposta, esplicitare il nesso e la finalità per cui pensa possa essere utile attuarla e, insieme ai professionisti ingaggiati su base volontaria, condividerne e stabilire collegialmente i significati e le metodologie più adatte allo scopo, rimanendo a disposizione per qualsiasi

eventualità, tenendo le fila dello svolgimento del percorso e delle ricadute effettive in termini di formazione.

Esplicitata in fase preliminare la sua ipotesi ed il piano del suo intervento, sceglie la metodologia e gli strumenti di valutazione e documentazione che gli sembrano più idonei allo scopo. Nello stesso tempo, però, si mantiene aperto alle emergenze ed evidenze offerte dal dispiegarsi della situazione stessa. In questo tipo di ricerca l'indagine viene condotta senza vincoli di alcun tipo, allo scopo non di verificare le ipotesi stabilite a priori, ma facendo in modo di facilitare e mediare tra le emergenze, senza trascurare alcun dettaglio ma considerando ogni minimo contributo in una prospettiva olistica come potenzialmente degno d'interesse.

Portando avanti il compito di coinvolgere riflessivamente in opportuni spazi e tempi dedicati gli operatori, in modo da guidarli nell'identificare le urgenze emergenti dalla pratica quotidiana e chiarendo e contestualizzando le loro domande e questioni ricorrenti, il ricercatore contemporaneamente metterà in ordine i bisogni formativi e individuerà le relative priorità, al fine di accompagnare il *team* nella analisi e decodifica epistemica e nella condivisione e costruzione di possibili nuovi tracciati.

A differenza del metodo sperimentale, dove l'intervento è predefinito in funzione di un'ipotesi per la quale il ricercatore sceglie in via preliminare strumenti, di norma quantitativi, che dovranno confermare o smentire le ipotesi prestabilite, nella ricerca-azione il ricercatore lascia più spazio alla eventualità che l'ipotesi si vada precisando nel corso del processo stesso e può intervenire rettificando l'azione via via sulla base dei nuovi dati che si presentano.

La ricerca-azione infatti non è interessata ad isolare le cause specifiche né a tenere sotto controllo i fattori che la determinano ma è orientata piuttosto a provare diverse possibilità e modificare l'intervento in corso d'opera sino ad individuare per adattamenti la soluzione che appare preferibile.

Ciò comporta che la prassi descritta non può fornire riscontri dimostrabili sull'efficacia di un determinato modello poiché manca di un disegno sperimentale in grado di isolare l'incidenza delle variabili in gioco e/o di un sistema condiviso e validato di validazione dei risultati, basati su parametri quali ad esempio i livelli di autonomia personale, gli apprendimenti, le competenze comunicative, sociali e la qualità e frequenza delle interazioni, i bisogni di sostegno, l'atteggiamento degli operatori nei confronti della diversità, etc. In pratica non è possibile derivare dei rapporti di cause-effetto lineari che possano far assumere alla politica di *full inclusion* adottata nel museo in questione la funzione di variabile indipendente.

L'applicare nel nostro caso il metodo sperimentale, orientato alla scomposizione in singole variabili e al loro controllo, si scontra con il rischio di una perdita di significatività della ricerca. Dato che le azioni educative non sono riconducibili ad un numero stabilito di singoli fattori, scorporare analiticamente i fattori dal contesto di riferimento è un'operazione che ne limiterebbe da un lato la comprensione della situazione stessa, in quanto ne ridurrebbe la complessità, semplificando le relazioni che la singola azione ha con gli altri fattori e/o variabili dell'inclusione e dall'altro lato ne limiterebbe anche gli orizzonti della ricerca stessa che invece potrebbe ritenere

valida una variabile scartata, non considerata o ritenuta poco significativa.

Le metodologie utilizzate, quindi, nell'ambito della ricerca-azione per raggiungere tale scopo e fare in modo che il *team* di ricerca si costituisca e si identifichi nella questione individuata devono essere di tipo qualitativo. Momenti come colloqui informali e *focus group* strutturati sono stati considerati i più idonei a far emergere in uno spazio e tempo dedicati le questioni e i saperi di ogni partecipante e favorire la riflessione, l'identificazione e/o la condivisione autentica all'interno del gruppo e la predisposizione di nuove azioni inclusive.

Per questo motivo, nella ricerca-azione lo studioso cercherà di non essere distaccato e non avrà l'obiettivo di restituire un quadro impersonale attraverso i dati raccolti, bensì si avvarrà di un approccio qualitativo in cui la stessa definizione dell'ipotesi iniziale può essere soggetta a modificazioni oltre che anche gli strumenti di osservazione, valutazione e documentazione preventivamente immaginati. In questo modo, l'*output* della sua ricerca sarà affidato prevalentemente a documenti e/o narrazioni sul singolo caso di studio che favoriscano un approccio immersivo nel problema, libero da schemi precostituiti, al fine di essere meglio in grado di sintonizzarsi con le questioni significative e catturarne il senso più profondo.

Il fatto che tutto venga affidato a resoconti soggettivi e che il ricercatore sia coinvolto in prima persona sono due elementi che possono essere considerati il punto debole della ricerca da parte dei sostenitori del metodo sperimentale: essi obiettono che alla fine sia difficile individuare quali siano i fattori reali che sono entrati in gioco, oltre al fatto che la continua modifica dell'intervento

in corso d'opera causa la perdita del controllo della situazione stessa.

Dal punto di vista di questo studio specifico, questi sono invece dei veri punti di forza. L'alternanza stretta tra riflessione e azione, per la quale si formula una prima ipotesi e si decide il da farsi, si agisce, si riflette sui risultati, si modifica eventualmente l'ipotesi, si agisce di nuovo e così via, rende la ricerca dai risvolti maggiormente operativi perché immediatamente applicabili e ne rilancia un modello di comprensione del mondo più verosimile, data l'impossibilità di arrivare ad una verità oggettiva e definitiva.

La raccolta dei dati, l'analisi e la riflessione sui risultati, l'individuazione degli obiettivi e la progettazione degli step successivi diventano fasi di un procedere circolare e ricorsivo che prevede che i traguardi raggiunti non siano mai dati come definitivi, ma sempre passibili di essere messi nuovamente a verifica, al fine di identificare nuovi eventuali obiettivi connessi a nuovi margini d'azione, determinando quindi sia la messa in opera di nuove pratiche che la contemporanea formazione degli attori di volta in volta coinvolti, in un rapporto circolare che normalmente viene rappresentato graficamente con modelli a spirale.

Questa pratica, non solo definisce la distanza dell'andamento lineare della ricerca classica, ma tiene conto della necessaria esigenza di 'processualizzare' costantemente gli obiettivi così come immaginati, a seconda degli orientamenti dei diversi ricercatori, e si arricchisce di strumentazioni diverse, più o meno strutturate, in vista di una possibilità di miglioramento delle

pratiche a vantaggio della società, che è - ed è stato - l'obiettivo che ha accumulato ricercatori e attori.

5.3 Gli obiettivi e la costruzione della comunità di ricerca

Sebbene il termine 'valutazione' possa dar da pensare di dover indagare i processi di autovalutazione sistemici messi in opera dal museo, in realtà l'obiettivo di questa ricerca non consiste nel dover intervenire strutturalmente nell'organizzazione e nella predisposizione delle azioni inclusive, quanto nell'evidenziare l'importanza che oggi la valutazione può assumere di per sé per implementare e migliorare l'offerta inclusiva e formativa del museo.

Fotografare le prassi inclusive condotte in un dato momento (come si sta operando?), descrivere gli esiti del processo di inclusione (che risultati sono stati ottenuti?) o le strategie che possono risultare più efficaci (cosa funziona e quando funziona?) sono tutti spunti utili a sollecitare l'esigenza di una valutazione delle proprie prassi come processo *in fieri* per il quale ci si metta in discussione e si cerchi di significare ogni volta la propria offerta, con il duplice obiettivo di: 1) formarsi e fare esperienza della pratica della documentazione usata nell'ambito del *Reggio Emilia Approach* (Harvard Project Zero, & Reggio Children, 2009; Rinaldi, 2009b; Malavasi, & Zoccatelli, 2012) come possibile strumento di valutazione e di miglioramento delle proprie pratiche che permetta di vivere l'inclusione, dovendo sottoporsi ad una riflessione sul proprio significare azioni, gesti, opere e contemporaneamente dovendo prestare attenzione e ascoltare la lettura dell'altro

identificando limiti e potenzialità di questo confronto; 2) migliorare delle strategie inclusive così come percepite dal singolo utente in relazione ad un determinato evento museale (microsistema) con l'obiettivo di diagnosticare, analizzare e conoscere meglio gli attori coinvolti, le loro diverse sensibilità e così poter supportare il loro processo di partecipazione.

Se quindi ciò che interessa è il processo che porta alla creazione di proposte inclusive, la domanda centrale di questa ricerca è la seguente: Come valutare l'inclusione sociale in ambito museale?

Questa questione, a cui si è arrivati gradualmente, riflettendo sul costrutto 'inclusione' da un punto di vista teorico e operativo, porta con sé altri interrogativi molto specifici e ben individuati ad essa legati. In particolare:

- In che modo la valutazione è parte del processo di *empowerment* dell'inclusione sociale di tutti gli attori coinvolti?
- Come poter valutare l'inclusione in ambito museale per fare in modo che essa rappresenti un momento di confronto e arricchimento dei punti di vista degli attori interessati e di miglioramento delle pratiche esistenti?
- Quali sono gli attori interessati?
- Quali sono i processi? Ci sono programmi e iniziative museali che sono realmente inclusivi per tutti?
- Quali sono i processi decisionali più fruttuosi (in base a cosa lo siano)?
- Tra gli strumenti e metodologie di misurazione/valutazione in uso, può la documentazione REA essere d'aiuto per la riflessione,

valutazione e autovalutazione delle pratiche inclusive del museo?

Alla luce di questi obiettivi riflessivi, progettuali e valutativi si è pensato di attivare un gruppo di lavoro composto, come abbiamo accennato sopra, dagli operatori didattici museali appartenenti ad una realtà educativa museale specifica, piuttosto che i visitatori del museo che frequentano le singole iniziative del museo. L'interesse primario di questa ricerca non è sulle ricadute che le attività didattiche possono avere sull'utente del museo inteso come destinatario finale, quanto sul processo in sé, utile a fare in modo che le pratiche siano costantemente rinegoziate e perciò sull'azione riflessiva portata avanti dagli operatori che di questo processo sono i protagonisti.

Tra questi, in virtù dello scopo che è quello di attuare una trasformazione tra i partecipanti che si ripercuota anche sulle prassi formalizzate, si è scelto di coinvolgere professionisti appartenenti alla stessa comunità di pratiche, proprio perché condividendo quotidianamente lo stesso ambiente museale e ambito professionale educativo essi partono dalla conoscenza comune delle condizioni e dei condizionamenti ideali, ambientali, sociali, lavorativi entro i quali realizzare le politiche e gli orientamenti educativi immaginati.

All'interno della stessa comunità museale è stato immaginato di coinvolgere esclusivamente, in un primo tempo, il personale che si occupa della didattica per la sua intrinseca vocazione educativa che lo rende perno della costruzione della consapevolezza dei valori in gioco, rispetto invece ad altri dipartimenti e professionisti del museo.

Esattamente come nella ricerca-azione tradizionale si lavora con gli insegnanti (Trincherò, 2017; Nigris, 2018; Dell'Anna, 2021), in questa ricerca si è scelto quindi di lavorare in prima battuta con gli operatori didattici, allo scopo anche di aumentare in essi la consapevolezza di essere tra i protagonisti dei processi di cambiamento in atto nel museo nell'ambito dell'inclusione ed educazione. La loro identità professionale e il loro ruolo permettono di creare le condizioni contestuali affinché i momenti di incontro e confronto possano essere luoghi per promuovere l'inclusione e una riflessione critica sulle prassi adottate.

Sostenere l'inclusione nel museo significa modificare e migliorare i processi, e di conseguenza i prodotti e i contesti, per garantire e incoraggiare esperienze che diventino significative sia per gli operatori che per gli utenti. Si tratta di "dare braccia e gambe alla legislazione" attraverso l'operato di professionisti della didattica museale, formati come soggetti che per primi dovrebbero contribuire alla messa in campo di azioni inclusive e che mettono le loro intuizioni, la loro creatività a servizio dell'istituzione museale effettuando scelte e cambiamenti importanti a livello didattico, culturale e organizzativo e procedurale.

Non quindi una ricerca 'sugli operatori', ma una ricerca 'con gli operatori', coinvolti in ogni fase della sperimentazione: essi sono chiamati a individuare insieme al ricercatore a quale obiettivo dare priorità, a quale necessità dare ascolto per iniziare insieme un percorso di consapevolezza, propedeutico alle scelte educative da adottare e alla conseguente azione di cambiamento delle prassi, che deve poi trovare specifica declinazione in ciascun contesto particolare, per attuare quel passaggio

dalla teoria alla pratica che dovrebbe condurre il museo a realizzare azioni, pratiche educative e didattiche a sostegno dell'inclusione.

E quindi, con gli operatori, la valutazione è stata articolata nelle seguenti fasi:

- valutazione del contesto su cui si innesta l'analisi dei bisogni come antecedente all'azione della progettazione;
- valutazione dei documenti di indirizzo e delle opinioni personali come terreno valoriale di partenza, comune al gruppo di ricerca;
- valutazione delle risorse umane e temporali da impiegare nella ricerca;
- valutazione delle metodologie, degli spazi e dei tempi considerati più idonei in relazione al perseguimento degli obiettivi prefissati;
- valutazione, in sede di attuazione delle proposte didattiche, della pratica della documentazione REA, al fine di fornire elementi utili ad effettuare eventuali modifiche migliorative dell'intervento stesso;
- valutazione dei *focus group* come momento epistemologico che dà importanza al processo culturale (inclusivo) in atto più che ai risultati di per sé.

Nell'ambito dell'orientamento qualitativo della metodologia della ricerca scelto, questi obiettivi specifici individuati per ogni fase hanno fatto emergere tutti i punti di vista dei soggetti coinvolti da protagonisti nel cambiamento, al fine di abituare a considerare ogni spunto come "problematico in sé", che esige un dibattito costante e che contribuisce a fornirne un'immagine dell'istituzione museo come contesto dinamico e complesso.

5.4 Il quadro metodologico della ricerca: fasi operative, metodologia, strumenti

Al fine di tradurre in azioni concrete i principi propri del *framework* teorico richiamato, l'azione di ricerca è stata strutturata nelle seguenti fasi preliminari:

5.4.1 L'individuazione di eventuali musei *partner* della ricerca

Per motivi di opportunità e praticità la scelta è stata circoscritta a musei o spazi espositivi o fondazioni presenti sul territorio nazionale, dotati di una collezione permanente e non a spazi mostra e/o contenitori di mostre temporanee, per fare in modo di poter sfruttare un assetto espositivo ben definito e reiterato anche nell'immaginario collettivo dei partecipanti.

Si è poi scelto di limitare la partecipazione ai musei che contengono collezioni di arte, tra dipinti statue, fotografie in modo da sfruttare al meglio le *skills* e competenze personali dovute alla particolare formazione della scrivente.

È stato difficile individuare dei musei, tra quelli del nostro territorio, che si dimostrassero disponibili ad una collaborazione scientifico-pedagogica.

I motivi addotti sono stati diversi: *in primis* la difficoltà di destinare personale e risorse ad un tipo di attività di ricerca dedicata che non risulta inserita ufficialmente tra le attività oggetto di valutazione dei musei stessi (in Italia l'OIV - L'Organismo indipendente di Valutazione della performance, ad esempio).

Contestualmente, ove questa difficoltà sarebbe potuta essere superata, è stato difficile richiedere una collaborazione attiva alla progettazione condivisa di quanto saremmo andati a sperimentare nel museo: si era disposti o a lasciare il ricercatore ad osservare pratiche già in essere e reiterate nel tempo e poi a prevedere la somministrazione di eventuali questionari che non impiegassero tempi lunghi di compilazione, oppure, di contro, si era disposti a lasciare al ricercatore uno spazio fisico e temporale in cui poter condurre l'attività personalmente o con associazioni estranee senza prevedere il coinvolgimento attivo del personale del museo nella progettazione e/o successiva (auto)valutazione.

Ostico è stato parlare di valutazione, poiché era difficile trovare istituzioni pronte a cogliere in questo momento epistemologico un'opportunità di miglioramento e messa in discussione delle proprie pratiche. Molto spesso ci si rendeva conto di parlare un linguaggio altro in cui l'organizzazione del cambiamento doveva essere messa nero su bianco a prescindere, a monte dell'attività, senza essere negoziata e discussa ma piuttosto calata dall'alto, somministrata, recepita e analizzata.

Faticoso è stato parlare di documentazione come processo di valutazione, poiché, sebbene sia una pratica universalmente riconosciuta, essa è concettualmente legata all'approccio pedagogico scolastico e non alla didattica museale e quindi era difficile da parte degli interlocutori prefigurarsi possibili ricadute chiare, ben identificabili e spendibili nella gestione del museo nella parte di conduzione delle attività di inclusione sociale.

5.4.2 La scelta del museo e l'analisi documentale

Un dialogo proficuo è stato stabilito con un museo in particolare, la *Pinacoteca di Brera* di Milano, eletta a contesto di riferimento per la ricerca, che effettivamente nel panorama italiano aveva lunga tradizione nella didattica e si è spesa negli ultimi anni in modo particolare per l'inclusione sociale. Grazie ad alcuni incontri con il direttore e il relativo staff inerente la didattica, la comunicazione, il restauro e l'accoglienza è stato possibile iniziare a conoscerne la storia, le attività, l'organizzazione attraverso l'analisi della documentazione ufficiale prodotta e disponibile nel museo (linee guida, *annual report*, cataloghi, guide ufficiali per adulti e bambini) per reperire informazioni utili a comprendere quali fossero gli approcci culturali, le politiche gestionali e le pratiche organizzative in riferimento all'inclusione sociale.

Si è proceduto anche con l'esplorazione del sito e dei canali di comunicazione e contestualmente è stata portata avanti un'attività di osservazione libera delle loro pratiche, per verificare se il processo di *full inclusion* degli utenti con disabilità avesse prodotto evidenze in grado di sostenerlo e accreditarlo.

Attraverso questa fase di analisi documentale condotta esclusivamente dal ricercatore attraverso i testi che supportano l'attività didattica, organizzativa e comunicativa del museo, si è cercato di rintracciare l'identità culturale di questo, ossia tutti gli aspetti che lo differenziano rispetto ad un altro contesto: la sua storia, i valori con i quali presenta al pubblico l'offerta formativa, la cura del personale, le sue esperienze, l'attenzione al territorio, gli accorgimenti mediante i quali l'idea di

inclusione viene veicolata e infine quali i propositi che lo muovono, se esso tenda a fornire un'idea di contesto esclusivo o piuttosto persegua attivamente l'obiettivo di una partecipazione finalizzata allo sviluppo e al miglioramento della comunità.

