



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Tesi di dottorato

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di

Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN: Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione.

CURRICULUM: Scienze Pedagogiche.

CICLO XXXVIII

Educazione e Museo.

**Finalità, risorse e metodologie per la valorizzazione del patrimonio del Museo
dell'Educazione dell'Università di Padova**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Juliana Elisa Raffaghelli

Supervisore: Ch.mo Prof.ssa Carla Callegari

Co-Supervisore: Ch.mo Prof.ssa Giordana Merlo

Dottoranda : Silvia Stocco

Indice

Abstract.....	1
Introduzione	3
 Capitolo 1	 10
Cos'è un Museo	10
1.1 La storia del museo	10
1.2 Verso una definizione di museo.....	23
1.3 L'identità del museo come istituzione	28
1.4 L'oggetto del museo: il patrimonio culturale.....	31
1.4.1 Cenni sul percorso legislativo.....	35
1.4.2 La creazione di patrimonio culturale	38
1.5 Le funzioni del museo.....	43
1.5.1 Conservazione	44
1.5.2 Ricerca	46
1.5.3 Comunicazione	47
1.6 I musei universitari	52
1.6.1 La Terza Missione e i musei universitari.....	57
 Capitolo 2.....	 64
Storia dell'educazione e della pedagogia, musei e patrimonio storico-educativo.	64
2.1 Dalla storia delle idee alla materialità educativa	64
2.1.1 Orientamenti e rivoluzioni storiografiche.....	65
2.1.2 Nuove storie e nuovi sviluppi storiografici	68
2.2 Il patrimonio storico-educativo.....	73
2.2.1 Classificare i beni del patrimonio storico-educativo	78
2.2.2 Lo studio del patrimonio storico educativo	82
2.3 I musei del patrimonio storico-educativo	85
2.3.1 I primi musei pedagogici	86
2.3.2 Verso la nuova museologia storico educativa	90
2.3.3 Le tipologie di musei del patrimonio storico-educativo.....	95
2.3.3.1 I Musei pedagogici	98
2.3.3.2 Musei della scuola e/o dell'educazione.....	99

2.4 I musei del patrimonio storico educativo come dispositivi formativi. Tra memoria, ricerca e cittadinanza.	109
2.4.1 La memoria dell'educazione	109
Capitolo 3.....	114
Educare e apprendere al museo.....	114
3.1. Il museo come spazio educativo	114
3.2. Teorie e modelli dell'apprendimento museale.....	119
3.2.1 I quadranti di Hein	120
3.2.2 Apprendimento interattivo e contestuale	124
3.2.3 Il ciclo di apprendimento esperienziale	127
3.2.5 Object-Based Learning	130
3.3 Pratiche didattiche e di mediazione museale	134
3.3.1 La didattica museale: definizioni e funzioni formative	134
3.3.2 Approcci alla mediazione e laboratori didattici.....	136
3.3.3 Narrazione e interpretazione del patrimonio	137
3.3.4 L'IPOP <i>theory</i> come modello di mediazione	142
3.4 Musealizzare la cultura materiale dell'educazione	144
3.4.1 Il museo come laboratorio di apprendimento, ricerca e cittadinanza	148
Capitolo 4.....	155
Le attività al Museo dell'Educazione dell'Università di Padova.....	155
4.1 Introduzione al capitolo	155
4.2 Visite guidate	155
4.2.1 Struttura delle visite e modalità di conduzione	156
4.2.2 Approcci educativi implicati	159
4.2.3 Analisi di alcune osservazioni e pratiche significative.....	161
4.2.4 Punti di forza, criticità e sviluppi possibili	163
4.2.5 Una visita tematica per il pubblico universitario: scienza e cultura materiale scolastica	168
4.3 Progetti di Terza Missione	175
4.3.1 Orientamento geografico e identitario con i CAT: collezionare luoghi tra figurine e identità	175
4.3.2 Anticipare i tempi: la scuola all'aperto mobile di Este	183