Nel caso della *Pinacoteca di Brera* abbiamo diversi testi, che rispondono ad una duplice valenza: da un lato ci sono documenti-guida dell'azione formativa e organizzativa dei professionisti museali, che richiamano la storia del museo e che ne vivificano la *mission*, dall'altro ci sono una serie di pubblicazioni informative destinate agli utenti e ai visitatori in genere. I contenuti di questi documenti sono per semplicità raggruppati nella seguente tabella:

Approccio Brera	Documento di servizio a consultazione e privata riservata agli addetti ai lavori	Focus valoriale di ispirazione a coloro che vogliono saperne di più sulle matrici ideologiche e culturali che guidano il <i>modus operandi</i> di Brera	Contiene - identità della pinacoteca - esigenze dei visitatori - orientamento della direzione
Linee guida didattiche	Documento di servizio a consultazione e privata riservata agli addetti ai lavori.	Declinazione operativa dell'approccio Brera.	Contengono indicazioni per coloro che operano nella pinacoteca con funzione di Assistente alla Fruizione, Accoglienza e Vigilanza
"Brera: Guida alla Pinacoteca".	Testo scientifico, per specialisti,	Catalogo delle opere d'arte della pinacoteca	Contiene saggi e schede catalogo

	contiene catalogazione e testi scientifici sulle opere della collezione.	con <i>focus</i> storico-artistico.	delle opere esposte. Disponibile nella versione italiana e inglese.
Guida per famiglie "La Pinacoteca di Brera come la vedo io" e libricini vari <i>kids</i>	Testo semplificato e suggerimenti di attività pensate per i più piccoli	Contengono storie ambientate nel museo, spunti di riflessione e proposte di attività	Dedicate ai bambini nelle diverse fasce d'età.
Pinacoteca di Brera. Un museo per tutti.	Guida accessibile disponibile nelle versioni easy to read e con i simboli della CAA	Descrizione di 11 opere con affiancati simboli e <i>box</i> di approfondimento con parole chiave sull'artista e sull'opera stessa.	Immaginata per persone con disabilità intellettiva, utile anche per chi ha scarsa conoscenza della lingua italiana e per persone con autismo. Scaricabile gratuitamente e <i>on line</i> .
Report annuale	Pubblicazione annuale con resoconto della attività effettuate.	Contiene riallestimenti, progetti dei servizi educativi, strategie di <i>marketing</i> e i progetti <i>on line</i> .	Destinato al pubblico al fine di dare conto di quanto programmato e realizzato in un anno. Disponibile <i>on line</i> in versione digitale.
Sito https://pinacotecabrera.org/	Contenitore di informazioni, ausili, progetti didattici,	I contenuti permettono di organizzare la visita non solo tramite prenotazione orarie e	Contenuti flessibili pensati per chi voglia visitare il museo,

	comunicati etc.	biglietteria ma attraverso una serie di iniziative didattiche che suggeriscono diverse modalità di fruizione.	fisicamente o virtualmente.
--	--------------------	---	--------------------------------

Queste pubblicazioni, analizzate nel loro insieme, rendono manifesto l'impegno da parte della Pinacoteca di andare programmaticamente incontro all'utenza, affiancando a quella che è la guida tradizionale, con schede catalogo delle opere esposte in ogni sala, retaggio dell'antica concezione del museo quale luogo deputato a studiosi, tutta una serie di nuove pubblicazioni che rendono tangibile l'attenzione a nuovi *target* di visitatori quali famiglie e bambini e persone con bisogni educativi speciali. Non solo, da questa apertura a nuovi utenti derivano anche dei sussidi presenti solo *on line* che fanno del sito una vera miniera di iniziative didattiche con suggerimenti contenenti i più diversi approcci alle opere: descrizioni audio, supporti scaricabili gratuitamente e stampabili per costruire delle architetture presenti in collezione, percorsi tematici, mappe di esplorazione delle sale, approfondimenti, testimonianze etc. rendono la fruizione varia, declinabile e personalizzabile da chiunque voglia dedicarsi a costruire la propria visita al museo. A questi ultimi è anche data la possibilità di offrire suggerimenti allo stesso dipartimento di didattica che si occupa di ideare realizzare e offrire questo servizio.

Inoltre, le due pubblicazioni ad uso interno dell'Approccio Brera e delle "Linee guida" rivelano

un'attenzione dedicata a chi lavora in Pinacoteca, affinché si senta parte di un gruppo e ne condivida i valori democratici che ne orientano le scelte e le azioni. In più parti del documento sono ribaditi come essenziali l'ascolto dei visitatori e degli operatori, la volontà di riattualizzare i valori democratici incarnati dal luogo stesso ed espressi attraverso la sua storia e infine la volontà di non considerare le opere come eteree ma di far in modo che esse parlino a tutti i livelli, a più persone possibili affinché i valori estetici da esse veicolati siano d'ispirazione nella vita di ciascuno. Ma di questa innovativa concezione abbiamo parlato diffusamente nel capitolo 4.

Ciò che interessa rispetto alla metodologia, di cui si parla in questa sezione, è che la parte di analisi documentale è stata utile per conoscere più a fondo la realtà nella quale la ricerca si andava ad inserire e per progettarne al meglio il *design*. A partire da questo momento infatti ha avuto inizio la parte sperimentale vera e propria, per cui si è viaggiato su un canale organizzativo utile alla pianificazione delle attività, approfondendo contestualmente la parte relativa ai contenuti per far in modo che servisse ad orientare in modo proficuo l'azione (e che vedremo nello specifico nel prossimo capitolo).

5.4.3 Dal quadro teorico alla ricerca: l'analisi e l'interpretazione ermeneutica dei dati

Alla parte relativa alla condivisione della documentazione raccolta secondo l'approccio REA sarà dato spazio a partire dal secondo *focus group*. Qui di seguito sono fornite alcune coordinate metodologiche che

ne illustrano la scelta e ne giustificano le motivazioni. Nello spazio dedicato al *focus group* confluiranno elaborati di varia natura come foto, disegni, note, video, schizzi, ponendo l'accento più che sul prodotto in sé anche sul processo che lo ha generato. La scelta di quanto includere nella documentazione stimolerà l'autovalutazione e l'eterovalutazione: essa è compiuta dall'operatore stesso sia sulla base dei criteri di massima concordati (nel nostro caso l'inclusione) consentendo la valutazione di una pluralità di aspetti, favorendo una visione olistica dell'attività condotta e, favorendo la partecipazione e motivazione degli operatori, chiamati ad interrogarsi sull'efficacia degli interventi, sugli esiti, e sulle modalità di applicazione, intese sia come controllo anche solo intuitivo delle variabili durante l'azione educativa, sia come monitoraggio sistematico dell'evoluzione dell'intervento.

Quanto affermato dagli educatori nel presentare il materiale scelto, le loro riflessioni su quanto prodotto e raccolto e organizzato e i loro interrogativi su *standard* e criteri di qualità e potenzialità, saranno indagati sulla base di un'analisi ermeneutica oggettiva. I *focus group* saranno infatti registrati e riascoltati più volte video/audio da due ricercatori allo scopo di riflettere e interpretare a posteriori i discorsi e i comportamenti dei partecipanti, alla ricerca di punti salienti o affermazioni chiave, che saranno quelle che verranno scelte come significative e verranno estrapolate e riportate nella tesi.

Il ricercatore quindi non svolgerà solo il ruolo di collettore di informazioni ma, sulla base della consapevolezza acquisita nell'ambito della sua esperienza professionale e all'interno del contesto museale scelto e a contatto con gli stessi partecipanti, costruirà la sua

expertise attraverso una continua mediazione e ridefinizione di significato tra la testimonianza personale di ciascuno, le interpretazioni date al lavoro di documentazione altrui e il costrutto generale con il suo orizzonte valoriale di riferimento, manifestando una propensione democratica a fare in modo che una singola testimonianza personale possa cambiare il significato attribuito alla definizione generale, che a sua volta ridetermina il significato attribuito alle singole parti, fino ad arrivare ad una situazione di equilibrio, in cui ci si accorda su una interpretazione unitaria priva di contraddizioni interne. (Trincherò, 2017).

Quest'ultima sarà valida e validata dalle singole affermazioni o testimonianze dei partecipanti, che dovranno, rispetto all'assunto generale, rispondere ad una logica manifesta. Oltre a questo anche ciò che è esplicitamente osservato sul campo dovrà poter essere letto in modo coerente con quanto stabilito. A conferma di ciò l'interpretazione della situazione e delle singole testimonianze sarà condotta sia dal ricercatore protagonista dello studio, sia da un secondo ricercatore presente al *focus group*, con il quale ci si confronterà per discutere in un successivo momento su quanto emerso durante la condivisione, secondo un modello di tecnica ermeneutica oggettiva proposto da Oevermann e Zoll (Neresini, 1997).

Anche se questo tipo di analisi deve portare con sé la coscienza che ciò che è emerso e come esso venga interpretato non sono mai liberi da presupposti e da un *background* teorico di partenza di chi interpreta, e dalla stessa cornice teorica che guida la ricerca, questo tipo di approccio metodologico favorisce la responsabilità

individuale, la comunicazione e le capacità di lavoro in *team*, nella consapevolezza che ogni interpretazione implica innovazione e creatività e genera una conoscenza che va oltre ciò che è immediatamente dato e crea nuove differenziazioni e interrelazioni, che portano all'estensione e alla ridefinizione del significato precedentemente assunto.

Questa tecnica ermeneutica è sembrata quindi essere la più adatta allo scopo di interpretazione dei dati per come questa tesi li ha concepiti, ossia come testimonianze sempre parziali e passibili di innumerevoli combinazioni a seconda di variabili difficilmente controllabili. Presupponendo quindi un'interpretazione non assoluta e oggettiva dei dati linguistici e espressivi, ma dinamica e pronta a cogliere l'inatteso, per lasciarsi modificare da esso e costruire di volta in volta un significato coerente con quanto costruito dalla riflessione individuale, dalla interpretazione dell'esperienza pratica e dalla condivisione collettiva, questa tecnica è quella che maggiormente si presta a cogliere la complessità di questo sistema di relazioni, perché presuppone la crescita dello stesso ricercatore come parte non neutrale del processo.

Lo studioso quindi, al pari di tutte le altre figure coinvolte nell'attività di documentazione, parteciperà a questo momento di valutazione come esperienza di formazione epistemica, non conformativa, in cui l'ascolto attivo verso le istanze dei partecipanti, il dialogo, la scoperta di significati altri e la successiva negoziazione collegiale dei valori e degli obiettivi in gioco saranno alla base dell'ideazione di nuove azioni ispirate a quanto emerso e co-costruito insieme.

Coscienti della possibilità di più analisi e prospettive scientifiche a cui lo stesso studio di caso può prestarsi per essere indagato, in queste pagine si avrà a riferimento solo questo specifico quadro teorico, che ha le sue radici nel costruttivismo e nell'epistemologia e che, attraverso i concetti ermeneutici appena espressi, guiderà anche implicitamente la ricerca in tutte le fasi previste e consentirà di evitare cambiamenti ingiustificati di prospettiva.

CAPITOLO VI

6.1 Case selection: La Pinacoteca di Brera e il perché di una scelta

Dopo tutta la serie di colloqui interlocutori con varie istituzioni museali di cui si è riportato nel precedente capitolo, grazie alla disponibilità del Direttore James Bradburne, la *Pinacoteca di Brera* a Milano è stata scelta quale scenario per intraprendere un percorso di sperimentazione e formazione con sei educatori dell'ufficio didattico interno al museo stesso che si sono volontariamente offerti di partecipare alla sperimentazione al fine di adoperare la pratica della documentazione per progettare e organizzare e implementare le pratiche inclusive del museo.

La Pinacoteca di Brera che come abbiamo visto è tradizionalmente molto attiva nell'ambito delle nuove sfide che attraversano la più recente museologia per ciò che riguarda la ricerca di significati e la missione pubblica connessa all'essenza stessa del museo, è sembrata da subito lo scenario perfetto di questa ricerca. La sua particolare vocazione educativa è caratteristica peculiare intrinseca del suo operare sin dalla fondazione quando, cavalcando l'orientamento istituzionale presente già nei primi anni della Repubblica, istituiva pionieristicamente, insieme alla Galleria Borghese di Roma, una sezione didattica all'interno dello stesso museo, promuovendo una visione non più elitaria, finalizzata ad un'educazione della società più inclusiva.

I concetti di accessibilità, inclusività, diversità, sostenibilità e partecipazione della comunità sono ancora

oggi esplicitamente dichiarati come obiettivi primari, da perseguire come opportunità sfidanti per il museo al fine di evidenziare e rendere impattante il ruolo sociale nel trasformare la società a partire dalle più giovani generazioni, continuando ad abitare la sua tradizionale vocazione alla formazione nell'ambito di una dimensione di cura educativa che si riflette nei diversi campi di tutela, conservazione, valorizzazione e didattica, riattualizzando e vivificando, attraverso un approccio e una *vision* di matrice costruttivista, l'operato del museo stesso.

Il passato, nei valori che ne hanno attraversato la ricerca e che hanno ispirato e guidato l'agire, sono stati letti in continuità e dialogo con il presente aprendosi alle esigenze dei fruitori, in modo da rimettere in discussione e rendere vivo e ancora necessario il processo di partecipazione e condivisione, riscoprire motivazioni e interesse, vivificare i percorsi inclusivi e le relative strategie didattiche.

Per ciò che riguarda il rapporto con la modernità possiamo individuare una costante problematizzazione delle proprie pratiche determinata da un atteggiamento di ascolto dialogico dei visitatori, siano essi bambini, adulti, persona con disabilità, gruppo di amici, anziani, immigrati o gli stessi lavoratori della Pinacoteca.

A documentare questo spirito dagli operatori chiamato "Approccio Brera" sono delle linee guida didattiche, curate dall'ufficio competente, in cui emerge proprio il dialogo come caratterizzante la filosofia di Brera per la costruzione di relazioni e conoscenza. Il peso della tradizione viene declinato e vivificato ogni volta in modo diverso ma sempre arricchente, poiché l'obiettivo è cercare di creare connessioni sia con le opere esposte sia tra tutti i

visitatori all'insegna della partecipazione e della polifonia, arricchente per ognuno e, in un arco spazio-temporale che, tramite i canali *social*, il sito internet e altri strumenti, inizia ancor prima della visita al museo e prosegue anche successivamente.

È scritto espressamente nelle linee guida che «Ogni persona, di ogni cultura e sensibilità, viene prima accolta in un ambiente favorevole all'apprendimento, alla sperimentazione e all'approfondimento, e poi invitata a partecipare alla vita del museo, dialogando o disegnando davanti alle opere, attraverso gli strumenti messi a disposizione di tutti»⁷⁰. In questo modo il visitatore in ascolto esce arricchito sia per la collezione in sé, sia per la cura che è stata messa nel far comprendere i contenuti, nel creare le condizioni ottimali affinché viva un'esperienza estetica, emotiva e relazionale, da cui uscire cambiato e arricchito e pronto a condividere con altre persone o in altri luoghi quanto appreso e sempre in relazione con quanti prima e dopo di lui compiranno la stessa esperienza.

Fondamentale per la riuscita dello scopo è anche il dialogo verticale e orizzontale del direttore con il personale e dei lavoratori tra loro, al fine di vivere già tra i membri dello *staff* quanto si auspica avvenga con il pubblico, nella convinzione che la condivisione di pratiche, obiettivi e punti di vista sia di arricchimento per il museo ma anche per il singolo, che si vede accolto e riconosciuto nel suo ruolo all'interno della comunità. «Ogni collaboratore ha una propria storia formativa e personale che viene considerata dall'intera squadra fonte di ricchezza: quanto più un lavoro è realizzato in maniera condivisa, tanto più andrà incontro

⁷⁰ Estratto dal documento interno: "L'approccio della Pinacoteca di Brera e Linee guida dei servizi educativi". Consultato in Pinacoteca il 9/6/2020.

alle variegate aspettative dei visitatori», e ciò è confermato anche dalla sezione del sito *MyBrera* dove attraverso poche righe viene valorizzato il contributo professionale di ognuno nell'ambito della organizzazione stessa del Museo, insieme ad una brevissima testimonianza su un'opera particolare della collezione.

Al centro di questa concezione c'è il riconoscimento del ruolo attivo di ognuno e della sua competenza, capace quindi di costruire la conoscenza con ciò che ciascuno è chiamato ad essere, scegliere tra le opere ciò che interessano e ricevere gli stimoli adeguati e utili al percorso di crescita. Il personale quindi è sullo stesso piano del visitatore, poiché si pone come interlocutore attivo nel processo di costruzione del sapere.

Per questo il museo cerca di offrire percorsi molteplici, policomponibili e polirisolubili, organizzati per contenuti, per tematiche (moda, cibo, vegetazione, musica, etc.), per soggetti e per autori, per aree geografiche, per periodi, per interventi di restauro, per curiosità, etc., che lascino aperta la possibilità del dialogo e che valorizzino la differenza come ricchezza, incrementando così la partecipazione e arricchendosi a sua volta del contributo di ciascuno. Il lavoro dei mediatori museali parte dalla storia delle singole opere d'arte, delle collezioni e del museo e invita il visitatore prima di tutto a osservare le opere con attenzione, stimolando i molteplici dialoghi che il museo può generare: tra visitatore e opera d'arte, tra visitatore e museo e dei visitatori tra di loro, nel rispetto delle differenze e nella valorizzazione di esse come generatrici di nuove conoscenze e relazioni.

La cura è quindi fondamentale nella parte di progettazione, realizzazione e condivisione successiva

all'esperienza, all'interno di un metodo che potremmo definire sperimentale, per il quale il percorso effettuato non è mai definitivo ma costantemente sottoposto a verifica e revisione, in un processo di aggiornamento e riconfigurazione continua delle pratiche e delle proposte in base a quanto emerso dagli altri punti di vista, siano essi opinioni autorevoli o semplici pareri dei visitatori. Diverse sono quindi le esperienze che il museo di Brera ha allestito alla luce di quanto finora detto ('Brera si racconta', 'Occorre tutta una città', 'Descrivendo', etc.), tutte nate all'interno di un approccio costruttivista che ha permesso la creazione di legami intellettuali e operativi, di scambi e contaminazioni valoriali, linguistiche e metodologiche tra tutti coloro che vedono in questo *modus operandi* un'opportunità democratica di partecipazione.

Per rendere l'ambiente favorevole all'apprendimento, alla sperimentazione e all'approfondimento si è perciò innanzitutto voluto proporre condizioni che facilitassero le molteplici possibilità di dialogo: si è proceduto problematizzando l'allestimento della collezione permanente, lasciando *in auge* il tradizionale criterio cronologico geografico delle sale ma selezionando un numero minore di opere per semplificarne la fruizione. Su un buon numero di queste ultime sono state inserite brevi ma particolari didascalie, frutto di letture ed esperienze diverse: curatoriali, d'autore, "per grandi e piccoli", olfattive, tessili, e tante altre per dimostrare che ogni opera può parlare in diversi modi e che sta al fruitore scegliere, capire, interrogarsi su come interagire e crearsi il proprio percorso entrando in dialogo con esse e, tramite lo spunto didattico stesso, con chi lo ha pensato e scelto.

Non solo, i servizi educativi di Brera hanno ideato una serie originale di strumenti e supporti alla fruizione come la 'Brera drawing bench' e il kit per sollecitare attraverso il disegno la dimensione cognitiva e creativa di rielaborazione delle opere; 'Piera, la Valigia della Pinacoteca di Brera', una sacca contenente diversi ausili didattici come i 'Museum cubes' (ossia quattro dadi dedicati a colori, parti del corpo, figure geometriche e strumenti), il monocolo, una griglia e dei mirini di diverse forme per favorire attraverso il gioco la discriminazione cognitiva dei contenuti; la guida per famiglie 'la Pinacoteca di Brera come la vedo io', realizzata in collaborazione con Devorah Block, ricca di interessanti spunti, curiosità e materiali didattici per rendere la visita più interattiva e assimilabile in modo ludico e infine la guida 'Museo per tutti', redatta insieme all'associazione l'Abilità Onlus, nella versioni *easy to read* e CAA, dedicata in particolare alle persone con disabilità cognitiva o difficoltà nella sfera del linguaggio e utile a anche a bambini e stranieri che stanno imparando la nostra lingua. Tutti questi ausili ispirati da un particolare *target* di utenza si offrono in modo inclusivo come strumenti utili a tutti gli interessati, andando incontro alle esigenze individuali più varie e favorendo il confronto dei punti di vista diversi.

Oltre a ciò è necessario ricordare una serie di iniziative in cui Brera ospita o organizza iniziative per associazioni del terzo settore che si occupano di malati di Alzheimer, Parkinson, non vedenti, ragazzi con disagio sociale etc., garantendo l'accessibilità delle sue collezioni a categorie svantaggiate di cittadini. Ciò che è interessante e che rende la Pinacoteca originale nel panorama museale italiano è l'approccio inclusivo, realmente democratico e mai definitivo che tenta di rendere il singolo consapevole di

far parte di una comunità, cercando di far percepire gli spazi stessi del museo non come un luogo etereo e speciale, ma come realtà viva e dinamica, aperta anche a altre zone della città (cfr. le proposte 'Brera a Greco – Greco a Brera' o anche 'N(u)ove strade per Brera'), connessa con chi vi lavora, con chi ha ammirato quelle stesse opere nel corso del tempo, con chi segue l'attività della Pinacoteca tramite *social*, con chiunque voglia far parte del processo di inclusione. Nel sito, a testimonianza di questo approccio, è infatti presente una sezione dedicata a chi vuol lasciare il racconto della sua esperienza in Brera, o anche spunti e suggerimenti da condividere per potenziarne le possibilità di fruizione.

Su questa scia anche la storia del museo, della sua città, del suo territorio e i suoi protagonisti e abitanti, vengono riconosciuti come interlocutori potenzialmente significativi e inclusi nel processo che rende Brera catalizzatrice di idee e iniziative di partecipazione inclusiva.