4.3.3 La memoria di domani: messaggi per il futuro della mia città	196
Capitolo 5.....	201
I laboratori didattici per le scuole	201
5.1 Introduzione al capitolo	201
5.1.1 Le immagini nella scuola del passato: uno spunto per la riflessione storica	202
5.1.2 Tracce tangibili di passato: oggetti e loro cambiamenti	220
5.1.2.1 Gioca con noi: la tombola degli oggetti che non ci sono più	220
5.1.3 Sussidi didattici.....	225
5.1.3.1 Alla scoperta dei materiali didattici per l'insegnamento: Fröbel, Montessori, Agazzi.....	226
5.2 Laboratori progettati, ma non realizzati: potenzialità in divenire	236
5.2.1 Professore per un giorno nella scuola di ieri	236
5.2.2 Mémoires. La Grande Guerra e i bambini di Padova	241
Capitolo 6.....	261
Pratiche e strategie di valorizzazione nei musei del patrimonio storico-educativo in prospettiva comparata.....	261
6.1 Introduzione al capitolo	261
6.2 Temi emergenti	264
6.2.1 Identità del museo e ruolo delle collezioni	264
6.2.2 Scelte espositive e costruzione della narrazione.....	265
6.2.3 Approcci e metodologie educative	267
6.2.4 <i>Feedback</i> e valutazione	271
6.2.5 Collaborazioni e apertura alla rete	272
6.2.6 Innovazione e tecnologie digitali	274
6.3 Pratiche e strategie a confronto: una riflessione interpretativa	276
6.3.1 Comparazione tematica tra musei.....	276
6.3.1.1 Tendenze comuni e specificità nell'identità museale e nella funzione delle collezioni	276
6.3.1.2 Modelli e approcci nella costruzione delle narrazioni ed esposizioni	277
6.3.1.3 Strategie educative e modalità di mediazione a confronto.....	279
6.3.1.4 Pratiche di valutazione e uso del feedback.....	281
6.3.1.5 Forme di collaborazione e modalità di apertura alla rete	283

6.3.1.6 Orientamenti e prospettive nell'uso del digitale e delle tecnologie	284
6.3.2 Potenzialità e sfide nelle modalità di valorizzazione del patrimonio. Una riflessione applicata al MudEd	286
Capitolo 7.....	290
Verso nuove pratiche di valorizzazione: format educativi e proposte espositive al MudEd	290
7.1 Principi metodologici per la valorizzazione	290
7.1.1 Centralità dell'oggetto storico-educativo	290
7.1.2 Coinvolgimento attivo e partecipazione	292
7.1.3 Integrazione tra dimensione storica e attualizzazione	293
7.1.4 Accessibilità e inclusione	294
7.1.5 Valutazione e sostenibilità.....	295
7.2 Mestieri al muro. I Quadri murali sulle arti e il lavoro.....	296
7.3 Il sapere in scatola. Un'esposizione delle scatole didattiche.	303
7.4 Un percorso a tappe per scoprire il museo.....	312
Conclusioni	319
Bibliografia	328
Sitografia.....	355
Riferimenti Legislativi.....	362

Educazione e Museo. Finalità, risorse e metodologie per la valorizzazione del patrimonio del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova

Abstract

La ricerca si colloca nel filone degli studi sul patrimonio storico-scolastico, in dialogo con la storia dell'educazione, della pedagogia e l'educazione museale. In particolare, ha approfondito il caso del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova (MudEd), indagato come spazio di sperimentazione capace di intrecciare ricerca, didattica e Terza Missione. Il lavoro si inserisce nel contesto del rinnovato interesse verso la cultura materiale dell'educazione, alimentato dal *materialistic turn* e dalla diffusione dei musei storico-educativi, oggi chiamati a ridefinire finalità e pratiche in coerenza con le trasformazioni epistemologiche e sociali contemporanee.

L'indagine ha perseguito due direttrici principali: da un lato, analizzare le pratiche di valorizzazione già adottate nei musei del patrimonio storico-educativo, individuando principi e approcci utili a orientarne la funzione educativa e sociale; dall'altro, sperimentare percorsi concreti di valorizzazione nel contesto del MudEd, con l'obiettivo di elaborare proposte operative replicabili.

Dal punto di vista metodologico, lo studio si è configurato come una ricerca qualitativa e riflessiva, basata sull'analisi delle collezioni museali, su interviste semi-strutturate a esperti nazionali e internazionali, sull'osservazione diretta e sulla partecipazione attiva alle attività del Museo. Il percorso si è articolato in quattro fasi: ricerca e studio della letteratura, raccolta dati, analisi e sintesi.