In sintesi, possiamo dire che il ruolo di Brera, avvezzo alla creazione di spazi, percorsi e strumenti di ascolto reciproco, utili alla condivisione di sguardi e alla ricerca di prospettive comuni, condivise e mai definitive, sia testimonianza concreta e viva di ricerca costante di quella accessibilità, inclusività, diversità, sostenibilità e partecipazione della comunità e sperimentazione che rende evidente come sia il *partner* ideale di questo progetto di ricerca nella sua dimensione operativa.

6.2 La descrizione dell'esperienza di ricerca-formazione in Brera

La collaborazione con la Pinacoteca di Brera ha preso le mosse da una serie di colloqui interlocutori con il direttore James Bradburne e con la responsabile dell'Ufficio didattica, dottoressa Sofia Incarbone, per conoscerci, conoscere la ricerca e concordare quali possibilità fossero più idonee alla sperimentazione e quali strade fossero percorribili, in nome del principio di fattibilità.

Si trattava *in primis* di scegliere se immaginare un intervento a partire da una nuova attività o dalla sua applicazione ad attività già in essere del museo.

Dopo alcuni tentativi di coinvolgimento di alcune associazioni come ulteriori interlocutori partner, si è preferito decidere di sperimentare la documentazione REA su attività che fossero già in essere piuttosto che create *ad hoc* per l'occasione. Collegialmente si è quindi arrivati a definire la seguente struttura dell'intervento sperimentale di ricerca:

Focus group iniziale, sull'inclusione e sull'attività di didattica speciale svolte nel museo di Brera

10 AGOSTO 2022 H.14 - 16

6 partecipanti

Modalità *on line*

Precedente lettura informativa

Formazione sulla documentazione (Dir. Bradburne/Ricercatore)

12/09/2022 - h.12-13.30

6 partecipanti

Modalità *On line*

Sperimentazione 1 attività guidata su bassorilievi con utenza mista

Documentazione dell'attività

Attività in presenza nel museo (14 settembre 2022 - 1 turno per 4 persone su entrambi i bassorilievi - 2ore)

Sperimentazione 2: "Valigia Piera"

Documentazione dell'attività

Attività in presenza nel museo (21 settembre 2022 - 1 turno per 20 bambini utenza mista e rispettivi genitori)

Focus group con confronto su documentazione effettuata, immaginazione possibili ulteriori sviluppi del progetto di esplorazione per non vedenti e di attività generale di didattica speciale a Brera

Gli stessi 6 partecipanti

14/10/2022 - h.11-13

Modalità on line

Elaborazione bozza linee guida sulla base di quanto emerso dai precedenti *focus group* e relativa condivisione su *Drive*.

Focus group finale su linee guida con i partecipanti

Gli stessi 6 partecipanti + Direttore (invito)

3/2/2023 - h.11-13.30

Modalità *on line*

6.3 I *focus group* e la documentazione: dalla formazione alla pratica

Il *focus group* (o intervista focalizzata di gruppo), che è una tecnica basata su un'intervista che «chiama in causa contemporaneamente più persone al fine di raccogliere

valutazioni, giudizi e opinioni arricchite dall'interazione tra i membri del gruppo e che si fonda sull'idea che le dinamiche interne al gruppo favoriscano una maggiore produzione di idee e una maggiore disponibilità a parlare e ad analizzare in profondità un problema» (Lucisano, & Salerni, 2002, p. 213), è stata ritenuta la più idonea per questa iniziale fase di ricerca il cui obiettivo era la creazione di uno spazio di condivisione valoriale e potenziamento della relazione tra i partecipanti.

Il primo *focus group* ha previsto di invitare tutto lo *staff* del dipartimento didattico del museo lasciando all'iniziativa volontaria la partecipazione. È stata messa a punto l'informativa relativa al trattamento dei dati personali in collaborazione con l'ufficio legale dell'Università di Modena e Reggio Emilia per informare i partecipanti in merito alla registrazione e alla seguente analisi dei contenuti emersi durante quello spazio dedicato.

La risposta è stata positiva da parte di tutti e sei gli operatori del museo tra educatori, assistenti educativi e operatori didattici, che hanno accettato di partecipare alla ricerca. Nello stesso tempo, essendo un gruppo molto ristretto, all'interno del *focus group* è stato facile portare avanti l'interazione fra tutti e la focalizzazione su un solo argomento di discussione alla volta.

Il dibattito è stato coordinato da me, in qualità di ricercatore-moderatore preparato sul tema di discussione, con la funzione di fornire chiarimenti e regolamentare la discussione spiegando al gruppo quali fossero i compiti, quali le ragioni del *focus* e il tema oggetto di discussione; quale il criterio adottato per l'individuazione dei partecipanti; quali regole e la durata della seduta; in alcuni momenti è stato necessario stimolare il dibattito per

mantenere viva la discussione e cercare di facilitare l'interazione tra i partecipanti, fornendo un'equa possibilità di esprimere il proprio parere.

Contestualmente l'impegno a cui ci si rifaceva era di non svolgere alcun ruolo valutativo, non dare il proprio parere sugli argomenti affrontati e porre le domande agli interlocutori nel rispetto dei tempi previsti senza forzare l'espressione e l'interazione tra tutti i partecipanti. Di contro i partecipanti si sarebbero impegnati alla presenza, alla partecipazione, alla puntualità, al rispetto dei turni di parola e delle idee altrui nella consapevolezza che non esisteva una risposta giusta e una sbagliata alle questioni poste.

Era presente anche un ricercatore-verbalizzatore, estraneo rispetto al contesto, che si è occupato della registrazione e che in qualità osservatore esterno ha tenuto nota di quanto detto, in modo da fornire anche la sua restituzione al ricercatore, in un secondo momento dedicato.

Gli incontri sono stati tutti condotti *on line* e sono state definite alcune domande-guida utilizzate solo per stimolare e facilitare la discussione qualora questa non facesse già emergere le questioni da indagare.

6.3.1 Il primo *focus group* sull'inclusione

Il primo *focus group* è stato incentrato sulla percezione degli operatori didattici sul clima generale in relazione all'inclusione nel museo. In particolare perseguiva le seguenti finalità:

Obiettivi espliciti:

- Conoscere e individuare quale fosse il sentire comune su questo tema (ottenere informazioni di fondo su un argomento nell'ambito del museo);
- esplorare cosa intendesse ciascuno per inclusione e valutarne il grado di consenso sull'argomento;
- assumere informazioni complesse riguardo motivazioni, attitudini, abitudini, esperienze, conoscenze e aspettative: quale tradizione o cultura valoriale si riferisse, anche inconsciamente, del *target* scelto;
- interrogarsi su quali esperienze sia personali che professionali di inclusione avessero costruito il personale modo di concepire l'inclusione;
- chiedersi come esse potessero diventare occasione di arricchimento per gli altri e come terreno esperienziale comune da cui partire per lavorare sulle esperienze museali future;
- condividere l'ipotesi di ricerca.

Obiettivi impliciti:

- Colmare di informazioni l'eventuale *gap* (culturale, decisionale, linguistico etc.) tra i partecipanti;
- conoscere il gruppo di lavoro: capire ruoli, leadership, dinamiche attraverso la tensione prodotta dal confronto diretto tra pareri contrapposti e l'osservazione della comunicazione verbale e non verbale;
- ricavare informazioni per la successiva attività.

La seduta è stata introdotta dal moderatore con una presentazione del progetto di ricerca e degli scopi del *focus*, con l'invito ad effettuare un giro di presentazione da parte dei partecipanti, chiedendo di specificare la loro formazione originaria e se conoscessero la motivazione per cui fossero

stati invitati a partecipare al *focus* e se e quale ruolo ricoprivano nel museo.

Sono stati proposti i seguenti spunti di riflessione:

- Richiesta di presentarsi, a giro, attraverso nome, ruolo nel museo, curiosità, se frequentano musei nel tempo libero e perché (questi ultimi dettagli con funzione di *ice-breaking*);
- richiesta di intervenire liberamente raccontando di un'esperienza vissuta in un qualsiasi museo che considerano inclusiva e perché;
- richiesta di parlare di un'esperienza in un museo che considerano assolutamente poco inclusiva e perché;

Domanda esplicite:

- Il museo di Brera a vostro parere porta avanti una politica inclusiva? Perché?
- Quando invece per il vostro lavoro di educatori vi è capitato di progettare un'attività museale, nella vostra prefigurazione, quali parametri considerate imprescindibili per fare in modo che sia inclusiva?
- A chi non è mai capitato di progettare, quali parametri vorrebbe fossero tenuti sempre in considerazione per fare in modo che l'attività sia inclusiva?
- Che cosa vuol dire per voi fare in modo che un'attività museale sia inclusiva?
- Che cos'è l'inclusione?
- Scegliere tre parole che potremmo usare come sinonimi da accostare alla parola inclusione.

La conclusione è stata svolta a cura del moderatore, che ha dato appuntamento al momento di formazione dedicato alla documentazione, illustrandone il nesso con l'attività di documentazione che andremo a effettuare

durante le attività previste nel museo con un gruppo misto di utenti (con disabilità e non).

Da questo iniziale momento di condivisione è emerso che per gli operatori (ognuno con un *background* professionale diverso che va dal restauratore allo storico dell'arte, dall'artista all'assistente all'accoglienza nel museo) l'uso del termine inclusione comprende quello di integrazione, percepito come il primo *step* per poter portare avanti politiche inclusive. Dal *focus* è infatti venuto fuori che è considerato inclusivo "qualcosa di adatto a chi si ha davanti al momento della visita" o "di declinabile per tutti". Gli operatori si sono mostrati complessivamente d'accordo che "l'inclusione coinvolge e passa per ogni dettaglio e ogni aspetto del museo", "dalle teche alle didascalie, dai percorsi *on line* al linguaggio", al fine di garantire e tutelare i diritti fondamentali sanciti dalla normativa e insiti in chi ha questa sensibilità verso il prossimo. Hanno concordato anche sul fatto che per alcune tipologie di disabilità ci sia necessariamente bisogno di uno spazio e di modalità dedicate. Considerano molto inclusivo il loro lavorare in *equipe*, poiché non ci sono gerarchie, nessuno è indispensabile ma tutti sono utili, sebbene non intercambiabili. Sono complessivamente soddisfatti del *modus operandi* di Brera per il suo (loro) costante impegno rivolto a togliere le difficoltà, semplificare il linguaggio, mantenere gratuito l'utilizzo degli strumenti didattici, la semplificazione sull'accesso all'uso chiaro e semplice e la comunicazione sul sito.

Per ciò che riguarda la disabilità sono coscienti che "l'immediata non basta" e che sia necessario il ricorso ad un *expertise* esterna nel momento in cui si trovano davanti a particolari specificità di fruizione, oltre

che uno spirito di collaborazione e la capacità di entrare nelle situazioni "in punta di piedi".

A partire da queste esperienze hanno trovato che fosse interessante partire a "elaborare il *design* della nuova esperienza a partire dal *target* utente identificato" ma anche "chiedersi quali strumenti possano essere interessanti per un pubblico generico a partire dal *target*" e quindi concepire nuovi strumenti utili per attività da fare insieme. Questo approfondimento è terminato con una conclusione elaborata da tutti e ben sintetizzata da un partecipante: "L'inclusione è mettere tutti nelle condizioni di espletare i propri diritti nel rispetto delle proprie inclinazioni". Per fare ciò "è necessaria empatia, intesa come capacità di mettersi nei panni dell'altro e condivisione costante in modo da comprenderlo sempre più".

L'inclusione è stata collegata al concetto di equità piuttosto che a quello di uguaglianza, in modo tale da garantire il rispetto delle differenze di ciascuno e in modo che la differenza, attraverso l'attenzione e la cura, diventi ricchezza.

Hanno infine ritenuto l'inclusione un concetto dinamico, che si deve evolvere per stare al passo con i cambiamenti e argomentano questo punto attraverso l'esempio dell'uso delle tecnologie, o dei progressi vissuti dal contesto scolastico come contenitore privilegiato di inclusione. Una operatrice lo considera invece, in quanto concetto, come qualcosa di statico, che solo nel percorso riesce a entrare nella cultura di tutti e "farsi modificare da chi è disposto a camminare con noi nel processo". Concludono il dialogo collegando l'inclusione ai concetti di Democrazia, civiltà, progresso/ Accoglienza, empatia, equità/ Comunicazione, scambio/ Libertà/ Partecipazione

ad un percorso/ Stare insieme, socializzazione, condivisione.

Al termine di questo momento di condivisione, molto partecipato e interessante, i professionisti si dichiarano soddisfatti di questo tempo dedicato allo scambio e al confronto e manifestano il loro interesse a voler continuare in questo percorso di approfondimento e formazione su come la documentazione REA possa aiutarli nel condividere e attuare collegialmente obiettivi inclusivi nel museo.

A riprova di questo chiedono sia inviata anche loro una copia della registrazione in modo da considerarla un punto di partenza da condividere con chi verrà a lavorare in futuro nel museo e con gli stagisti e tirocinanti che si alternano durante l'anno ai servizi educativi.

6.3.2 La formazione frontale e sul campo

Come è stato detto, ciò che è risultato evidente è stata la determinazione a mettersi in gioco su pratiche già programmate e collaudate da un punto di vista sia organizzativo che contenutistico, in modo da poter mantenere il *focus* della ricerca-azione nell'ambito della pratica della documentazione. In merito a quest'ultima infatti, i professionisti didattici di Brera portano avanti già esperienze significative di condivisione per quanto riguarda la scelta dei contenuti poiché ogni testo destinato alle visite guidate o a delle specifiche attività o alle didascalie etc. viene condiviso in un file e modificato diverse volte grazie al contributo di tutti gli operatori. Esso inoltre viene ulteriormente sottoposto a revisione a seguito delle impressioni avute durante le visite stesse, interpretando ufficialmente o in maniera intuitiva il parere dei visitatori.

Lo stesso avviene per quanto riguarda gli ausili e gli strumenti didattici immaginati e pensati attraverso vari disegni e annotazioni e poi nuovamente modificati dopo il collaudo sperimentale.

È stato immaginato quindi un importante momento di formazione, con gli stessi operatori, propedeutico alla pratica della documentazione propria del *Reggio Emilia Approach*, allo scopo di evidenziare come nel museo essa possa favorire e potenziare l'inclusione sociale e cosa si intendesse per documentazione e come essa potesse essere portata avanti nel museo, con quali protagonisti, in quali tempi, a quale scopo e con quali mezzi, seguito da una successiva condivisione guidata dal ricercatore per enucleare i punti principali dell'intervento.

Il Direttore James Bradburne, docente titolare, all'interno del dottorato in *Reggio Childhood studies*, di un seminario *on line* sulla pratica della documentazione nei musei, ha effettuato la prima parte di formazione presentando questa pratica come veicolo di ciò che permette di creare le condizioni di apprendimento. Il ciclo della ricerca comune al *Brera Approach* è infatti basato su osservazione (*dialogue/questioning/pointing*)⁷¹, documentazione (note, video, *sketches* e registrazioni) e successive interpretazioni e riflessioni utili per passare dal *framing question* al *reframing question* e riattivare il ciclo. E l'osservazione è già di per sé interpretazione che, a seconda di ciò a cui viene data importanza, attraverso la documentazione, permette di rendere visibile l'ascolto/apprendimento in quel determinato momento.

Questi spunti di riflessione sono stati utili e necessari nella costruzione delle attività specifiche in Pinacoteca, per

⁷¹ «dialogo/domande/indicazioni» (Traduzione nostra).

le quali si è scelto sulla base delle attività in programma nel periodo settembre – dicembre 2022, l’abbinamento a due diversi tipi di attività emblematici della pratica didattica quotidiana del museo: la prima, la partecipazione ad un’esperienza di fruizione del museo dedicata ad un gruppo misto di persone non vedenti e vedenti per esplorare dei bassorilievi tattili a persone con disabilità visiva grazie al collaudo di due nuovi bassorilievi tattili che riproducevano in rilievo due dei capolavori della Pinacoteca.

La seconda attività scelta era invece finalizzata alla sperimentazione di alcuni strumenti presenti nella “Piera, la Valigia della Pinacoteca di Brera”, una sacca contenente diversi ausili didattici come i ‘Museum cubes’ (ossia quattro dadi dedicati a colori, parti del corpo, figure geometriche e strumenti), il monocolo, una griglia e dei mirini di diverse forme per favorire attraverso il gioco la discriminazione cognitiva dei contenuti, ideata recentemente nel museo e di cui si era interessati a testarne le possibilità inclusive con un gruppo di bambini eterogeneo per età e per livello cognitivo, accompagnati dai genitori.

Nell’arco di due diverse giornate, si è affiancati gli operatori nel compito di cogliere e documentare quanto per loro fosse significativo dell’attività ai fini dell’inclusione sociale in modo da poter riflettere su cosa potesse essere migliorato sulla base di ciò che fosse individuato, raccontato e condiviso a seguito della raccolta di note, tracce fotografiche, etc.

Durante questi incontri gli operatori didattici si sono liberamente divisi tra chi conduceva l’esperienza e chi aveva il compito di documentarla attraverso foto, video, annotazioni, allo scopo di individuare a turno tracce, segni, espressioni, gesti, attimi di ciò che a loro parere fosse

significativo ai fini dell'inclusione sociale per rendersi protagonisti consapevoli della riflessione che portavano avanti nell'ambito dell'inclusione.

Nel rispetto di quanto emerso nella proposta iniziale si è scelto di intervenire documentando attività già in essere nella Pinacoteca per la quali gli operatori erano già preparati, conoscendo il tipo di disabilità con cui avrebbero interagito, avendo studiato ed elaborato specifici contenuti secondo un metodo di lettura dell'opera realizzato in collaborazione con l'Associazione Nazionale subvedenti (ANS) e il loro metodo 'Descrivendo' e le cui modalità erano già state sperimentate durante precedenti iniziative.

Gli operatori didattici, infatti, avevano già portato avanti un'attività di ricognizione rispetto a quali fossero le pratiche possibili in uso con persone con disabilità visiva scegliendo la proposta di un'accurata lettura morfologica dell'opera (ossia un racconto dettagliato di ciò che è raffigurato nei dipinti, fatto attraverso le parole), abbinata ad alcuni cenni storico artistici. Quest'ultima non è stata solo pensata per chi ha una ridotta capacità visiva, ma anche immaginata per permettere a ciascun individuo di provare un'assimilazione più lenta e consapevole dell'opera d'arte sulla base di principi della *slow art*.

La parte della descrizione era stata già testata poiché viene certificata dall'Associazione Descrivendo solo al raggiungimento di una qualità del testo che soddisfi parametri prestabiliti di precisione e chiarezza, sviluppati secondo una procedura che prevede diverse stesure e la valutazione di ciascun capolavoro da parte di validatori volontari.

Queste descrizioni semplificate, redatte secondo le linee guida redatte dai creatori del progetto stesso, pensate

come gratuite e solo in italiano sono ancora adesso disponibili per le seguenti opere della collezione: il dipinto "Il Bacio" di Francesco Hayez, "Il Cristo Morto" di Andrea Mantegna, "Lo sposalizio della Vergine" di Raffaello, "La Cena in Emmaus" di Caravaggio, "Il Cristo e la Samaritana al pozzo" di Annibale Carracci e possono essere fruite attraverso due modalità: autonomamente, poiché tutte le descrizioni man mano realizzate in formato testo e audio sono inserite in una pagina dedicata del sito della pinacoteca nella sezione collezione *on line*, oppure attraverso un approfondimento condotto *in situ* da un operatore dei Servizi Educativi.

Dal 2016 e fino a quel momento le visite sono state organizzate per gruppi misti di 10 persone al massimo che, esortate a chiudere gli occhi, avrebbero dedicarsi all'ascolto della descrizione brevettata e solo in un secondo momento, condotti davanti all'opera, sono invitate a aprire gli occhi per rendersi conto se essa corrisponda a quanto da loro immaginato.

La mia proposta di ricerca si è andata ad inserire in una nuova fase di sperimentazione del museo rispetto a questa proposta: ciò che rappresentava la vera novità era l'abbinamento delle descrizioni a dei bassorilievi tattili realizzati in gesso e posti davanti alle opere de "Il bacio" di Hayez e de "La Cena in Emmaus" del Caravaggio. Occorreva immaginare nuovamente come l'esplorazione tattile dei bassorilievi potesse essere un'occasione di arricchimento per tutti, come implementare l'inclusione sociale del museo.

È stata quindi condotta questa prima attività con un gruppo misto di dieci persone su entrambi i due bassorilievi, per vedere se uno strumento nato per una

categoria specifica di persone con disabilità potesse essere d'aiuto e interessante anche ad un pubblico variegato. Si è quindi documentato durante questa visita guidata ciò che si è ritenuto significativo ai fini dell'inclusione sociale per poi riportarlo all'interno del secondo *focus* di condivisione.

Nello stesso tempo, come si è detto, si è scelto di interrogarsi su uno strumento non specificatamente destinato ad un *target* di pubblico per vedere se, per come fosse pensato, potesse essere utilizzabile secondo più livelli di esplorazione e quindi fino a che punto potesse essere inclusivo.

Durante entrambe le attività gli operatori hanno scelto di utilizzare note, schizzi audio, foto e video per documentare entrambe le esperienze. In questa attività ho abbandonato il ruolo di moderatore e osservatore neutrale per documentare anche io in prima persona in modo da avere maggiore contezza delle difficoltà o delle potenzialità dall'interno dell'attività, cogliendo anche io particolari, tracce significative e vedere come fosse possibile in prima persona sperimentarle.

L'ascolto e l'apprendimento hanno rappresentato condizioni necessarie per la pratica documentativa e per la successiva predisposizione di attività inclusive e flessibili, di cui nel secondo *focus group* si è condiviso, mettendo insieme sguardi, prospettive e idee allo scopo di allenarsi ad entrare nella prospettiva dell'altro, sia esso un utente con disabilità, un utente normodotato o un collega del museo.

6.3.3 Il secondo *focus group* tra documentazione e valutazione

Il secondo *focus group* condotto a seguito del momento di formazione sulla documentazione e della relativa assegnazione del compito di documentazione dell'attività scelta, ha visto la partecipazione degli stessi attori ma è stato strutturato in modo diverso: si è partiti dalla condivisione non guidata di ciò che è osservato, ascoltato, documentato e scelto come significativo. Nel contempo si è prestata attenzione a quanto documentato dagli altri: in questo caso per lo più sono state scelte delle annotazioni e delle foto come veicolo delle proprie idee. Attraverso un dialogo libero e guidato a seconda delle fasi, si è cercato di costruire una riflessione corale sull'inclusione basata sulle esperienze effettuate e grazie a quanto emerso durante il primo focus group.

Il secondo *focus group* è stato condotto per le seguenti finalità:

Obiettivi espliciti:

- conoscere come fosse stata messa in pratica la documentazione;
- capire quali fossero gli effetti prodotti e quali gli aspetti di interesse;
- diagnosticare il potenziale problematico di questa pratica;
- testare in via preliminare la documentazione come strumento di valutazione.

Obiettivi impliciti:

- facilitare il dialogo epistemico sull'attività, interpretarne il codice linguistico e identificare le distinzioni sottili delle impressioni;

- facilitare e aggiungere profondità all'interpretazione di quanto emerso;
- scomporre l'assegno in obiettivi facilmente comprensibili dagli operatori a cui è rivolto il programma di indagine.

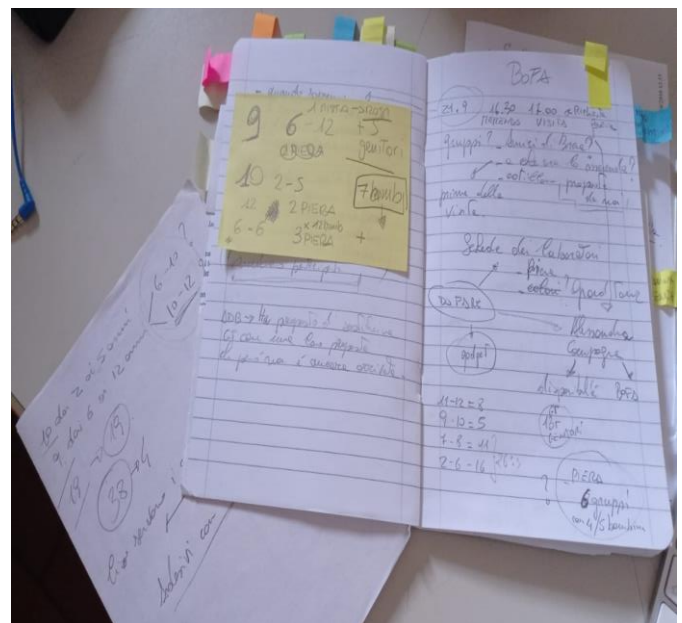
Domande guida:

- Cosa valutate come inclusivo?
- Cosa fare per essere ancora più inclusivi?

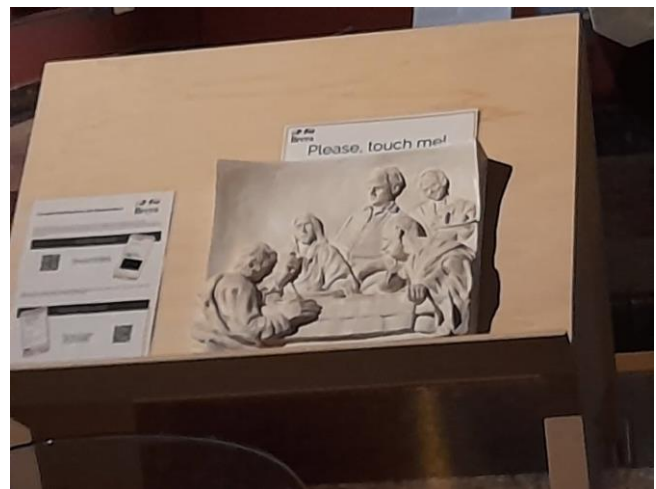
Viene riportato di seguito la narrazione dell'esperienza in museo e parte della documentazione prodotta, aggiungendo qualche stralcio significativo di ciò che è emerso al fine di approfondire la relazione tra inclusione, museo, complessità ed educazione alla complessità.

6.3.4 Il museo inclusivo

La sperimentazione è partita nel primo pomeriggio del 14 settembre 2022 alla Pinacoteca di Brera a Milano: gli operatori didattici del museo hanno proposto ad un piccolo gruppo di volontari e utenti con disabilità sensoriale dell'Associazione Nazionale Subvedenti, una visita guidata ad alcune opere del museo. Gli operatori Rosi e Francesco avrebbero commentato le opere, gli altri operatori ed io stessa, in qualità di ricercatrice attiva, avremmo osservato e tenuto traccia di ciò che il gruppo faceva.



Questa visita prevedeva un *focus* su solo due opere del museo, alternando momenti teorici di lettura a voce neutrale di alcuni cenni di inquadramento storico e artistico a momenti di fruizione tattile dei bassorilievi, realizzati dal uno degli operatori didattici (Francesco), che riproponevano il dipinto in due dimensioni. SI è partiti con l'esplorazione della "Cena in Emmaus" di Caravaggio (1606) di cui si vede la collocazione in sala sulla parete di fondo nella seconda foto.



La fruizione tattile è stata offerta a tutti i partecipanti, operatori e ricercatori compresi. Il pannello su cui poggia il bassorilievo è anche usualmente posto a disposizione di tutti i visitatori, al centro della sala del museo, in corrispondenza del dipinto in questione, e ha un piccolo cartello con su scritto: "Please touch me", che invita tutti i visitatori della sala a servirsi di questo ausilio.

L'esplorazione ha avuto inizio. Il supporto didattico ha dato l'opportunità a tutti di arricchire l'esperienza di visita guidata tradizionale da un punto di vista sensoriale. Toccare con mano bordi, parti in rilievo, vuoti, alcune volte ad occhi chiusi, altre tenendo fisso lo sguardo verso l'opera, da soli o guidati, alcuni conoscendo già l'opera, altri non potendola vedere e non avendola mai vista, è stato un conoscersi attraverso i propri movimenti e le proprie considerazioni.

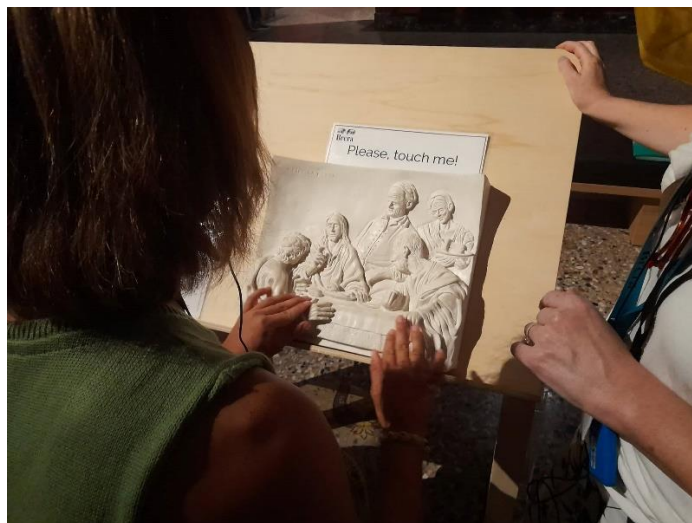
È stato anche un conoscere l'altro, vedere che anche nel porsi in contatto con l'oggetto da esplorare eravamo tutti diversi. Un signore non ha voluto ad

esempio fruire di questa opportunità, non volendo rovinarla e in segno di rispetto per chi l'aveva realizzata.



Enrico (partecipante all'esperienza): "Ho colto dettagli che guardando l'opera non avrei notato, anche attraverso la *texture* diversa"

Luca (volontario presso l'associazione): "Ognuno esplora il bassorilievo a modo suo: a due mani, con una sola mano, ad occhi aperti, ad occhi chiusi, guardando l'opera a cui si riferisce..."



L'esplorazione e la documentazione sono proseguite di pari passo, ognuna secondo un personalissimo modo di conduzione. Questa signora, ha seguito un preciso orientamento nella fruizione e muoveva le dita in modo sapiente, esplorando e interrogando le figure a partire dal primo piano, fino ad arrivare sul fondo. Inoltre verbalizzava tutto ciò che toccava, effettivamente avendo compreso anche i più piccoli dettagli disponibili.

Nadia (operatrice didattica che sta documentando): "Vederla così muoversi tra le forme è ricchezza educativa".

Mentre il gruppo lasciava la sala per recarsi di fronte alla nuova opera, un'altra operatrice documenta il fatto che per un'altra utente in visita in autonomia al museo non è stato possibile accedere alla fruizione tattile per via delle misure del banchetto. Quello che è stato pensato come uno strumento a servizio di tutti si è rivelato avere dei limiti, nel momento in cui è entrata in gioco una variabile non prevista...



L'attività prosegue con le stesse modalità nell'ultima sala del museo, davanti al capolavoro "Il bacio" di Francesco Hayez. Siamo tutti più sciolti e l'atteggiamento da silenzioso e concentrato si fa più informale e colloquiale.

Questa volta il banchetto con il bassorilievo tattile è sistemato dietro due sedie lasciate a disposizione dei visitatori del museo, in quel momento occupate da due ragazzi che si lasciano contagiare dall'esplorazione tattile ricca di particolari condotta dalla signora cieca. Prima stanchi e distratti dai loro cellulari, sentendo la verbalizzazione di quanto la signora esplorava, si sintonizzano su quanto stava accadendo, rimanendone meravigliati e alternando il loro sguardo tra il muoversi con delicatezza delle dita della donna e il dipinto stesso.

Ragazza sulla sedia: "Abbiamo guardato *il Bacio* attraverso i suoi occhi (!) scoprendo tanti dettagli che non avevamo visto".



L'esperienza tattile effettuata in uno spazio e in una modalità inclusiva ha permesso di moltiplicare gli apprendimenti per tutti e per ciascuno: c'è stata sì la fruizione tattile da parte della persona non vedente che le ha permesso di entrare in contatto con il capolavoro, ma il suo esserci ha permesso a tutti la conoscenza dell'opera in dettagli non previsti, la conoscenza di un nuovo modo

di esplorare l'opera, e la consequenziale scoperta delle capacità dell'altro che ha portato i ragazzi ad una immedesimazione così forte da considerare la persona con disabilità non per la sua mancanza ma "per il suo sguardo".

Per il secondo appuntamento in Pinacoteca si è pensato di coinvolgere bambini e genitori proponendo un inedito avvicinamento alle opere esposte, mediato da alcuni strumenti speciali.

Anche in questa occasione il gruppo prevedeva gli operatori didattici, me in qualità di ricercatrice e un nutrito gruppo di famiglie che, dopo una introduzione comune è stato suddiviso in quattro sottogruppi da quattro bambini a seconda della fascia d'età.



Questa volta non si è scelto delle opere specifiche ma piuttosto delle sale maggiormente adatte per spazi, luminosità e affollamento, dove i bambini potessero esplorare in libertà le opere.

L'operatrice dopo essersi presentata e aver conosciuto i bambini e dopo aver dato qualche indicazione generica sui dipinti esposti, ha per lo più illustrato gli strumenti presenti nella 'Valigia Piera', lasciando i bambini liberi di scegliere quale preferissero provare ad usare.



Educatore museale 1: "In questa valigia universale e generale, non si affrontano tematiche tipiche dell'approccio storico artistico, né iconografico".

Educatore museale 2: "Il focus è sugli strumenti, l'approccio è incentrato soprattutto sulla visione".

I bambini e le bambine scelgono di usare in questa prima fase gli strumenti della griglia, del riquadro e del mirino. Alcuni genitori osservano i bambini, altri fanno da mediatori e suggeriscono ai figli come potrebbero utilizzare gli strumenti. In alcuni casi sono i bambini a coinvolgere i genitori dicendogli di provare anche loro.



quadro!"

Genitore: "lo puoi usare in qualsiasi punto del



posato la griglia]

Bimba: "Ora uso il monocolo" [dopo aver



Bimba: "Mamma non riesco a far entrare i quadrati del pavimento in questi quadrati (riferendosi a quelli della griglia)".

Educatore museale 1: "La valigia contiene oggetti che possono aiutare ad approfondire l'osservazione dei dipinti. Questa valigia ha una caratteristica universale ovvero gli oggetti proposti possono essere usati ovunque e potrebbe essere usata anche in altri musei".

Educatore museale 3: "Bambini e adulti hanno potuto scegliere l'attività e il dipinto che più li incuriosiva e creare insieme una propria modalità di approccio al museo. Si può usare con qualunque opera gli utilizzatori ritengano interessante".

Alcuni genitori hanno lasciato i bambini totalmente liberi di giocare, sperimentare e attivarsi rispetto alle sollecitazioni ricevute.



Bimbo seduto: "Io disegno quello"

Ma un altro bambino lasciato in autonomia di esplorazione non è forse riuscito a comprendere cosa dovesse fare, quale fosse lo scopo dell'attività. I dadi erano stati giocati ma poi non raccolti e/o rilanciati una nuova volta. I simboli presenti sulle facce dei dadi non gli hanno parlato tanto da sollecitare la sua curiosità o voglia di mettersi in gioco...



Operatore 1: "Troppa libertà è poco inclusiva. Occorre aiutare chi non ha fantasia, chi non sa come adoperare gli strumenti".

Operatore 2: "Occorre stare attenti a non snaturare la valigia incuneandola in un unico percorso".

Operatrice 3: "Si può essere più inclusivi se si danno più strumenti o più modalità flessibili di esplorazione".

Operatore 1: "L'inclusività è protezione altrimenti l'ambiente non è predisposto né attento a chi ha di fronte".

I bambini e i loro genitori in questa occasione hanno fatto esperienza della bellezza derivata dal vedere le cose attraverso strumenti e angolature differenti. Ma il processo di apprendimento è stato per lo più individuale e non ha

contribuito alla costruzione progressiva delle conoscenze del gruppo (se non a livello familiare), tanto da lasciar fuori chi era indietro.

La riflessione successiva tra gli operatori, sulla base del materiale documentato e della condivisione di queste osservazioni ha permesso di riflettere e maturare consapevolezze nuove sul concetto di inclusione come cura educativa e come costruzione condivisa, a tutti i livelli.



La documentazione, di cui è stata proposta una selezione, ha narrato queste esperienze, secondo una metanarrazione che ha permesso di cogliere le potenzialità degli sguardi e dell'agire altrui per tutti coloro che si lasciano coinvolgere da queste opportunità.

Il materiale emerso da questi incontri è stato selezionato ed è diventato significativo nella ricerca attraverso un'analisi qualitativa sperimentale che ha visto nel processo epistemologico della documentazione (da intendersi come l'insieme di tracce-documenti scelti e perciò capaci di testimoniare e rendere visibili le modalità di apprendimento individuale e collettivo) il mezzo di conduzione della ricerca e anche il metodo di analisi qualitativa della stessa. La raccolta delle varie testimonianze tra foto, appunti e video, presentate e commentate, e la condivisione delle stesse ha consentito di innescare per ciascun partecipante, grazie al confronto con l'opinione altrui, un processo di conoscenza sia sul tema dell'inclusione come modo di rapportarsi al reale, nelle sue infinite variabili e possibilità.

Dal confronto su questa documentazione, di cui qui sono state selezionate solo alcune tracce significative, è emerso quindi che è necessario al fine di essere inclusivi scardinare non solo il tradizionale modo di raccontare i contenuti del museo ma anche il fatto che non per forza i contenuti debbano essere quelli storico-artistici, ma piuttosto come possa diventare "utile immaginare esperienze coinvolgenti e non convenzionali, alla scoperta del museo in ogni suo aspetto e luogo, secondo un approccio creativo e alternativo". In questo caso con gli ausili della 'Valigia Piera', "l'approccio è incentrato soprattutto sulla visione", ma le modalità, i soggetti scelti

e gli ambienti per sfruttare questo suggerimento possono essere i più diversi.

Mentre alcuni operatori esaltavano anche l'aspetto di autonomia di fruizione, in realtà è emerso come da quanto osservato questo potesse rappresentare un problema. Essendoci un bimbo con disabilità cognitiva, questo da solo, anche in maniera intuitiva, non sapeva bene come relazionarsi con questi oggetti, non sapeva interpretarne simboli né tanto meno ricondurli ai dipinti attraverso connessioni.

Questa seconda parte del confronto è quindi stata significativa per aprire diverse piste di ricerca:

- 1- Confermare il fatto che se si parla di inclusione, occorre immaginare una dimensione di cura educativa nel quale inserire ogni proposta, per valutare come declinarla e in base a quali obiettivi sociali/cognitivi/emotivi, etc., a seconda di chi si ha di fronte.
- 2- La riflessione sulle pratiche inclusive è da intendersi come 'educazione alla complessità' poiché la complessità dell'agire educativo e l'approccio pedagogico rendono la ricerca, soprattutto nel campo dell'educazione inclusiva, particolarmente delicata e strettamente correlata alle variabili contestuali in cui si realizza che sono diverse in ogni occasione.
- 3- La concezione della documentazione come strumento "articolato" e per questo utile per educarsi alla molteplicità e creatività del reale: rispetto a questo ultimo punto infatti è stata accolta la proposta di un'operatrice di "riportare in auge questa pratica", e di "coinvolgere i guardia sala" per fare in modo che operativamente, ogni volta che c'è un'attività, ci sia sempre qualcuno che ne osservi gli esiti. Un'altra operatrice ha aggiunto che "occorre non buttare

via nulla” poiché anche i particolari meno significativi possono acquisire valore ai fini di una nuova pista.

6.3.5 Il terzo *focus group* e i possibili sviluppi: progettazione, riprogettazione e le linee guida sull’inclusione museale

In sintesi la documentazione è stata portata avanti in diverse fasi dell’attività e secondo vari scopi:

La prima possiamo definirla una documentazione di ricognizione a cura del personale di Brera e analisi della stessa da parte mia.

La seconda è la fase in cui la documentazione è utile alla prefigurazione individuale dell’attività: attraverso note, foto, video, disegni, si sintetizza e “rende visibile” la pista che si ha in mente di portare avanti dal momento della progettazione a quello della realizzazione e condivisione finale.

C’è poi la terza fase, in cui la documentazione prodotta in tutti gli incontri previsti con gli utenti che hanno partecipato alle visite si è rivelata essere una traccia di ricerca di aiuto alla ideazione e progettazione delle attività.

Infine c’è l’ultima fase, in cui la documentazione si è rivelata essere utile alla valutazione/condivisione finale con il coinvolgimento di tutti gli attori: grazie ad essa è stato possibile evidenziare il processo metacognitivo del proprio modo di comprendere, si è riflettuto sullo strumento della documentazione in sé come amplificatore del proprio modo di sentire e di organizzare le idee, come possibilità di interiorizzazione dello sguardo dell’altro, come occasione di negoziazione di significati nuovi e di implementazione dell’inclusione stessa.