I risultati hanno messo in luce il potenziale del patrimonio storico-educativo come catalizzatore di memoria, strumento didattico e veicolo di riflessione identitaria. La tesi, oltre a restituire una fotografia delle pratiche in atto, propone prospettive progettuali per lo sviluppo futuro dei musei dell'educazione, in particolare attraverso collaborazioni internazionali, modelli di valorizzazione replicabili e percorsi formativi innovativi.

Parole chiave: Museo; storia dell'educazione; storia della pedagogia, patrimonio storico-educativo.

Education and Museum. Aims, Resources, and Methodologies for Enhancing the Heritage of the Museum of Education at the University of Padova.

Abstract

This research is situated within the field of studies on historical-educational heritage, in dialogue with the History of Education, pedagogy, and museum education. In particular, it focuses on the case of the Museum of Education at the University of Padua (MudEd), examined as an experimental space capable of intertwining research, teaching, and Third Mission activities. The study takes place against the backdrop of the renewed interest in the material culture of education, fostered by the materialistic turn and the spread of historical-educational museums, which today are called upon to redefine their purposes and practices in line with contemporary epistemological and social transformations.

The investigation pursued two main directions: on the one hand, analyzing the enhancement practices already adopted in historical-educational heritage museums, in order to identify principles and approaches that can guide their educational and social function; on the other, experimenting with concrete enhancement pathways within the MudEd, with the aim of developing operational and replicable proposals.

From a methodological perspective, the study was designed as a qualitative and reflective research, based on the analysis of museum collections, semi-structured interviews with national and international experts, direct observation, and active participation in the Museum's activities. The research process was structured in four phases: literature review, data collection, analysis, and synthesis.

The results highlight the potential of historical-educational heritage as a catalyst of memory, a didactic tool, and a vehicle of identity reflection. Beyond providing a picture of current practices, the thesis also puts forward design perspectives for the future development of museums of education, particularly through international collaborations, replicable models of heritage enhancement, and innovative educational pathways.

Keywords: Museum; History of Education; History of Pedagogy; Historical-Educational Heritage.

Introduzione

La presente ricerca si colloca all'interno del filone di studi sul patrimonio storico-scolastico, in dialogo con i contributi della storia dell'educazione, della pedagogia e dell'educazione museale. Essa intende indagare in particolare le modalità di valorizzazione del patrimonio storico-educativo nei musei universitari, assumendo come caso di studio il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova¹ (MudEd).

Il crescente interesse verso la cultura materiale dell'educazione, sviluppato in seguito alla rivoluzione storiografica avviata dall'*École des Annales* e dalla *nouvelle histoire*², le fonti della storia dell'educazione e della pedagogia sono state progressivamente rilette come espressioni portatrici di valore formativo e identitario. In particolare, gli studi di settore³ hanno contribuito a definire il concetto di *cultura scolastica*, evidenziando la dimensione materiale come componente costitutiva dell'esperienza educativa..

Parallelamente, anche l'ambito museologico ha conosciuto una profonda trasformazione: i musei non sono più intesi come depositi statici di oggetti, ma come istituzioni dinamiche, orientate alla partecipazione attiva del pubblico e alla loro funzione educativa e sociale⁴. Un riconoscimento formale di questo cambiamento è giunto con la recente definizione di museo proposta dall'ICOM⁵, che sottolinea il ruolo dei musei nel promuovere diversità, sostenibilità e partecipazione. Tale ripensamento riguarda da vicino anche i musei del patrimonio storico-educativo, sollecitati a ridefinire le proprie finalità e pratiche alla luce delle trasformazioni epistemologiche e dei mutamenti sociali in corso.

In tale contesto, la presente ricerca considera il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova non soltanto come luogo di conservazione e memoria, ma come spazio in cui ricerca, didattica e Terza Missione possono intrecciarsi. Il caso del MudEd assume particolare rilievo se collocato all'interno del più ampio scenario dei musei del patrimonio storico-educativo, che negli ultimi decenni hanno conosciuto una notevole diffusione in Italia e in Europa. Tali

¹Museo dell'Educazione-MudEd dell'Università di Padova, in <https://educazione.musei.unipd.it/> (ultima consultazione: 07/06/2025).