Ciò che è emerso come significativo da questo confronto è confluito in una sintesi comune e condivisa che ha rappresentato una base utile a ridefinire gli obiettivi metodologici del museo e ipotizzare sia delle azioni specifiche per rendere più performanti le iniziative in essere, sia immaginare nuovi progetti che tenessero conto di una nuova visione dell'inclusione, al fine di rendere più varia e maggiormente declinabile a seconda dell'utenza la proposta educativa del museo. Oltre a ciò che è stato già riportato, una serie di riflessioni finali hanno avuto carattere operativo allo scopo di ampliare le possibilità dell'esperienza al museo attraverso i bassorilievi tattili e le modalità ludiche testate:

- si è proposto di inserire simboli CAA al banchetto tattile e alla 'Valigia Piera';
- immaginare una visita che non sia specifica per non vedenti ma basata sui 5 sensi in modo che lo spunto offerto da un'utenza *target* possa presentarsi già a partire dalla progettazione come un'opportunità per tutti e abbracciare più persone possibili;
- si è proposto di provare a generalizzare ulteriormente quanto appreso e redigere collegialmente delle linee guida come segno tangibile della politica che il museo dovrebbe portare avanti nell'ambito dell'inclusione;
- è stata manifestatamente espressa la volontà di implementare la pratica della documentazione ed adoperarla per altre esperienze educative nel museo.

A conferma che gli esiti di quanto ci si propone di attuare sono per lo più inaspettati, la generalizzazione di quanto emerso dal caso di studio in Brera attraverso la redazione collettiva e condivisa delle linee guida, è quindi stata scelta come obiettivo dell'ultima fase della parte

sperimentale della ricerca, in modo da indurre a riprogettare il processo formativo come didattica universale, alla luce delle competenze che progressivamente vengono acquisite, sottolineando la natura processuale della valutazione intesa come *learning process* (vedi capitolo 4).

L'obiettivo della definizione e stesura delle stesse, frutto di quanto emerso dai precedenti *focus* e dalle relative esperienze di fruizione, unitamente alla letteratura di riferimento sull'inclusione, è stato così perseguito: è stato redatto un unico testo, strutturato nelle seguenti voci: premessa, valori, soggetti, modalità, strumenti, ruoli, finalità, metodologia (Documentazione), formazione e aggiornamento continui, tempi, spazi di condivisione e conclusioni.

Ogni voce era relativa ad un aspetto particolare dell'organizzazione soprattutto didattica del museo in chiave inclusiva. Le varie voci partono dall'esperienza di Brera ma sono immaginate come strumento non specifico per quella sola realtà ma come possibile documento guida per ogni museo.

Questo documento in forma di bozza è stato reso disponibile a lettura, correzione e integrazione individuale per due mesi, dopo i quali attraverso il terzo e ultimo *focus group* sono stati condivisi dubbi, opinioni e commenti effettuati. Ogni operatore, abbinato ad un carattere di colore specifico, poteva inserire nel documento le sue annotazioni in modo da metterle a disposizione dell'altro, che a sua volta poteva nuovamente commentarle.

Nell'ultimo appuntamento *on line* è risultato un sostanziale accordo sui contenuti di quanto scritto, il cui testo integrale è inserito in appendice, che è in sostanziale

continuità con ciò che è espresso nell'Approccio Brera, anch'esso intriso di riferimenti al *Reggio Emilia Approach* e al socio-costruttivismo. È emersa a proposito degli strumenti ma anche dei ruoli nel museo la comune consapevolezza da parte degli operatori che nelle linee guida sia rappresentata una visione utopica dell'inclusione, difficilmente realizzabile per carenza di personale, mancanza di tempo e di formazione specifica. In particolare due operatrici ne auspicano un'appendice operativa, essendo l'impianto del documento soprattutto teorico-valoriale- filosofico piuttosto che pratico.

VII. CONCLUSIONE

LA VALUTAZIONE DELL'INCLUSIONE MUSEALE COME EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITÀ

La tesi, per come è stata concepita, ha esplorato il ruolo dei musei attraverso la lente del *Reggio Emilia Approach* nel promuovere l'inclusione sociale attraverso un modello di conoscenza complessa, partecipativa e nuovamente "umanistica": riconoscendo la natura complessa della relazione museo-utente si è dimostrato che i musei possono diventare spazi inclusivi per pubblici diversi.

La ricerca empirica, qui svolta in modo sperimentale, ha suggerito, nelle testimonianze riportate, la creazione di esperienze di fruizione inclusive e trasformative per fare in modo che i musei possano funzionare come spazi di esplorazione, dialogo, apprendimento e inclusione.

Usando la documentazione REA come prassi ermeneutica al fine di intendere il momento della valutazione come nuova interpretazione a disposizione della comunità, piuttosto che come prassi di giudizio rispetto al raggiunto o mancato obiettivo, si sono avuti degli esiti legati all'ambito formativo – inclusivo. Anzi, si è visto che l'esito educativo è spesso prodotto da una serie di fattori convergenti nell'implementazione del risultato, che è però legato all'accidentalità, alla casualità e all'estemporaneità.

Se gli operatori hanno messo in campo strategie didattiche propedeutiche alla fruizione dei contenuti pensati e agiti nello specifico contesto informale, in modo che gruppi di utenti misti potessero svolgere al meglio

l'esperienza nel museo, la diversità catturata attraverso la pratica narrativa della documentazione è stata occasione per accogliere più punti di vista contemporaneamente, dimostrando che non esiste un'unica verità assoluta e autorevole, ma che la sintesi che si realizza è solo una delle tante interpretazioni possibili e che come tale può essere nuovamente ridiscussa, arricchita e rivista alla luce di nuove consapevolezze.

Le iniziative museali inclusive esaminate, discusse e negoziate attraverso la pratica della documentazione e la successiva condivisione di punti di vista, sono diventate una palestra per comprendere la complessità della realtà. Gli educatori sono stati motivati ad accompagnare e sollecitare la partecipazione e nello stesso tempo hanno capito l'importanza di incoraggiare il protagonismo di ciascuno.

Sebbene nata nell'ambito pedagogico specifico dei servizi per la prima infanzia, la documentazione si è confermata essere uno "strumento universale" (Rinaldi, 2009b, p. 27) che, in qualità di processo e prodotto democratico, ha consentito la partecipazione e il dialogo, permettendo di fare esperienza dell'importanza dello sguardo altrui e della necessità perenne di nuove domande, in relazione alle variabili e alle interconnessioni incontrate.

Questa tesi dimostra anche il fatto che «l'idea di educazione portata avanti a Reggio richiede un certo tempo, non soltanto in termini quantitativi, per non essere "regolati dal tempo", ma anche un preciso concetto di tempo che non è "il tempo di produzione» (Rinaldi, 2009b, p. 29). Le esperienze museali che costituiscono la parte sperimentale di questo studio si presentano come limitate sia perché la pratica della documentazione ha necessità di

molto esercizio, "di lettura e di scrittura documentativa" (Dalbergh, *et al.*, 2003, p. 95): occorre infatti acquisire una certa familiarità con la pratica stessa che era impossibile maturare in un tempo così limitato, sia perché occorre creare un clima di fiducia e armonia che «raramente si trova e che nemmeno è richiesto negli approcci di trasferimento di nozioni» (Dalbergh, *et al.*, 2003, p. 249) e che non è facile costruire senza una frequentazione assidua tra i partecipanti.

Inoltre, tra i percorsi possibili di interpretazione, le esperienze museali rappresentano solo un primo tentativo che invece potrebbero coinvolgere anche ulteriore personale, dal direttore del museo agli assistenti di sala, accogliendo quanto la comunità stessa ha da offrire in termini di vissuto e punti di vista, a prescindere dal contributo accademico e generando senso di appartenenza e motivazione alla partecipazione data «dal vivere processi che appagano del lavoro e della fatica e che sostanziano l'intelligenza» (Dalbergh *et al.*, 2003, p. 79).

Sarebbe anche auspicabile che ci fosse un tempo e degli spazi istituzionalmente dedicati a questo trovarsi e confrontarsi per rinnovare le proprie pratiche, costruire e ricostruire collegialmente nuovi orizzonti verso cui tendere, insieme ad un archivio che contenga le tracce dei percorsi effettuati, su cui poter tornare sia per valorizzare la partecipazione degli utenti, sia per avere un "interlocutore in più" quando si tratta di rimettere in discussione nuove scelte.

Rispetto a tutte queste esigenze si è cercato di raccogliere quanto emerso nelle linee guida che, se apparentemente sembrerebbero contrastare con quanto finora affermato per il loro carattere intrinsecamente

normativo, devono invece essere lette e accolte come un riferimento valoriale condiviso, d'ispirazione e d'orientamento per il prosieguo dell'operare museale.

Ci si augura, quindi, che questa ricerca in una prospettiva a lungo termine diventi risorsa per suggerire la messa in discussione critica dello *status quo*, che provochi il desiderio dell'ascolto e che suggerisca nuove condizioni di apertura alla complessità del reale. Una risorsa che potrà essere utile a proporre delle ipotesi, prefigurando inediti scenari da collocare in particolare nel panorama museale, non solo in Brera, ma anche in altri musei e in altri luoghi pubblici, nuove storiche possibilità di democrazia e quindi di inclusione.

In questo modo, il concetto stesso di inclusione si qualificherà, attribuendo valore alla differenza, evolvendosi e liberandosi dall'accezione dell'accessibilità destinata a *target* specifici per approdare ad una personalizzazione necessaria a tutti, fatta di legami, di compatibilità, di possibilità. L'altro da me sarà percepito come problema e/o come risorsa, alternative entrambe necessarie per determinare un aggiornamento delle strategie didattiche museali, delle relazioni e delle situazioni mai definitive e sempre ambivalenti.

Infine, questa tesi si propone come una interpretazione possibile, storicizzata e culturalmente situata della pratica della documentazione in relazione al *Reggio Emilia Approach* e della complessità, del concetto di inclusione e del nuovo ruolo dei musei come istituzioni educative al servizio della società e come tale aspira ad essere perfezionata, superata, reinterpretata ancora.

8. BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1988). *Beni culturali e didattica. Esperienze e prospettive*, Atti del Convegno *La didattica dei beni culturali*. Taranto, 28-29 novembre 1986, a cura di Cosimo Laneve, Milano: Vita e Pensiero.
- AA.VV. (1967). *Didattica dei musei e dei monumenti*. Documento conclusivo del Convegno nazionale di Studio (Gardone Riviera, 2-4 aprile 1963, Roma, Centro Didattico Nazionale per l'istruzione artistica.
- AA.VV. (1972). *Il museo come esperienza sociale*. Atti del Convegno di studio sotto l'alto patronato del presidente della Repubblica. Roma, 4-5-6 dicembre 1971. Roma: De Luca.
- AA.VV. (1992). *La didattica museale*. Atti del convegno. Foggia, Museo Civico, 28-31 marzo 1990, Bari: Edipuglia.
- AA.VV. (2022). Interventi al convegno: "Scuola diffusa, la città che si fa scuola", 10 settembre 2022, Reggio Emilia.
<https://www.youtube.com/watch?v=5RW7-paB670&t=8901s> (sessione della mattina)
<https://www.youtube.com/watch?v=hfZzVLFx0FY>
(sessione del pomeriggio) consultati il 2/10/2023.
- AA. VV. (1993). *Museums and the needs of the people*. Jerusalem: Israel ICOM

- Abraham, M., Griffin, D., & Crawford, J. (1999). Organisation change and management decision in museums. *Management Decision*, 37(10), 736–751. <https://doi.org/10.1108/00251749910302827>.
- Adams, M. (2012). Museum Evaluation: Where Have We Been? What Has Changed? And Where Do We Need to Go Next? *Journal of Museum Education*, 37(2), 25–35. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510728>.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Allday, K. (2009). From changeling to citizen: Learning disability and its representation in museums. *Museum and society*, 7(1), 32–49.
- Al-Shammari, Z., Faulkner, P.E., & Forlin, C. (2019), Theories based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414.
- American Association of Museums. (1992). *Excellence and Equity: Education and the public Dimension of museum*. Washington, DC: American Association of Museums.
- American Association of Museums. (1998). *Everyone's welcome*. Washington D.C.: Author.

American Association of Museums. (2000). *Code of Ethics*. Retrieved August 5, 2009. <http://www.aam-us.org/museumresources/ethics/coe.cfm> (consultato il 02/10/23).

American Association of Museums. (2002). *Mastering civic engagement: A challenge to museums*. Washington, DC: American Association of Museums.

American Alliance of Museum. (2014). *Diversity and inclusion policy*. <http://www.aam-us.org/about-us/who-we-are/strategic-plan/diversity-and-inclusion-policy> (consultato il 02/10/23).

American Evaluation Association. (2004). *The AEA's Guiding Principles for Evaluators*. In: <https://www.eval.org/About/Guiding-Principles> (consultato il 02/10/23).

Anderson, A., & Mileham, M. A. (2020). Welcome to the Museum: Reflecting on Representation & Inclusion in Museum Evaluation. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 597–603. <https://doi.org/10.1111/cura.12382> .

Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E., (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari, *Italian Journal of special Education for inclusion*, 5(2), 93-105.

Ansbacher, T. (1998). John Dewey's Experience and Education:

Lessons for Museums. *Curator: The Museum Journal*,
41(1), marzo 1998, 36–50.

<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00812.x>.

Armstrong, A.C., Armstrong, C., Spandagou, I. (2010). Inclusive education: International policy and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(3), 256–256.

https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01177_2.x.

Association of Children's Museum (ACM). (2014). The Interaction between Research and Practice in Museum Settings. Learning value of children's museum research agenda.

<https://childrensmuseums.org/images/learningvalueresearchhagenda.pdf> (consultato il 7/6/2023).

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Atlan, H., Bocchi, G., & Ceruti, M. (a c. di). (1985). *La Sfida della complessità* (1a ed. in "Campi del sapere"). Milano: Feltrinelli.

Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529.

<https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>.

Basso, A., & Funari, S. (2020). A three-system approach that integrates DEA, BSC, and AHP for museum evaluation. *Decisions in Economics and Finance*, 43(2), 413–441.

<https://doi.org/10.1007/s10203-020-00298-4>.

Bauman, Z., & Minucci, S. (2009). *Modernita liquida*. Bari: Laterza.

Baumgartner, J. N., & Burns, J. K. (2014). Measuring social inclusion — A key outcome in global mental health. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 354–364.
<https://doi.org/10.1093/ije/dyt224>.

Becchi, E., & Bondioli, A. (1997), *Valutare e valutarsi*, Bergamo: Junior.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Bodo, S. (2003). *Il museo relazione. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Bodo, S., Da Milano, C., & Mascheroni, S. (2009). *Periferie, cultura e inclusione sociale*. Quaderni dell'Osservatorio. 1. Milano: Fondazione Cariplo.

Boyle, J. R., & Rivera, T. Z. (2012). Note-taking techniques for students with disabilities: A systematic review of the

- research. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 131–143.
[doi:10.1177/0731948711435794](https://doi.org/10.1177/0731948711435794).
- Bollo, A. (2013). Gli strumenti di valutazione dei musei: i casi concreti, le occasioni mancate. *Museologia scientifica memorie*. 10. 137-141.
- Bollo, A. (2008). *I pubblici dei musei: Conoscenza e politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo: Junior.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bricher, G. (2000). Disabled people, health professionals and the social model of disability: Can there be a research relationship? *Disability and Society*, 15(5), 781-793.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burns, H., & Massey, C. (2019). *Museums go global*. Washington: Smithsonian Center for Learning and Digital Access.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (a c. di). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Callanan, M.A. (2012). Conducting cognitive development

research in museum: Theoretical issues and practical applications. *Journal of Cognition and Development*. 13(2), 137-151.

<https://doi.org/10.1080/15248372.2012.666730>.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci inclusive*. Trento: Erickson.

Camic, P. M., Baker, E. L., & Tischler, V. (2016). Theorizing how art gallery interventions impact people with dementia and their caregivers. *The Gerontologist*, 56(6), 1033–1041.

<https://doi.org/10.1093/geront/gnv063>.

Campbell, J. (2000). Valuing diversity: The disability agenda—we've only just begun. *Disability and Society*, 17(4), 471–478.

Candlin, F. (2003). Blindness, art and exclusion in museums and galleries. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 100–110. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00343>.

Canevaro, A., & Berlini, M.G. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano: University Press.

Canevaro, A. (2009b). *La lunga strada dell'integrazione nella*

società per una nuova vita indipendente. L'integrazione scolastica e sociale. Trento: Erickson.

Canevaro, A., & De Anna, L., (2010). The historical evolution of school integration in Italy: some witnesses and considerations, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4(3), 203-216.

Cannella, G. (2021). When the classroom happens. ConTEsti e PreTesti. Intervento al convegno: 'Scuola diffusa. La città che si fa scuola'. 10 settembre 2021. Reggio Emilia.

Cardone, S., & Masi, M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare sperimentare comprendere e valutare.* Bari: Progedit.

Carpio, C., Amérigo, M., & Durán, M. (2017). Study of an inclusive intervention programme in pictorial perception with blind and sighted students. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 525-542.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297567>.

Carrara, E. (2014). Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale. *Il capitale culturale*, IX. 169-188.

Caruana, F., & Borghi, A. M. (2013). Embodied Cognition: Una nuova psicologia. *Giornale italiano di psicologia*, 1, 23-48.
<https://doi.org/10.1421/73973>.

Ceruti, M. (2007). *Il vincolo e la possibilità.* In: Bocchi, G., Ceruti,

- M. (a c. di). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Edizioni Studium.
- Charlton, J. (1998). *Nothing about us without us*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cherubini, A., (1977). *Storia della previdenza sociale in Italia (1860-1960)*, Roma: Editori Riuniti.
- Christillin, E., & Greco, C. (2021). *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Torino: Einaudi.
- Center for applied Special Tecnology, *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Center for applied special Technology. (2008). In: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (consultato il 2/10/2023).
- Center for applied Special Tecnology, *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Center for applied special Technology. (2011). In: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version2.html> (consultato il 2/10/2023).
- Center for Universal Design. (2002). *Definition of universal design*. <http://www.design.ncsu.edu/cud> (consultato il 2/10/2023).
- Cherubini, A. (1977). *Storia della previdenza sociale in Italia*

- (1860-1960). Roma: Editori riuniti.
- Circolare MIBACT n. 284 del 30 novembre 2007. *Criteri e principi generali per l'attuazione dell'accessibilità e la fruizione del patrimonio culturale da parte del pubblico con disabilità.*
- Circolare MiBACT 6 luglio 2010. *Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici.*
- Chin, E., & Lindgren-Streicher, A. (2007). Designing experiences that enable all visitors to learn. *Informal Learning Review*. (85), 1-6.
- Clough, P., & Corbett J., (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*, London: Paul Chapman.
- Cochran Hirzy, E., & American Association of Museums (a c. di). (1998). *Excellence and Equity: Education and the public dimension of museums: a report from the American Association of Museums*. American Association of Museums.
- Colacino, M. (2022). Una nota sulla vocazione educativa della Pinacoteca di Brera. *Nuova Museologia*. (47). 20-22.
- Colacino, M., & Landini, A. (2023). Inclusione e politiche di valorizzazione della persona: dalla prospettiva internazionale al contesto della città di Reggio Emilia. *Annali on line della didattica e della formazione docente*, 15(25), 117-131.

Colacino, M. (2023). Patrimonio, documentazione e creazione di senso. La generatività museale nel caso della Pinacoteca di Brera. *Atti del IV International and interdisciplinary congress on Image and Imagination*, L'Aquila 6-7/7/2023. 233- 239.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.

https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2.

Consiglio d'Europa. (2003a). *Risoluzione sulle pari opportunità per alunni e disabili nell'istruzione e nella formazione*.

Consiglio d'Europa. (2003b). Risoluzione relativa all'accessibilità alle infrastrutture e attività culturali per le persone con disabilità.

Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società. (Convenzione di Faro)*.

Corchia, F. (2016). *Valutazione e qualità dell'istruzione*. In: Capperucci, D. (a c. di). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.

Costantino, T. (2003). Reflections on the Use of Narrative in Evaluation. *The American Journal of Evaluation*, 24(1), 35–49. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(02\)00270-9](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(02)00270-9).

- Coster, K., & Loots, G. (2004). Somewhere in between touch and vision: In search of a meaningful art education for blind individuals. *International Journal of Art Design Education*, 23(3), 326–334. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00411.x>.
- Costituzione della Repubblica italiana. (1948).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (2011). *Handicap e attività di sostegno nella normativa*. Roma: Armando Editore.
- Crossley, L. (2017). *Evaluation and consultation: Tools for the inclusive museum*. *Museologica Brunensia*, 1, 48–54. <https://doi.org/10.5817/MuB2017-1-6>.
- Da Milano, C. (2013). Considerazioni sulla valutazione dei processi educativi nei musei. *Museologia scientifica memorie*, (10), 142-145.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Danford, G. S. (2003). Universal design: People with vision, hearing and mobility impairments evaluate a model

- building. *Generations*, 27(1), 91-95.
- Dart, J. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *The American Journal of Evaluation*, 24(2), 137–155.
[https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(03)00024-9).
- Davidson, B., Heald, C. L., & Hein, G. E. (1991). Increased Exhibit Accessibility Through Multisensory Interaction. *Curator: The Museum Journal*, 34(4), 273–290.
<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1991.tb01473.x>.
- Davies, P.C. (1992). *La nuova fisica*. Torino: Bollati Borlinghieri.
- Dawson, E., & Jensen, E. (2011). Towards A Contextual Turn in Visitor Studies: Evaluating Visitor Segmentation and Identity-Related Motivations. *Visitor Studies*, 14(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.608001>.
- DCMS, (2000). *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All*. UK.
- De Coster, K., & Loots, G. (2004). Somewhere in between touch and vision: In search of a meaningful art education for blind individuals. *International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 326–334.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00411.x>
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carrocci.
- De Anna, L. (2016). *La pedagogia speciale nelle istituzioni*

internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. In: Crispiani P. (a c. di). *Storia della pedagogia. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione.* Pisa: ETS. 636-654.

Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento.* Milano: Franco Angeli.

Delin, A. (2002). *Buried in the footnotes: The absence of disabled people in the collective imagery of our past.* In: R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality.* New York, NY: Routledge. 84-97.

Deng, L. (2015). Inclusive museum and its impact on learning of special needs children. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4.
<https://doi.org/10.1002/pr2.2015.1450520100110>.

Dewey, J. (1951). *L'Arte come esperienza.* [1934]. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione.* Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1966). *La ricerca della certezza.* [1929]. Firenze: La Nuova Italia.

- Dewey, J. (1976a). *Scuola e società*. [1949]. Roma: Newton Compton.
- Dewey, J. (1976b). *Esperienza e educazione*. [1949]. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*. [1916]. Milano: Sansoni.
- Dewhurst, C. K., N'Diaye, D. B., & MacDowell, M. (2014). Cultivating Connectivity: Folklife and Inclusive Excellence in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 57(4), 455–472. <https://doi.org/10.1111/cura.12085>.
- Diaz, A., & Paneto, S. (2020). The Human Condition: Health, Wellness, & Emotional Connection in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 579–583. <https://doi.org/10.1111/cura.12387>.
- Dickey Horley, M. (2019). *Patrimonio artistico e persone sorde. Obiettivi e percorsi per l'accessibilità e la partecipazione*. Atti del convegno. 15 novembre 2019. Bergamo. In: <https://123dok.org/document/q5mpnl27-atti-convegno-novembre-sala-cur%C3%B2-bergamo-t-b.html> (consultato il 30/10/2023).
- D. L. 31 maggio 2014, n.83.
- D. Lgs. 18 aprile 2016, n.50.
- D. Lgs. 22 gennaio 2004, n.42 e successive modifiche.
- D. M. 20 maggio 2001. *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-*

scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei.

D. M. 28 marzo 2008. *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale.*

D. M. 21 febbraio 2018. *Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale.*

Dodd, J., Hooper-Greenhill, E., Delin, A., & Jones, C. (2006). *"In the past, we would just be invisible": Research into the attitudes of disabled people to museums and heritage Colchester Museums.* Leicester, UK: University of Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.

Dodd, J., & Sandell, R. (2001). *Including museums: Perspectives on museums, galleries and social inclusion.* Leicester, UK: Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester.

Dodd, J., Sandell, R., Jolly, D., & Jones, C. (2008). *Rethinking disability representation in museums and galleries.* Leicester, UK: Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester.

Doering, Z. D. (2020). No small steps: The time has expired. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 483–496.
<https://doi.org/10.1111/cura.12394>.

Dovigo, F. (2000). *L'index per l'inclusione: una proposta per lo*

sviluppo inclusivo della scuola. In: Booth T., & Ainscow M. (2000). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson. 7- 42.

Douglas, H. F. (2015). *Voices of individuals with disabilities in art museum programming: A person-centered approach (Master's thesis, The University of Arizona)*. [Master Thesys]. University of Arizona.

D.P.R. 4 ottobre 2013. *Programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità*.

Economu, M., (2004). Evaluation strategies in the cultural sector: the case of the Kelvingrove Museum and Art Gallery in Glasgow. *Museum and Society*, 2(1), 30-46.

Edwards C., Gandini L., & Forman G. (a cura di). (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Bergamo: Junior.

Eardley, A. F., Mineiro, C., Neves, J., & Ride, P. (2016). Redefining Access: Embracing multimodality, memorability and shared experience in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 59(3), 263–286.

<https://doi.org/10.1111/cura.12163>.

- Falk, J. H. (2001). *Free-Choice science education. How we learn science outside of school*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Falk, J. H. (2006). An Identity-Centered Approach to Understanding Museum Learning. *Curator: The Museum Journal*, 49(2), 151–166. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00209.x>.
- Falk, J. H. (2007). *Toward an improved understanding of learning from museums: filmmaking as metaphor*. In: Falk J. Et al. (a c. di). *In principle, in practice. Museum as learning institutions*. AltaMira Press, Lanham, 3-16.
- Falk, J. H. (2011). Contextualizing Falk's Identity-Related Visitor Motivation Model. *Visitor Studies*, 14(2), 141–157. <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.608002>.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). The role of Physical context in Museum learning. *Journal of Education in Museum*, 18, 12-14.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museum. Visitor, experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The Museum Experience*. London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315417899>.

Falk, J. H., Dierking, L. D., & Adams, M. (2006). *Living in a learning society*. In: S. Macdonald (a c. di), *A Companion to Museum Studies*. 323–339. Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.1002/9780470996836.ch19>.

Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator: The Museum Journal*, 41(2), 107–120.

<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00822.x>.

Falk, J. H., Koran, J. J., Dierking, L. D., & Dreblow, L. (2010). Predicting visitor behavior. *Curator: The Museum Journal*, 28(4), 249–258.

<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1985.tb01753.x>.

Falk, J. H., Heimlich, J., & Bronnenkant, K. (2008). Using identity-related visit motivations as a tool for understanding adult zoo and aquarium visitors' meaning-making. *Curator: the Museum Journal*, 51(1), 55–79.

<https://doi.org/10.1111/j.21516952.2008.tb00294.x>.

Fiore, B., & Pedrizzi T. (2016). (a c. di). *Valutare per migliorare le scuole*. Milano: Mondadori.

Fischer, D., Anila, S., & Moore, P. (2017). Coming Together to Address Systemic Racism in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 60(1), 23–31.

<https://doi.org/10.1111/cura.12191>.

- Fletcher, V. (2013). Museums around the World that Enliven Our Souls: Inclusion through Rich Experience. *Curator: The Museum Journal*, 56(3), 297–305.
<https://doi.org/10.1111/cura.12029>.
- Fondazione Reggio Children. (2002). *Educazione di qualità, una sfida globale. La carta dell'educazione di qualità in risposta all'emergenza educativa*.
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739–755.
[https://doi.org/10.1016/0016-3287\(93\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0016-3287(93)90022-L).
- Galloway, S., & Stanley, J. (2015). Thinking outside the box: Galleries, museums and evaluation. *Museum and Society*, 2(2), 125–146. <https://doi.org/10.29311/mas.v2i2.45>.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1992). *On psychology and youth museum. Toward an education for understanding*. Contributo aggiunto tradotto in: Nuzzaci, A. (2006). *Musei pubblici e didattiche*. Lionello Giordano Cosenza. 105-124. Discorso pronunciato in occasione del premio "Friend of children" - Association of youth Museum, 1992.
- Gardner, H. (1999). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gattico E. (2014). *Epistemologia genetica e costruttivismo*. Roma: Edizioni Studium.

- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Gilbert, L. (2016). "Loving, Knowing Ignorance": A Problem for the Educational Mission of Museums. *Curator: The Museum Journal*, 59(2), 125–140.
<https://doi.org/10.1111/cura.12153>.
- Gill, C. J. (1999). Invisible Ubiquity: The Surprising Relevance of Disability Issues in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(2), 279–287.
<https://doi.org/10.1177/109821409902000209>.
- GLLAM. (2000). *Museums and Social Inclusion - the GLLAM report*.
- Gray, C. (2016). Structure, Agency and Museum Policies. *Museum & Society*, March 2016, 14(1), 116-130.
- Gredler, M. E., & Johnson, R. L. (2001). Lessons Learned from the Directed Evaluation Experience. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 97–104.
<https://doi.org/10.1177/109821400102200110>.
- Gremigni, E., Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia, *Bollettino Telematico dell'arte*, 31 maggio 2001, 268. In: <https://www.bta.it/txt/a0/02/bta00268.html> (consultato il 7/02/2023).
- Griffin, J., Baum, L., Blankman-Hetrick, J., Griffin, D., Johnson, J., Reich, C., et al. (2007). *Optimizing learning*

- opportunities in museums: The role of organizational culture*. In: Falk, J., Dierking L. D., & Foutz S. (a c. di), *In principle, in practice: Museums as learning institutions*. Lanham, MD: Alta Mira Press.
- Guarducci, M.L., (1988). *Musei e didattica. Esperienze e dibattiti in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Federazione Italiana Amici dei Musei (a c. di). Firenze: Becocchi.
- Goodman, N. (1976). *I linguaggi dell'arte*. Firenze: il Saggiatore.
- Gurian, E. H. (1992). The importance of and. *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, 16(3), 88-89. <https://www.museumnext.com/article/the-importance-of-and/> (consultato il 11/10/23).
- Gurian, E. H. (Ed.). (1995). *Institutional trauma: Major change in museums and its effect on staff*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Gurian, E. H. (2006). *Civilizing the museum: The collected writings of Elaine Heumann Gurian*. London: Routledge.
- Gurian, E. H. (2014). Intentional Civility. *Curator: The Museum Journal*, 57(4), 473-484. <https://doi.org/10.1111/cura.12086>.
- Haden, C. A. (2010). Developmental science in children's museums. *Child Development Perspectives*, 4(1), 62-67. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00119.x>.

Haden C. A., Cohen T., Uttal D.H., & Marcus, M. (2015). *Building Learning: Narrating Experience in a Children's Museum*. In: Sobel, D. M., & Jipson, J. L. (a c. di). (2015). *Cognitive development in museum settings: Relating research and practice*. London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315667553>.

Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.

Hayhoe, S. (2013). Expanding our vision of museum education and perception: An analysis of three case studies of independent blind arts learners. *Harvard Educational Review*, 83(1), 67–86.

<https://doi.org/10.17763/haer.83.1.4817013472530554>.

Hammersley, M. (2008). *Troubles with triangulation*. In: Bergman, M. M. (ed.), *Advances in Mixed Methods Research. Theories and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. 22-36.

Harvard Project Zero, & Reggio Children (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory, in *The Museum and the Needs of People Conference*. CECA (International Committee of Museum Educators). Jerusalem. Israel. 15-22 october. In:

www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html (consultato il 02/10/2023).

Hein, G. E. (1994). *Evaluation of museum programmes and exhibits*. In: Hooper-Greenhill, E., (a c. di), *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge. 306-312.

Hein, G. E. (1995). *Evaluating teaching and learning in museums*, in Hooper- Greenhill, E. *Museum, media, message*. London and New York: Routledge. 189-203.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*, London and New York: Routledge.

Hein, G. E. (1999). Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making? *The Exhibitionist*, 18(2), 1999. 15-18.

Hein, G. E. (2002a). Accessible practices: *Facilities and visitor services workshop summative evaluation*. Cambridge, MA: Lesley University, Program Evaluation and Research Group.

Hein, G. E. (2002b). The Constructivist Museum. *Learning in the Museum*. London: Routledge. 165–89.

<https://doi.org/10.4324/9780203028322-14>.

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator*, 47(4), October 2004. 413-427.

Hein, G. E. (2006). John Dewey's wholly original philosophy and its significance for museums. *Curator*, 49(2), April, 181-203.

Hein, G. E., & McCray, K. H. (2020). *Museum Education. Anthropology*, Oxford: University Press.

<https://doi.org/10.1093/obo/9780199766567-0247>.

Hendriks, I., Meiland, F. J. M., Slotwinska, K., Kroeze, R., Weinstein, H., Gerritsen, D. L., & Dröes, R. M. (2019). How do people with dementia respond to different types of art? An explorative study into interactive museum programs. *International Psychogeriatrics*, 31(06), 857–868.

<https://doi.org/10.1017/S1041610218001266>.

Hennes, T. (2002) Rethinking the Visitor Experience: Transforming Obstacle into Purpose. *Curator: The Museum Journal*. 45(2). 109–21.

<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb01185.x>.

Henry, G. T., & Mark, M. M. (2003). Beyond Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 293–314.

<https://doi.org/10.1177/109821400302400302>.

Hetherington, K. (2003). *Accountability and disposal: visual impairment and the museum*. Leicester. Museum Studies. 1(2).

Hooper-Greenhill, E. (1996). *Improving museum learning*, Nottingham: East Midlands Museum Service.

Hooper-Greenhill, E. (1997). Museum learners as active post-modernists: contextualising constructivism. *Journal of*

Education in Museums. 18. 1-4.

Hooper-Greenhill, E. (1999a). *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*.

In: Hooper-Greenhill E. (a c. di), *The educational role of the museum* (2a edizione), London and New York: Routledge. 3-27.

Hooper-Greenhill, E. (1999b). *Communication in theory and practice*. In: Hooper-Greenhill, E. (a c. di), *The educational role of the museum* (2a edizione). London and New York:

Routledge. 28-43.

Hooper-Greenhill, E. (1999c). *Learning from learning theory in museums*. In: Hooper-Greenhill E. (a c. di), *The educational role of the museum*. (2a edizione). London and

New York: Routledge. 137-145.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*. In: Bodo S., & Demarie, M. (a c. di), *Il museo*

relazionale. Riflessioni ed esperienze europee, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. 1-39.

Hooper-Greenhill, E. (2005). *I musei e la formazione del sapere*, Milano: Il Saggiatore.

Iacono, T. (2006). Ethical challenges and complexities of including people with intellectual disability as participants in research. *Journal of Intellectual and Developmental*

- Disability*, 31(3), 173-179.
- Ianes, D. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. *Integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109–128. <https://doi.org/10.14605/ISS1912011>.
- Isselhardt, T., & Cross, L. (2020). You Love Them, but You Don't Know Them: Recognizing and Welcoming Lived Experiences. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 571–578. <https://doi.org/10.1111/cura.12390>.
- Jennings, G., Cullen, J., Bryant, J., Bryant-Greenwell, K., Mann, S., Hove, C., & Zepeda, N. (2019). The Empathetic Museum: A New Institutional Identity. *Curator: The Museum Journal*, 62(4), 505–526. <https://doi.org/10.1111/cura.12335>.
- Kahn, D. M. (1994). Diversity and the Museum of London. *Curator: The Museum Journal*, 37(4), 240–250. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1994.tb01022.x>.
- Kalisher, E. (1998). Reexamining Diversity: A Look at the Deaf Community in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 41(1), 13–35. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00811.x>.
- Katz, L. (1995). *Cosa possiamo imparare da Reggio Emilia?*. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G., *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Junior.
- Kelly, C., & Orisini, M. (2021). Beyond Measure? Disability Art,

- Affect and Reimagining Visitor Experience. *Studies in Social Justice*. 15(2). 288-306.
- Korn, R. (2007). The Case for Holistic Intentionality. *Curator: The Museum Journal*, 50(2), 255–264.
<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2007.tb00269.x>.
- Kulik, T. K., & Fletcher, T. S. (2016). Considering the Museum Experience of Children with Autism. *Curator: The Museum Journal*, 59(1), 27–38.
<https://doi.org/10.1111/cura.12143>.
- Laisuhum, A. (2009). How Museums can promote and contribute to social Harmony. In: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2009-2/ENG/p4_2009-2.pdf (consultato il 2/10/2023).
- Landman, P., Fishburn, K., Kelly, L., & Tonkin, S. (2005). *Many voices making choices: Museum audiences with disabilities*. Australian Museum. National Museum of Australia.
- Lawrenz, F., & Huffman, D. (2003). How Can Multi-Site Evaluations be Participatory? *American Journal of Evaluation*, 24(4), 471–482.
<https://doi.org/10.1177/109821400302400404>.
- Legge 5 febbraio 1992, n.104. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge 9 gennaio 2004, n.4. Legge "Stanca".

Lee, B. (1999). The Implications of Diversity and Disability for Evaluation Practice: Commentary on Gill. *American Journal of Evaluation*, 20(2), 289–293.

<https://doi.org/10.1177/109821409902000210>.

Lee, J.-H., & Walsh, D. J. (2004). Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 351–373.

<https://doi.org/10.1177/109821400402500306>.

Leitch, C., Youngs, R., Gavigan, A., Lesperance, M., Burns, W. J., Cohen-Stratynner, B., Hammond, P., & Hansen, J. (2016). LGBTQ Welcoming Guidelines for Museums: Developing a resource for the museum field. *Museums & Social Issues*, 11(2), 138–146.

<https://doi.org/10.1080/15596893.2016.1217460>.

Le Moigne, J.-L. (1985). *Progettazione della complessità e complessità della progettazione*. In: Bocchi, G., & Ceruti M. (a c. di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli: Milano, 97-99.

Longmore, P. K., & Umansky, L. (2001). *The new disability history: American perspectives*. New York, NY: New York University Press.

Losada Puente, L., Fiuza Asorey, M., & Baña Castro, M. (2021). What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for

Inclusion'. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–15.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1992752>.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Luke, J. J., & McCreedy, D. (2012). Breaking Down Barriers: Museum as Broker of Home/School Collaboration. *Visitor Studies*, 15(1), 98–113.

<https://doi.org/10.1080/10645578.2012.660847>.

Macdonald S., (2006). (a c. di), *A companion to Museum Studies*, Blackwell, Malden (Mass.).

M & C (Project: American Association of Museums). (a c. di). (2002). *Mastering civic engagement: A challenge to museums*. American Association of Museums.

Magni, F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Roma: Studium.

Majewski, J., & Bunch, L. (1998). The expanding definition of diversity: accessibility and disability culture issues in museum exhibitions. *Curator: The Museum Journal*, 41(3), 153–160.

<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00829.x>.

Malaguzzi, L. (1995). *La storia, le idee, la cultura*. In: Edwards C., Gandini L., & Forman, G. (a c. di). *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Junior.

- Malavasi, L., & Zoccatelli B. (2018). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Mangione, G. (2017). Making sense of things: Constructing aesthetic experience in museum gardens and galleries. *Museum and Society*, 14(1), 33–51.
<https://doi.org/10.29311/mas.v14i1.624>.
- Mark, M. M. (2001). Evaluation's Future: Furor, Futile, Or Fertile? *American Journal of Evaluation*, 22(3), 457–479.
<https://doi.org/10.1177/109821400102200324>.
- Martins, P. R. (2020). Blindness in art museums: A portuguese case study. *Journal of Museum Education*, 45(3), 340–349.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1765659>.
- Materiale d'archivio Officina Educativa – Comune di Reggio Emilia
- Materiale d'archivio Centro Internazionale Loris Malaguzzi – Reggio Emilia.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- McVilly, K. R., & Dalton, A. J. (2006). Commentary on Iacono (2006): "Ethical challenges and complexities of including people with intellectual disability as participants in research". *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(3), 186–188.

<https://doi.org/10.1080/13668250600876426>.

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). L'integrazione dei disabili in Europa. *I quaderni di Eurydice*, 23, MIUR INDIRE.

Meyer, A., & Rose, D. (2005). *The future in the Margins: The role of Technology and Disability in Educational Reform*. In: Rose, D., Meyer, A. & Hitchcock C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 13-35.

Mertens, D. M. (1999). Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.

<https://doi.org/10.1177/109821409902000102>.

Mesquita, S., & Carneiro, M. J. (2016). Accessibility of European museums to visitors with visual impairments. *Disability & Society*, 31(3), 373-388.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1167671>.