²J. Le Goff, *L'histoire nouvelle*, in J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel (a cura di), *La nouvelle histoire*, Retz-C.E.P.L., Paris 1978, pp. 210-244

³Cfr. A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris 1998 ; D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in "Paedagogica Historica", vol. 31, fasc. sup1, 1995, pp. 353-382.

⁴Cfr. E. Hooper-Greenhill, *Education, Communication and Interpretation*, in E. Hooper-Greenhill (a cura di), *The Educational Role of the Museum*, Psychology Press, London 1999, pp. 3-27.

musei, sorti spesso in contesto universitario, sono chiamati a svolgere un duplice ruolo: da un lato conservare, catalogare e studiare i materiali della cultura scolastica; dall'altro, aprirsi alla comunità accademica e cittadina, diventando luoghi di educazione alla memoria e di costruzione della cittadinanza.

In questa prospettiva, il MudEd si configura come un laboratorio in cui le pratiche di conservazione e di studio del patrimonio si intrecciano con esperienze di mediazione educativa e di apertura al territorio. La sua natura universitaria e il contesto locale di Padova gli conferiscono una collocazione peculiare: da un lato, esso partecipa al sistema museale di Ateneo, contribuendo alla riflessione sul ruolo dei musei universitari come spazi di ricerca e di *public engagement*; dall'altro, dialoga con le reti educative e scolastiche del territorio, offrendo opportunità di formazione a studenti, insegnanti e cittadini. Tale intreccio tra dimensione accademica e apertura sociale rispecchia le trasformazioni in atto nella museologia contemporanea, che richiedono ai musei di ridefinire la propria missione alla luce di principi quali inclusione, partecipazione e sostenibilità.

Al momento dell'avvio del triennio dottorale, il MudEd si trovava in una fase di passaggio: dopo un periodo di chiusura, stava infatti riprendendo la propria attività con una configurazione rinnovata, segnata dalla ridefinizione dell'identità espositiva e dal ripensamento delle proposte formative e divulgative. Questa condizione di trasformazione lo ha reso un terreno fertile per osservare i processi di rinnovamento e per mettere in pratica proposte di mediazione delle collezioni conservate, capaci di mettere al centro il patrimonio storico-educativo come risorsa per l'apprendimento, la riflessione critica e la partecipazione. La ricerca ha quindi posto al centro l'analisi delle pratiche educative avviate o osservate al MudEd durante il dottorato, con l'obiettivo di esplorare come il patrimonio storico-educativo possa essere valorizzato criticamente, attivando processi di apprendimento significativi e forme di coinvolgimento attivo.

L'indagine si è articolata lungo due direttrici principali di ricerca, una a carattere esplorativo, orientata alla comprensione delle esperienze di valorizzazione attuate nei musei del patrimonio storico-educativo; una a carattere progettuale, finalizzata alla proposta di strategie replicabili nel contesto padovano. La prima direttrice si concentra sull'analisi delle pratiche attualmente messe in atto nei musei affini al MudEd, interrogando gli orientamenti

⁵ ICOM, *Approvata a Praga la nuova definizione di museo di ICOM, 2022*, disponibile in: <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/> (ultima consultazione: 06/2025).

teorico-pedagogici, storici e museologici che ne guidano la progettazione. Da questa prospettiva scaturiscono le seguenti domande di ricerca:

- Quali pratiche di valorizzazione vengono attuate nei musei del patrimonio storico-educativo?
- Quali principi educativi e museologici ne guidano la progettazione e la messa in opera?
- Quali idee e valori legati alla storia dell'educazione e della pedagogia vengono mobilitati attraverso tali pratiche?

Accanto a ciò, la ricerca assume una seconda prospettiva propositiva, orientata a esplorare le potenzialità evolutive delle strategie educative del MudEd, tenendo conto della sua natura universitaria e della sua missione formativa. Ci si è pertanto interrogati su:

- Quali pratiche possono essere adattate o sviluppate nel contesto del Museo dell'Educazione di Padova per rafforzarne la funzione educativa e comunicativa?

Da tali interrogativi scaturiscono alcune ipotesi di ricerca che hanno guidato il lavoro. In primo luogo, si ipotizza che i musei del patrimonio storico-educativo abbiano elaborato nel tempo pratiche diversificate e significative di valorizzazione, molte delle quali possono essere trasferite, con adattamenti critici e riflessivi, ad altri contesti. Si assume che tali pratiche non siano mai neutre, ma riflettano visioni pedagogiche, rappresentazioni dell'infanzia e concezioni di scuola storicamente situate e culturalmente determinate. In secondo luogo, si ipotizza che il patrimonio storico-educativo, se opportunamente mediato e interpretato in chiave critica, possa costituire una risorsa formativa capace di attivare processi di apprendimento significativi, stimolare la riflessione e favorire forme di partecipazione attiva. Infine, si ritiene che la collocazione universitaria del MudEd ne rafforzi la specificità e il potenziale educativo, consentendo di intrecciare in maniera peculiare le funzioni di ricerca, formazione e Terza Missione.

Alla luce di queste premesse, gli obiettivi della ricerca si articolano su due livelli complementari:

- esplorare le pratiche di valorizzazione attuate in diversi musei del patrimonio storico-educativo, analizzandone i fondamenti teorici, metodologici e museologici;

- progettare e attuare percorsi educativi e strategie di valorizzazione applicabili al MudEd, contribuendo al rafforzamento della sua identità formativa, del suo radicamento territoriale e della sua capacità di coinvolgimento.

Il presente lavoro, dal punto di vista epistemologico, si configura come una ricerca qualitativa⁶ che coniuga l'analisi teorico-storica con un coinvolgimento diretto nella pratica educativa museale. Si tratta di uno studio storico-educativo applicato, condotto a partire da un caso specifico: il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova. L'analisi si è concentrata sulla specificità del contesto, considerato un esempio paradigmatico per lo studio delle pratiche di valorizzazione della materialità scolastica in chiave educativa, didattica e museografica. L'obiettivo dunque non è quello di generalizzare le evidenze raccolte, bensì produrre conoscenza contestualizzata e critica⁷. L'indagine non si limita a descrivere modelli esistenti, ma intende contribuire alla loro rielaborazione, attraverso la progettazione di strategie di valorizzazione del patrimonio scolastico replicabili, adattabili e condivisibili nella comunità museale e accademica. Questo approccio si iscrive nelle metodologie costruttiviste di ricerca, che attribuiscono al ricercatore un ruolo attivo nella costruzione di significato e pongono attenzione ai contesti, ai processi di mediazione culturale e alle relazioni⁸. A tale cornice si integra l'orientamento storico-educativo, che considera gli oggetti museali non soltanto come beni da conservare, ma come fonti dotate di valore pedagogico, storico, culturale e simbolico.

La metodologia adottata si fonda su un approccio qualitativo, situato e riflessivo, caratterizzato da una forte componente progettuale. Un elemento distintivo è rappresentato dalla posizione della ricercatrice, che ha svolto un ruolo interno al museo lungo l'intero triennio, assumendo funzioni diverse e complementari: guida museale, osservatrice, progettista di attività educative rivolte a pubblici differenziati (scuole, università, Centri di Animazione Territoriale), facilitatrice di laboratori in collaborazione con docenti⁹ ed educatori museali. Questa posizione interna ha permesso una lettura situata della realtà del MudEd, fondata non solo sull'osservazione ma anche sull'esperienza diretta, sulla pratica

⁶Cfr. G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2016, p. 35-42.

⁷Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013, p. 224.

⁸Come ricorda Trinchero, "Se il ricercatore pensa che il problema dell'esistenza o meno di una realtà sia subordinato al problema della percezione che noi abbiamo di essa, e che essa, indipendentemente dal fatto che esista o meno, sia soltanto un riflesso della nostra attività mentale di costruzione di significato allora si pone nel filone interpretativista, e l'ontologia relativa è quella costruttivist". Cfr. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 26.

⁹In particolare, la prof.ssa Carla Callegari, la prof.ssa Giordana Merlo e la prof.ssa Giulia Fasan.

riflessiva e sul confronto con professionisti del settore. Tale prospettiva si è rivelata adeguata alla complessità dell'oggetto di studio, in quanto ha consentito di cogliere intenzionalità educative, dinamiche relazionali e modalità di interazione tra oggetti, curatori, educatori e pubblici.