MiBACT (2008). *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*. Decreto 28 marzo 2008. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.114, 16.05.2008, suppl. ordinario n. 127.

<http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a> (consultato il 2/10/2023).

- MiBACT (2016). *Raccomandazioni in merito all'accessibilità a musei, monumenti, aree e parchi archeologici*. Gruppo di lavoro istituito con D.D. 1 dicembre 2015 (rep. 7363). Circolare MiBACT 80/126.
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*. 25. 151-167.
- Montessori, M. (2020). *La mente del bambino. Mente assorbente*. [1952]. Milano: Garzanti.
- Moran, M. J. (2009). *Indagine collaborativa e uso della fotografia come metodo visuale: un esempio da un programma americano di formazione degli insegnanti*. In: Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli. 247-271.
- Morelli, U. (2022). Intervento al convegno del gruppo nazionale nidi e scuole dell'infanzia "Costruire il sistema integrato 0-6 nella complessità di oggi". Roma 19/03/2022.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling e Kupfer.
- Morin, E. (2007). *Le vie della complessità*. In: Bocchi, G., Ceruti, M. (a c. di), *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Neresini, F. (1997). *Interpretazione e ricerca sociologica*. Urbino: Quattro Venti.

- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (a c. di). (2015). *Handbook of practical program evaluation* (Fourth edition). Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Nicolis, G., & Prigogine, I. (1991). *La complessità*. Torino: Einaudi.
- Nigris, E. (2018), L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali ruoli e quali compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-formazione? In: *La ricerca formazione. Temi esperienze prospettive*, Milano: Franco Angeli.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Nocera, S., Tagliarini, N. (2017). *La normativa inclusiva nella Buona scuola. I decreti della discordia*. Trento: Erickson.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., Heutsche, A., & Wang, H. (2011). The Virtual History Museum: Learning U.S. History in Diverse Eighth Grade Classrooms. *Remedial and Special Education*, 32(5), 417-428.
<https://doi.org/10.1177/0741932510362241>.
- ONU (1948). *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo*.
- ONU (1959). *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*.
- ONU (1966). *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*.

- ONU (1971). *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale*.
- ONU (1975). *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili (Resolution n. 3447)*.
- ONU (1991). *Principi per la protezione delle persone con malattie mentali per il miglioramento della cura e della salute mentale*. (Resolution 46/119).
- ONU (1993). *Regole standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità*. (Resolution 48/96).
- ONU (2006). *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità*.
- Orange, J. A., & Carter, J. J. (2012). "It's time to pause and reflect": Museums and human rights. *Curator: The Museum Journal*, 55(3), 259–266. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2012.00150.x>.
- Özdemir, G., & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4). <https://doi.org/10.12973/ejmste/75414>.
- Paloma, G.F. (2013). *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Panciroli, C., & Macaudo, A. (2020). *Ambienti integrati per la didattica*. In: Cecchinato G., & Grion V. (a c. di). *Dalle Teaching Machines al Machine Learning*. Padova: Padova University Press, *Colloquia*, 2020, 61-67 (contributo agli

- atti del convegno *Dalle teaching Machines al Machine Learning*, Padova, 18-20 novembre 2019).
- Panciroli, C. (2021). *Elementi di didattica post digitale*. Bologna: Bononia University Press.
- Panzeri, P. (1990-1992). *Rassegna di didattica museale in Italia*. Roma: Fratelli Palombi.
- Paterlini, E. (2022). Intervento al convegno: "Scuola diffusa, la città che si fa scuola", 10 settembre 2022, Reggio Emilia.
- Pekarik, A.J., Schreiber, J.B., & Visscher, N. (2018). Overall Experience Rating – Measuring Visitor Response in Museums. *Curator. The museum Journal*. 61(2). 353-365.
- Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *disabilities studies* come sviluppo inclusivo, *Rivista formazione lavoro persona*, 7(20). 91-99.
- Pigliautile, M., Ragni, S., Longo, A., Bartorelli, L., & Mecocci, P. (2020). The "Artwork Effect" paradigm: A model for planning and assessing cognitive stimulation for people with dementia through museum visits. *Dementia*, 19(8), 2867–2875. <https://doi.org/10.1177/1471301218814638>.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.

- Piva, C., De Socio P. (2005). *Il museo come scuola*. Roma: Carocci.
- Poria, Y., Reichel, A., & Brandt, Y. (2009). People with disabilities visit art museums: An exploratory study of obstacles and difficulties. *Journal of Heritage Tourism*, 4(2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/17438730802366508>.
- Preskill, H. (2011). Museum Evaluation without Borders: Four Imperatives for Making Museum Evaluation More Relevant, Credible, and Useful. *Curator: The Museum Journal*, 54(1). 93-100.
- Ramcharan, P. (2006). Ethical challenges and complexities of including vulnerable people in research: Some pre-theoretical considerations. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(3), 183–185. <https://doi.org/10.1080/13668250600876418>.
- Reich, C. (2010). A review of “touch in museums: Policy and practice in object handling”. *Visitor Studies*, 13(1), 118–120. <https://doi.org/10.1080/10645571003621869>.
- Reich, C. A. (2014). *Taking action toward inclusion: Organizational change and the inclusion of people with disabilities in museum learning*. Boston: Boston College.
- Renel, W. (2019). Sonic accessibility: Increasing social equity through the inclusive design of sound in museums and

- heritage sites. *Curator: The Museum Journal*, 62(3), 377–402. <https://doi.org/10.1111/cura.12311>.
- Rhoads, L. (2009). Museums, Meaning Making, and Memories: The Need for Museum Programs for People with Dementia and Their Caregivers. *Curator: The Museum Journal*, 52(3), 229–240. <https://doi.org/10.1111/j.21516952.2009.tb00348.x>.
- Richards, M., Lawthom, R., & Runswick-Cole, K. (2019). Community-based arts research for people with learning disabilities: Challenging misconceptions about learning disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 204–227. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1522243>.
- Rinaldi C. (1995). *La costruzione del progetto educativo*. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Junior.
- Rinaldi, C. (2003). *Prefazione all'edizione italiana*. Dalbergh, G., Moss, P., & Pence, A. (a c. di). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2009a). *Documentazione e valutazione: quale relazione?* In: Harvard Project Zero, Reggio Children (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Rinaldi C. (2009b). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ryan, K. (1998). Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice¹. *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 101–122. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80185-4](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80185-4).
- Ryan, K. (2004). Serving Public Interests in Educational Accountability: Alternative Approaches to Democratic Evaluation. *The American Journal of Evaluation*, 25(4), 443–460. <https://doi.org/10.1016/j.ameval.2004.09.005>.
- Rhoads, L. (2009). Museums, meaning making, and memories: The need for museum programs for people with dementia and their caregivers. *Curator: The Museum Journal*, 52(3), 229–240. <https://doi.org/10.1111/j.21516952.2009.tb00348.x>.
- Rose, D. H. (2012). *Universal design for Learning in the Classroom. Practical Application*. New York: Guilford.
- Rossi, P. G., & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata: Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Salguero, B. (2020). Defining the Museum: Struggling with a New Identity. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 591–596. <https://doi.org/10.1111/cura.12383>.

- Sandell, R. (2002). *Museums and the combatting of social inequality: Roles, responsibilities, resistance*. In: Sandell R. (a c. di), *Museums, society, inequality*. New York: Routledge, 3-23.
- Sandell, R. (2003). *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*. *Museum and society*, 1(1), 45-62.
- Sandell, R. (a c. di). (2002). *Museums, society, inequality*. London: Routledge.
- Sandell, R., & Nightingale, E. (a c. di). (2012). *Museums, Equality, and Social Justice*. London: Routledge.
- Sandvik, K. (2011). Nina Simon: The participatory museum. Santa cruz, ca: museum 2. 0. 2010. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 27(50). doi.org/10.7146/mediekultur.v27i50.5247.
- Savia, G. (2016). *Universal design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento e la didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia, G. (2018). *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Schatz, R., Hoßfeld, T., Janowski, L., & Egger, S. (2013). From Packets to People: Quality of Experience as A New Measurement Challenge. *Data Traffic Monitoring and*

- Analysis*, edited by E. Biersack, C. Callegari and M. Matijasevic. Berlin Heidelberg: Springer - Verlag, 219–63.
- Schimmel, R., & Muntslag, D. R. (2009). Learning barriers: A framework for the examination of structural impediments to organizational change. *Human Resource Management*, 48(3), 399–416. <https://doi.org/10.1002/hrm.20287>.
- Shakespeare, T. (2010). The social model of disability. In: Davis L. J. (a c. di), *The disabilities studies reader*. New York, NY: Routledge. 266-273.
- Shepherd, H. (2009). Inclusion and museums: Developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140–146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00437.x>.
- Sherlaw, W., Lucas, B., Jourdain, A., & Monaghan, N. (2014). Disabled people, inclusion and policy: Better outcomes through a public health approach? *Disability & Society*, 29(3), 444–459. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.816628>.
- Seale, J., Garcia Carrizosa, H., Rix, J., Sheehy, K., & Hayhoe, S. (2021). A participatory approach to the evaluation of participatory museum research projects. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(1), 20-40, [10.1080/1743727X.2019.1706468](https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1706468).
- Seidel, S. (2009). Far parte di qualcosa di più grande. In: Harvard

- Project Zero, Reggio Children (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Project Zero – Reggio Children. 314-324.
- Sikora, M., Fischer, D., Serrell, B., Perry, D., & Morris, K. (2009). New Roles for Evaluation at the Detroit Institute of Arts. *Curator: The Museum Journal*, 52(1), 45–65. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2009.tb00332.x>.
- Simon N. (2010). *The participatory museum*. Santa cruz, ca: museum 2.0. <https://participatorymuseum.org/read/> (consultato in data 11/10/2023).
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148–207. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>.
- Slee, R. (2001). «Inclusion in Practice»: Does practice make perfect?. *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>.
- Sobel, D. M., & Jipson, J. L. (a c. di). (2015). *Cognitive development in museum settings: Relating research and practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667553>.
- Soncini, I. (2009). *Il progetto d'integrazione dei bambini con diritti speciali nei nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia*.

In: *Infanzia: Reggio Emilia – Kragujevac*: Edizioni Reggio Children.

Spaggiari S. (1995). *La gestione sociale*. In: Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (a c. di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Sterne, J., & De Luca, Z. (2019). In Museums, There is No Hearing Subject. *Curator: The Museum Journal*, 62(3), 301–306. <https://doi.org/10.1111/cura.12325>.

Szubielska, M. (2018). People with sight impairment in the world of visual arts: Does it make any sense? *Disability & Society*, 33(9), 1533–1538. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1480261>.

Thompson, H. H. (2008). International law and its vision of the ideal museum. *Curator: The Museum Journal*, 51(1), 5–10. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2008.tb00289.x>.

Thomson, L.J., Lockyer, B., Camic, P.M., & Chatterjee, H.J. (2018). Effects of a museum-based social prescription intervention on quantitative measures of psychological wellbeing in older adults. *Perspectives in Public Health*, 138(1), 28-38.

Trevisan, M. S. (2002). Enhancing Practical Evaluation Training Through Long-Term Evaluation Projects. *American Journal of Evaluation*, 23(1), 81–92.

<https://doi.org/10.1177/109821400202300110>.

Trincherò, R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Unesco (1960). *Raccomandazione per rendere i musei più accessibili per tutti*.

Unesco (1994). *Dichiarazione di Salamanca*.

University College London. (2013). *Museum Measures Wellbeing Toolkit*. In:

https://www.ucl.ac.uk/culture/sites/culture/files/ucl_museum_wellbeing_measures_toolkit_sept2013.pdf.

(Consultato il 25 /11/2022).

Unione Europea (2008). *Comunicazione per migliorare le competenze per il 21 secolo: un'agenda per la cooperazione europea sulle scuole*.

Unione Europea. (2010). *Carta dei diritti dell'Unione Europea*, 2010/C 83/02.

Unione Europea (2010). *Comunicazione sulla strategia europea sulla disabilità 2010 -2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.

Vigotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma- Bari: Laterza.

Walmsley, J. (2001). *Normalisation, Emancipatory Research and*

Inclusive Research in Learning Disability. *Disability & Society*, 16(2), 187–205.

<https://doi.org/10.1080/09687590120035807>.

Walters, D. (2009). Approaches in museums towards disability in the United Kingdom and the United States. *Museum Management and Curatorship*, 24(1), 29–46.

<https://doi.org/10.1080/09647770902731759>.

Wanzer, D. L. (2021). What Is Evaluation?: Perspectives of How Evaluation Differs (or Not) From Research. *American Journal of Evaluation*, 42(1), 28–46.

<https://doi.org/10.1177/1098214020920710>.

Vecchi, V., & Giudici, C. (2003). *Bambini, arte, artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Weil, S. E. (2002). *Making museums matter*. Washington/London: Smithsonian Institution Press.

Wolf-Branigin, M. (2013). *Using complexity theory for research and program evaluation*, Oxford: University Press.

Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/109821409801900103>.

Wilson, P. F., Griffiths, S., Williams, E., Smith, M. P., & Williams, M. A. (2020). Designing 3-d prints for blind and partially sighted audiences in museums: Exploring the needs of

those living with sight loss. *Visitor Studies*, 23(2), 120–140. <https://doi.org/10.1080/10645578.2020.1776562>.

Zyskowski, G. (1983). A Review of Literature on the Evaluation of Museum Programs. *Curator: The Museum Journal*, 26(2), 121–128. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1983.tb00600.x>.

Zucchini, G. (1979). *Il museo come esperienza didattica*. La Scuola: Brescia.

Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior.

APPENDICE

LINEE GUIDA SULL'INCLUSIONE SOCIALE MUSEALE

Premessa

Le presenti Linee Guida sono frutto del confronto e della condivisione di significati, portato avanti attraverso una *systematic review* sul tema e in via sperimentale con lo staff della Pinacoteca di Brera nell'ambito della ricerca dottorale: "La valutazione della inclusività museale come educazione alla complessità".

Esse hanno lo scopo di implementare il processo di inclusione fornendo un'occasione di riflessione e di dialogo per chi voglia confrontarsi su questo tema, rilanciandone i valori democratici di partecipazione, ampliandone i significati, potenziando le pratiche in essere nei musei.

Consapevole del processo storico e legislativo che ha portato a garantire l'accessibilità agli spazi museali, ai servizi e agli oggetti della collezione, nel tentativo di eliminare barriere fisiche, sociali e cognitive, l'istituzione museale si propone di fare proprie le sfide della contemporaneità promuovendo la partecipazione attiva di tutti i cittadini all'interno della propria comunità, in un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza sono il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno.

Il museo quindi si pone come una comunità educante, che accoglie ogni individuo nello sforzo quotidiano di costruire dialogo, conoscenza, competenze, autonomie, relazioni, attraverso percorsi specifici mai definitivi ma flessibili e declinabili a seconda delle condizioni peculiari in gioco.

Non si affronterà quindi in questa sede la questione dell'accessibilità relativamente al superamento delle barriere architettoniche, dando per scontato l'impegno, sollecitato anche a livello nazionale ormai da decenni su questo tema, bensì si cercherà di fare il punto di quanto emerso dal confronto sull'aspetto valoriale/teorico della responsabilità educativa e sociale e su quello operativo a proposito di soggetti coinvolti, modalità di progettazione delle proposte e loro caratteristiche, strumenti utili e loro caratteristiche, nella convinzione che ciò che è scritto in questo documento non sia da intendersi come un insieme di prescrizioni, norme o una ricetta da seguire pedissequamente, bensì come un punto di partenza per aprire il dialogo, costruire nuove opportunità e ampliare gli orizzonti di senso e di azione.

VALORI

Oltre tutti i riferimenti legislativi nazionali, europei e internazionali, riferimento valoriale imprescindibile per il modo di intendere l'inclusione sociale è stata anche la recente definizione dell'ICOM (2022) che vede il Museo come "un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità, operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione della comunità offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze".

Sono inoltre da citare come riferimenti operativi fondamentali di ispirazione le linee guida dei servizi educativi della Pinacoteca di Brera che, redatte sotto la direzione di James Bradburne, fanno proprie le indicazioni dell'Approccio Brera ed esprimono pratiche condivise che ne contraddistinguono il lavoro dal 2016.

Dal confronto condiviso su ciò che il termine inclusività rappresenta secondo le varie accezioni è risultato evidente come il concetto di cultura sia imprescindibilmente legato a quello di inclusione sociale. La cultura che per definizione è un bene comune da preservare, valorizzare e condividere, si arricchisce grazie alla diversità e alla varietà di voci ed esperienze di volta in volta in gioco.

Gli spazi museali diventano quindi luoghi sempre più accessibili e inclusivi, se si incentiva la partecipazione di tutti alla vita culturale, se si promuovono iniziative che mirano a garantire una fruizione ampliata del patrimonio e se si accolgono le suggestioni che ne derivano.

L'inclusione è quindi considerata non solo il processo che mette nelle condizioni tutti di espletare i propri diritti nel rispetto delle proprie inclinazioni ma anche la consapevolezza che siano proprio queste diverse inclinazioni a mantenere vivo e vitale l'orizzonte di senso e di azione.

SOGGETTI

Partendo dall'idea della cultura come prodotto sociale in continua evoluzione, un modus operandi inclusivo deve essere vissuto e sperimentato a più livelli perché riguarda

sia il pubblico sia gli operatori e lo staff tutto del museo, sia anche gli enti, gli istituti e gli altri soggetti con il quale il museo è in rete e collabora.

Non si può dunque immaginare una categoria unica, astratta e generica di pubblico, ma preso atto che ci si ritrova di fronte a pubblici differenti per età anagrafica, per aspettative, per composizione, per modalità di fruizione del museo, quali ad esempio bambini, famiglie, persone con disabilità, persone con disagio sociale, immigrati, pubblico on line, pubblico in presenza etc. ne deduciamo che ogni fruitore è a sua volta un individuo complesso, non ascrivibile ad una sola etichetta.

Sarebbe quindi fallimentare non tener presente e scegliere di non valorizzare le numerose variabili date dalla ontologia intrinseca di ognuno e dal suo essere in relazione con altri individui complessi e con il mondo intero, che ne determinano un'unicità che deve essere valorizzata perché rende il rapporto tra l'equipe del museo e i suoi ospiti fecondo.

Si è inoltre consapevoli che mettendo al centro il visitatore e ascoltandolo nelle sue esigenze, desideri e obiettivi esso possa contribuire enormemente ad arricchire l'esperienza del museo, tramite la singolarità e irripetibilità della sua lettura, che attraverso feedback solleciterà a pensare alla costruzione di proposte in cui educazione e inclusione si fondono: tutti gli utenti non solo possono prendere parte alle proposte ma sono essi stessi parte necessaria di questo processo che altrimenti perderebbe la sua vitalità.

L'esperienza del museo da monodirezionale (museo verso pubblico) deve tendere ad essere complessa, facilitare lo scambio di prospettive tra chi accoglie e chi è

accolto, nella convinzione che ognuno possa vicendevolmente contribuire all'arricchimento intellettuale, emotivo e relazionale dell'altro.

Proprio per questo la partecipazione alla condivisione di significati non deve essere circoscritta al solo dipartimento didattico ma deve riguardare l'intera comunità del museo, concorrendo alla costruzione di un contesto in cui ciascuno, sia come individuo che come parte di un servizio, possa offrire il suo contributo all'implementazione della inclusione.

Addetti all'accoglienza, esperti di comunicazione, restauratori, ognuno con la propria storia e la propria specificità professionale devono vedere garantito il proprio diritto alla partecipazione a sostegno del processo di inclusione individuale e di gruppo.

Per questo non parliamo di inclusione solo rispetto alle categorie fragili e vulnerabili di cittadini bensì come processo che ci riguarda tutti e in cui l'ascolto e l'apprendimento reciproci si auspica diventino prassi condivise a tutti i livelli organizzativi e gestionali.

In quest'ottica c'è, ci deve essere e ci sarà sempre posto per tutti coloro che, dentro un orizzonte di valori condivisi, abbiano voglia di mettersi in gioco, collaborare, farsi interpreti e interpretare loro stessi, gli altri, le opere etc., ognuno con i suoi tempi, le sue peculiarità cognitive, le sue conoscenze, i suoi linguaggi specifici.

MODALITA'

L'inclusione non è un modello replicabile, non è una prassi né un insieme determinato di sequenze, ma un

percorso, un cammino che investe l'organizzazione tutta del museo come anche la singola azione specifica, che a sua volta non può prescindere dalle caratteristiche fisiche del museo, dalle criticità, dai limiti e dall'indirizzo dato dal dirigente stesso in armonia con i suoi dipendenti.