Il percorso di ricerca si è sviluppato secondo una logica progressiva, intrecciando riflessione teorica, osservazione sul campo e sperimentazione progettuale. In una prima fase è stato costruito il quadro teorico e metodologico di riferimento, affiancato da una ricognizione delle collezioni del MudEd, utile a individuare potenzialità formative e narrative. Successivamente la ricerca è entrata nel vivo con la raccolta dei dati: interviste a testimoni privilegiati in Italia e in Spagna, osservazioni sistematiche durante laboratori e visite, un periodo di *visiting* internazionale e la progettazione di attività educative rivolte a scuole e alla comunità. La terza fase ha visto l'analisi dei materiali raccolti attraverso interviste, diari di bordo, annotazioni di campo, riletti in chiave critica ed ermeneutica per far emergere categorie interpretative coerenti con l'impianto epistemologico della ricerca. Infine, l'ultima fase si è concentrata sulla sintesi e sulla restituzione, intrecciando la scrittura dei capitoli della tesi con l'elaborazione di proposte educative, concepite come esiti riflessivi di un processo in cui teoria e prassi si sono costantemente alimentate a vicenda.

Per raccogliere i dati è stata adottata una pluralità di strumenti coerenti con l'approccio qualitativo e riflessivo della ricerca. La mappatura delle collezioni ha permesso di approfondire il patrimonio conservato, mentre l'osservazione¹⁰ affiancata da diari di bordo e annotazioni di campo¹¹, ha documentato le dinamiche educative e le pratiche di mediazione. Le interviste a docenti ed educatori museali hanno offerto prospettive esperte e comparative.

La tesi si articola in sette capitoli, che accompagnano il lettore lungo un percorso teorico, metodologico ed empirico, intrecciando riflessione critica e analisi delle pratiche osservate e sperimentate.

Il Capitolo 1 offre la cornice teorica e concettuale di riferimento. Dopo un excursus sulla storia del museo e sulle principali tappe della sua evoluzione, vengono affrontate alcune questioni centrali per la museologia contemporanea: la definizione di museo, l'identità

¹⁰Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 148, cit. in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013, p. 224.

¹¹La modalità "carta e matita", che è stata adottata per la documentazione delle pratiche si configura come "una modalità di registrazione degli eventi che consiste nel produrre protocolli di descrizione (...) senza utilizzare, nella rilevazione, alcun sistema di codifica". Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995, pp. 131-132.

istituzionale e la natura del patrimonio culturale. Una sezione è dedicata alle funzioni del museo con particolare attenzione al ruolo dei musei universitari e al loro legame con la Terza Missione.

Il Capitolo 2 si concentra sugli sviluppi storiografici che hanno interessato la storia dell'educazione, mostrando il passaggio da una storia delle idee a una crescente attenzione per la materialità educativa. Dopo aver ripercorso le rivoluzioni storiografiche e le nuove direzioni di ricerca, viene analizzato il concetto di patrimonio storico-educativo, con una riflessione sulla sua classificazione e sulle modalità di studio. Il capitolo approfondisce poi la nascita e lo sviluppo dei musei del patrimonio storico-educativo, dai primi musei pedagogici ottocenteschi alle tipologie più recenti, fino a considerare tali istituzioni come veri e propri dispositivi formativi, collocati tra memoria, ricerca e cittadinanza.

Il Capitolo 3 esplora la dimensione educativa dei musei. Dopo averne delineato il ruolo come spazi di apprendimento, vengono analizzate le principali teorie e i modelli interpretativi. Seguono riflessioni sulle pratiche di didattica e mediazione museale, sulla narrazione come strumento di interpretazione del patrimonio e sul ruolo del museo come laboratorio in cui si intrecciano apprendimento, ricerca e cittadinanza.

Il Capitolo 4 presenta le attività svolte presso il Museo dell'Educazione di Padova nel triennio di dottorato. Dopo un'introduzione generale, vengono descritte le visite guidate e le proposte di Terza Missione, con attenzione alla loro struttura, agli approcci educativi adottati, alle osservazioni raccolte e ai punti di forza e di criticità emersi.

Il Capitolo 5 approfondisce i laboratori didattici per le scuole, analizzandoli sia dal punto di vista descrittivo, sia attraverso una riflessione critica. Accanto ai laboratori effettivamente realizzati, trovano spazio anche proposte progettate ma non ancora attuate, dedicate a esplorare la memoria storica e il patrimonio scolastico in prospettiva educativa.