Contenuti e strategie sono in una relazione reciproca e interdipendente, in cui si generano percorsi sempre inediti che prendono spunto dallo scambio tra i singoli attori del processo di inclusione.

Ma mentre nella scuola l'intervento educativo sfrutta un periodo che coincide con il progetto scolastico, nel museo spesso si ha a che fare con pubblici che sono sporadici e raramente fidelizzati (ad eccezione di alcuni tentativi fatti in questo senso attraverso ad esempio la *Brera Card* che permette l'accesso incondizionato per tre mesi in modo da approfondire diversi aspetti ogni volta e/o accedere a contenuti aggiuntivi digitali).

Solo attraverso l'osservazione diretta, lo scambio e l'interpretazione di quanto accade nell'interazione con il museo si può formulare una proposta educativa che per essere inclusiva deve anche essa rimanere aperta all'eventualità.

Per fare in modo che i contenuti del museo, di volta in volta scelti e selezionati come maggiormente significativi siano fruibili, occorre moltiplicarne gli approcci, comporre di volta in volta soluzioni che si presentino non come definitive ma come possibili, stimolando sempre nuovi orizzonti di ricerca.

Fare in modo che questi contenuti siano flessibili e vettorializzabili a seconda dell'utenza, immaginare che possano essere declinabili nello stesso momento a utenti diversi, utilizzabili a seconda degli scopi in modo personale

e a seconda di caratteristiche specifiche dell'opera rappresenta la sfida che il museo porta avanti quotidianamente, non solo per adattare percorsi già collaudati a nuove utenze ma immaginando di creare nuovi percorsi inclusivi già a partire dalla progettazione.

L'obiettivo nascosto dietro questo approccio è triplice:

- dare un segno tangibile del rispetto verso ogni differenza
- implementare il processo di partecipazione
- fare in modo che la differenza sia generativa di nuove possibili contaminazioni e letture, a loro volta generative di nuovi interrogativi, percorsi e orizzonti di senso.

Le proposte didattico educative quindi non saranno relegate solo ad un'utenza target, ma la specificità dei fruitori sarà colta e condivisa collegialmente all'interno della comunità di pratica e si cercherà di farne occasione di arricchimento per tutti coloro che ne saranno incuriositi o che la riterranno interessante e utile.

Ogni proposta educativa, anche quella modellata su un target di riferimento al fine di tutelarla, sarà a disposizione di tutta la comunità. I feedback e i commenti degli utenti e degli operatori contribuiranno alla successiva messa a punto, che sarà da intendersi come sperimentale e passibile di ulteriori modifiche e aggiornamenti, anche immaginando che possa essere vissuta da più target diversi. Ogni individuo quindi vi potrà prendere parte secondo le possibilità e potenzialità sue proprie e/o offerte dalla situazione particolare predisposta.

STRUMENTI

Alla luce di quanto detto, gli ausili e gli strumenti educativi attualmente presenti nel museo saranno gratuiti e a disposizione di tutti.

I supporti già esistenti per di essere d'aiuto alla comprensione e familiarizzazione con le opere e dell'ambiente museo in genere, non sono mai dedicati esclusivamente ad un'utenza definita ma sono da questa ispirati e si offrono in modo inclusivo come strumenti utili a tutti gli interessati, andando incontro alle esigenze individuali più varie e favorendo il confronto dei punti di vista diversi.

Ad esempio in Brera abbiamo le particolari didascalie frutto di letture diverse (curatoriali, d'autore, "per grandi e piccoli", olfattive, tessili), la 'Brera drawing bench' e il kit per sollecitare attraverso il disegno la dimensione cognitiva creativa di rielaborazione delle opere; 'Piera, la Valigia della Pinacoteca di Brera', una borsa contenente diversi ausili didattici come i 'Museum cubes' (ossia quattro dadi dedicati a colori, parti del corpo, figure geometriche e strumenti), il monocolo, una griglia e dei mirini di diverse forme per favorire attraverso il gioco la discriminazione cognitiva dei contenuti senza impostare gli apprendimenti attraverso la dicotomia di giusto/sbagliato; i 2 bassorilievi tattili a disposizione di tutto il pubblico in sala; la guida per famiglie 'la Pinacoteca di Brera come la vedo io', realizzata in collaborazione con Devorah Block, ricca di curiosità e materiali didattici ludici e interattivi e la guida 'Museo per tutti' redatta insieme all'associazione l'Abilità Onlus, nelle versioni *easy to read* e CAA, dedicata in particolare alle persone con disabilità cognitiva o difficoltà nella sfera del

linguaggio e utile anche a bambini e stranieri che stanno imparando la nostra lingua e chi è alle prime armi con l'arte e il concetto di museo.

Ne dovrebbe essere quindi perseguito e garantito l'uso libero da parte di ogni visitatore che può personalizzarne le modalità di utilizzazione, diversificando gli obiettivi per i quali l'ausilio è stato progettato e inventando nuove possibilità di utilizzo attraverso giochi, interazioni etc.

Non soltanto veicolo di contenuti questi strumenti didattici permettono, prevedendo anche l'interazione, di vivere il museo come luogo di relazione e di partecipazione diretta e indiretta, per dimostrare che ogni opera può parlare in diversi modi e che sta al fruitore scegliere, capire, interrogarsi su come interagire e crearsi il proprio percorso entrando in dialogo con esse e, tramite lo spunto didattico stesso, con chi lo ha pensato e scelto.

Il museo è consapevole che per rispondere alle sfide della contemporaneità attraverso l'ideazione e la scelta di percorsi didattici, questi non devono essere mai definitivamente dati una volta per tutte ma costruiti nell'ascolto dell'altro, valorizzando le differenze e permettendogli non solo di esprimersi ma di essere arricchenti per ognuno. In questo modo le opere d'arte diventano occasioni di letture multiple, interpretazioni versatili (tradizionali anche, ma non solo) che la didattica museale ha il compito di far emergere e organizzare, attraverso la costruzione partecipata di proposte inedite che permettano il dialogo tra gli oggetti d'arte e il loro pubblico ma anche tra i pubblici e le proposte stesse, moltiplicando esponenzialmente gli approcci all'opera e le

occasioni di dialogo e sperimentando in prima linea la complessità dei livelli di partecipazione.

In questo sistema di relazioni l'arte si offre al mondo come luogo della possibilità e diviene veicolo per educare alla complessità del reale, in cui percorsi molteplici e modulari, scomponibili e ricomponibili in configurazioni alternative a seconda di contenuti, tematiche, soggetti, autori, aree geografiche, periodi, interventi di restauro, curiosità etc., diventino occasione di dialogo e di collegamenti che valorizzino la differenza come ricchezza, incrementando così la partecipazione e arricchendosi a loro volta del contributo di tutti e del non- previsto.

Attraverso un dialogo attivo e costruttivo con la complessità del reale il rapporto con l'arte rimarrà vitale, e la progettazione, realizzazione e condivisione delle proposte museali, ne amplificherà sguardi, significati e orizzonti, innescando nuovi possibili interrogativi. Quella che è la prassi adoperata nello scegliere le opere da esporre, le collezioni, gli allestimenti, gli strumenti didattici, diviene metodologia educativa diffusa e condivisa che dà valore alle opere e alle interpretazioni su di esse, in virtù di una ricerca di significati più ampia e mai raggiungibile completamente se non nella ricerca stessa.

L'educazione all'arte diviene perciò educazione alla complessità all'interno di un approccio sperimentale per il quale le proposte museali non sono mai definitive ma costantemente sottoposte a verifica e revisione, in un processo di aggiornamento e riconfigurazione continua delle pratiche in base a quanto emerso da punti di vista altri.

RUOLI

Gli educatori museali non saranno dei semplici esecutori di programmi e strumenti pensati da altri che prestano la loro voce alla storia delle singole opere d'arte delle collezioni del museo. A loro spetterà invece la progettazione intesa come predisposizione e organizzazione dei contenuti, degli strumenti e degli spazi, ma anche di pensieri, situazioni e relazioni che favoriscano lo scambio e il dialogo tra tutti gli attori del processo educativo. Le loro visite avranno carattere dialogico: esse inviteranno il visitatore a interagire con le opere a seconda delle proprie specificità, stimolando i molteplici dialoghi che il museo può generare: tra visitatore e opera d'arte, tra visitatore e museo e dei visitatori tra di loro, nel rispetto delle differenze e nella valorizzazione di esse come generatrici di nuove conoscenze e relazioni.

Gli addetti all'accoglienza coadiuveranno lo staff del museo nello svolgimento delle attività salvaguardando spazi, percorsi, ausili, strumenti, in una dimensione di cura educativa. Il loro apporto sarà fondamentale anche per ciò che riguarda l'osservazione della fruizione delle opere da parte del visitatore e nell'atteggiamento di ascolto anche indiretto delle loro richieste. Essi collaboreranno alla condivisione di impressioni, difficoltà e sfide con il resto del personale...

L'ufficio comunicazione darà la giusta visibilità alle iniziative, sottolineandone l'aspetto di volta in volta negoziato come necessario e facendo in modo che le modalità di comunicazione raggiungano nella maniera più immediata la maggior parte di utenti.

Il direttore del museo si farà garante di questo processo di partecipazione, lo sosterrà e promuoverà in

ogni circostanza. Fondamentale alla riuscita dello scopo è infatti il dialogo verticale e orizzontale del direttore con il personale e dei lavoratori tra loro, al fine di vivere già tra i membri dello staff quanto si auspica avvenga con il pubblico, nella convinzione che la condivisione di pratiche, obiettivi e punti di vista sia di arricchimento per il museo ma anche per il singolo, che si vede accolto e riconosciuto nel suo ruolo all'interno della comunità.

Al centro di questa concezione c'è il riconoscimento del ruolo attivo di ognuno e della sua competenza, capace quindi di costruire la conoscenza con ciò che lui stesso è chiamato ad essere, scegliere tra le opere ciò che a lui interessa e ricevere gli stimoli adeguati e utili al suo percorso di crescita. Il personale quindi è sullo stesso piano del visitatore, poiché si pone come interlocutore attivo nel processo di costruzione del sapere.

FINALITA' (CURA EDUCATIVA)

Tutte le componenti del museo si impegneranno a declinare la dimensione di cura educativa nel creare le condizioni ottimali affinché nei suoi spazi fisici e virtuali si viva un'esperienza estetica emotiva e relazionale protetta, da cui uscire cambiato e arricchito e pronto a condividere con altre persone o in altri luoghi quanto appreso e in sempre in relazione con quanti prima e dopo di lui compiranno la stessa esperienza.

La cura è quindi fondamentale nella parte di progettazione, realizzazione e condivisione successiva all'esperienza: non solo la predisposizione e la scelta dei percorsi, ma l'attenzione ai dettagli (dal momento in cui una persona entra in museo o si interfaccia con il sito per

avere informazioni), sono indice di un contesto che fa dell'inclusione una modalità di protezione a salvaguardia della democrazia.

Per questo si è scelto un metodo che potremmo definire sperimentale per il quale il percorso effettuato non è mai definitivo ma costantemente sottoposto a verifica e revisione sulla base di nuovi *input* e nuove sollecitazioni, in un processo di ripensamento continuo delle pratiche e delle proposte in base a quanto emerso dagli altri punti di vista, siano essi opinioni autorevoli o semplici pareri dei visitatori.

L'approccio di matrice costruttivista favorisce quindi la creazione di legami intellettuali e operativi, di scambi e contaminazioni valoriali, linguistiche e metodologiche tra tutti coloro che vedono in questo *modus operandi* un'opportunità democratica di partecipazione. L'inclusione diventa accoglienza della rivendicazione espressiva della propria individualità e delle proprie esigenze.

METODOLOGIA (DOCUMENTAZIONE)

Appurata quindi la necessità continua di confronto e di condivisione per la scelta degli obiettivi si ritiene che la pratica della documentazione, tradizionalmente adoperata nell'ambito del *Reggio Emilia Approach* per ciò che riguarda l'educazione dei bambini, sia tra le più adeguate forme di valutazione dell'esperienza che, oltre ad educare alla complessità delle situazioni, permette contestualmente di fare esperienza dell'inclusione sociale.

Essa si basa sulla raccolta e condivisione delle varie riflessioni su ciò che riteniamo anche a livello intuitivo significativo della possibile esperienza: è la traccia visibile

di come l'idea di una determinata proposta si costruisce nel nostro pensiero.

Qualsiasi supporto verbale (note, diario, commenti, citazioni etc.) grafico (*sketches*, disegni, schizzi, *collages*, etc.), fotografico (digitale e analogico), video (dal vivo, *digital storytelling*) sarà di supporto all'attività degli educatori museali che la useranno per individuare e condividere elementi (oggetti, opere, collezioni, allestimenti, ma anche reazioni, movimenti, espressioni, interazioni, etc.) potenzialmente interessanti ai fini dell'elaborazione di attività che andranno ad implementare e mettere in discussione le pratiche in essere nel museo, sia per ciò che riguarda la progettazione sia la comunicazione.

È auspicabile servirsi di essa per una primissima ricognizione sul materiale da usare, i luoghi da visitare o gli ambienti da esplorare in modo da indagare, all'interno di una possibile proiezione educativa, il significato che si pensa di attribuire a ciò che si è scelto.

La successiva condivisione permette di esplicitarne senso e significati e partecipa ad un dialogo costruttivo, in cui è permesso a chi è in ascolto non per forza di sintonizzarsi ma di comprendere uno sguardo altro, favorendo una duplice attività cognitiva: da un lato il dialogo tra tutti permette di arrivare ad identificare obiettivi che non vengono mai decisi aprioristicamente ma che prendono vita sulla base di quanto emerso e delle sollecitazioni ricevute, dall'altro essere parte di questa dinamica formativa facilita il fare esperienza dell'altro, capirne le differenze senza volerle cancellare, riconoscere i suoi peculiari processi cognitivi come diversi dai miei, e

come tali arricchenti la mia capacità di scoprire nuovi rapporti tra i dati dell'esperienza.

È qui che la comprensione del mondo, in un'ottica di continuo auto-superamento dell'io, diventa inclusione intesa come educazione alla complessità della storia. Le idee, le suggestioni, le reazioni dell'altro si danno a noi come spazio di possibilità in cui noi facciamo esperienza della necessità della sua lettura, seppur parziale.

Per questo motivo l'esperienza della documentazione, in cui si rendono visibili le interpretazioni di ciascuno e i propri percorsi metacognitivi non può essere svolta solo individualmente bensì deve essere condotta anche collegialmente, nella consapevolezza che il confronto con lo sguardo dell'altro e la messa in comune delle esperienze educative sia un arricchimento nella costruzione del pensiero e del processo educativo stesso.

L'altro in questo caso è da intendersi in modo veramente inclusivo. Se la progettualità prende le mosse da una prima documentazione di ricognizione portata avanti dagli operatori museali o comunque dallo staff del museo, la realizzazione dell'esperienza vede il passaggio dal documentarsi al documentare, e nel momento in cui si apre nuovamente all'altro, durante l'attività educativa e la successiva comunicazione di quanto vissuto e colto, offre la propria lettura al mondo per contaminarsi ancora una volta degli sguardi di ritorno, arricchendosi di quanto l'altro ha da offrire, includendolo nel processo di partecipazione e costruzione di significati.

Caratterizzata quindi da un modus operandi dinamico e in continuo divenire, la documentazione non può prevedere fasi rigide o livelli definiti aprioristicamente, ma deve fare in modo che la sua struttura flessibile, aperta e

dai risultati sempre parziali, ben si adatti alla complessità propria di qualsiasi esperienza, sempre unica perché condotta, agita e interpretata in modi simili ma mai uguali e per questo passibile di ulteriori nuove letture cognitive, affettive ed estetiche.

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO CONTINUI

Per rendere più funzionali le proposte educative spesso necessariamente problematiche, e anche in alcuni casi antitetici (ad esempio ciò che va bene per una persona con disabilità visiva, non è detto che vada bene per un sordo) occorre considerare il proprio bagaglio di conoscenze e competenze sempre in progress, per riconoscere e avere maggiori strumenti per cogliere le nuove sfide educative relative ai bisogni speciali e non, e poter adottare una pluralità di approcci conoscitivi che fanno della formazione permanente una costante delle professionalità museali.

La formazione è da intendersi quindi come un processo dinamico e continuo che, nell'ottica del lifelong learning, contempra un'evoluzione professionale, in relazione dialettica con la società e con la pluralità di nuovi bisogni formativi differenti ed eterogenei, che favorisca l'acquisizione di atteggiamenti critici, di ricerca e di innovazione della didattica utili alla elaborazione di proposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci ma mai definitive.

In particolare, se si ha a che fare con bisogni educativi speciali la formazione è da intendersi come

obbligatoria, in modo da avere contezza delle condizioni personali speciali e delle relative dimensioni relazionali, educative, istituzionali e didattiche da poter perseguire valorizzando elementi comuni e punti di forza.

L'acquisizione di un'adeguata professionalità è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario gestire elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metacognitiva e competenze derivanti dalla propria sensibilità soggettiva e culturale e disponibilità a mettersi in gioco, che permettono di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, sperimentando grazie alla collaborazione di tutti, nuove possibili soluzioni.

Incentivare apprendimenti cooperativi, metacognitivi e modalità flessibili di esplorazione è la strada funzionale alla partecipazione democratica che cerca di rispondere alle esigenze specifiche dell'utenza e coinvolgere ognuno potenziandone le specificità e le risorse, nel rispetto e nella corresponsabilità etico-civile nei confronti delle diversità.

TEMPI E SPAZI DI CONDIVISIONE

Dare tempo a queste attività vuol dire concretamente immaginare spazi di condivisione molteplici in cui ci si possa interfacciare e dialogare con i vari interlocutori. L'incontro e la comunicazione saranno dunque promossi, ben accolti e facilitati a vantaggio di una progettazione condivisa.

Per interlocutori sono da intendersi sia gli utenti (pubblici, associazioni, ricercatori, etc.) ma anche i

professionisti del museo che si impegnano a prevedere un tempo e un luogo in cui le interpretazioni, i dialoghi, le ipotesi, i dubbi possano essere condivisi tra colleghi.

Formalmente la progettazione di possibili attività inerenti l'educazione museale sarà condivisa attraverso spazi, anche virtuali, in cui i documenti non conterranno definizioni programmatiche ma si presenteranno come proposte aperte e condivise tra gli operatori che ne svilupperanno i contenuti attraverso il confronto continuo, la discussione, l'interazione, per ogni fase dell'attività proposta, dalla primissima ideazione, alla scelta di obiettivi e contenuti, dalla attuazione alla successiva verifica e valutazione critica dell'esperienza effettuata.

RINGRAZIAMENTI

Con lo sguardo rivolto al mio percorso non posso non fermarmi a ringraziare tutti coloro che hanno contribuito anche per un breve tratto alla mia formazione, umana e professionale: il contesto della Fondazione *Reggio Children*, in particolare nelle persone della professoressa Carla Rinaldi, della professoressa Carla Bagnoli, della professoressa Roberta Mineo, del dottor Lorenzo Manera, del dottor Massimiliano Massimelli e della dottoressa Camilla Cadice, per avermi guidato alla scoperta del *Reggio Emilia Approach* e della sua storia, della sua complessità e delle sue possibilità.

Ringrazio i tutor, la Professoressa Antonia Liguori e il Direttore James Bradburne, nonché i colleghi di questo percorso di ricerca e i partner di Brera, per la pazienza avuta e la stima dimostratami. Con tutti loro il dialogo è stato sempre fecondo e arricchente, permettendomi di fare continuamente esperienza della costruzione partecipata di significato.

Ringrazio i miei alunni, le loro famiglie, i colleghi tra docenti, assistenti educativi, assistenti alla comunicazione e figure sanitarie di riferimento, prima tra tutti la dott.ssa Maria Teresa Sarti: a tutti loro devo gli interrogativi e i pensieri "destabilizzanti" che hanno reso vitale la mia ricerca educativa.

Ringrazio chi mi ha incoraggiato e sostenuto nell'intraprendere questo cammino di formazione e gli autori incontrati nei miei studi, le cui opere mi hanno aperto orizzonti nuovi di ridefinizione di senso.

Infine ringrazio la mia famiglia e i miei amici, eterna fonte di energia e piacevolezza di condivisione, a cui devo tutta la serenità che ha accompagnato le mie scelte durante questi tre anni di dottorato.