Il Capitolo 6 è dedicato alle pratiche e strategie di valorizzazione dei musei del patrimonio storico-educativo, analizzate attraverso le interviste a testimoni privilegiati. I dati raccolti sono stati organizzati secondo alcune aree tematiche (identità del museo e ruolo delle collezioni, scelte espositive, metodologie educative, uso del *feedback*, collaborazioni e apertura alla rete, innovazione digitale) e successivamente comparati in una riflessione interpretativa. La sezione finale evidenzia le potenzialità e le sfide che emergono da questo confronto, applicandole in particolare al caso del MudEd.

Il Capitolo 7 raccoglie e sistematizza i risultati emersi, traducendoli in una proposta progettuale per il MudEd, con l'elaborazione di format replicabili volti a valorizzare il patrimonio storico-educativo attraverso modalità partecipative, laboratoriali e narrative.

Le Conclusioni chiudono il lavoro, sintetizzando i principali risultati emersi e sottolineando il contributo della ricerca al dibattito scientifico sui musei del patrimonio storico-educativo. In questa parte vengono anche delineate le prospettive future, con particolare attenzione al ruolo che il MudEd può assumere come istituzione universitaria capace di integrare ricerca, didattica e Terza Missione, e come spazio educativo aperto alla cittadinanza.

Capitolo 1

Cos'è un Museo

“È necessario prendere coscienza che ci si muove su un terreno molto instabile, e continuamente in evoluzione. È il terreno stesso del museo, un fenomeno dalle mille facce, del quale si è sempre tentati di dare definizioni molto generali o di non darne affatto”.

Lugli A., *Museologia*, Jaca Book, Milano 1992, p. 26.

1.1 La storia del museo

Parlare di museo significa trattare di una struttura complessa, di un universo sfaccettato, dove concetti come istituzione, architettura ed esposizione si intrecciano tra loro per dar vita a un organismo in continua evoluzione¹².

Ripercorrere la storia del museo nelle sue tappe principali risulta indispensabile per definire il contesto di studio e arrivare a comprendere la dinamica tra le diverse componenti museali man mano che sono emerse e si sono definite nel corso dei secoli¹³. Ogni tappa di questo percorso, dalle *Wunderkammer* rinascimentali fino alle innovazioni novecentesche, svela un tassello che compone l'identità museale, permettendo di comprendere la sua complessità e la sua ricchezza.

L'abitudine di collezionare oggetti è un fenomeno radicato nell'antropologia umana e presente sin dalla preistoria: fin dai tempi più antichi, gli uomini hanno raccolto oggetti per motivi religiosi, propiziatori, estetici o come simboli di *status* sociale¹⁴. Con il tempo, questa tendenza al collezionismo si è evoluta, dando vita a forme sempre più complesse e organizzate.

Il termine *museo* deriva dal greco *μουσείον* (*mouséion*) e significa luogo delle Muse¹⁵, le nove divinità greche ispiratrici delle arti e delle scienze. Già dalle origini, il termine "museo"

¹² Cfr. M.Tinti., *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, in “Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos”, fasc. 177, 2023, pp. 31-53.

¹³ Cfr. M. Tinti., *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, cit., pp. 31-53.

¹⁴ L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano 2023.

¹⁵ Le Muse, figure centrali della mitologia greca come protettrici dei dotti e ispiratrici dei poeti, sono figlie di Zeus, il sovrano degli dei, e di Mnemosine, dea della memoria. Oltre a essere protettrici delle arti e della conoscenza, occupano un ruolo elevato nella gerarchia divina, condividendo con Zeus l'appellativo di

evoca un luogo di raccolta della cultura e della memoria. Le Muse infatti, custodi del sapere e ispiratrici delle arti, rappresentano tradizionalmente l'essenza di questo concetto ed è possibile identificare nella loro figura l'importanza di preservare e valorizzare il patrimonio culturale.

Come riferito da Strabone, il termine *mouseion* era originariamente utilizzato per indicare gli ambienti di studio e ricerca in cui si riunivano studiosi e filosofi nella Biblioteca di Alessandria¹⁶. Tale complesso, connesso alla Biblioteca, era un luogo di culto dedicato alle Muse e comprendeva una comunità di studiosi residenti impegnati nella disamina, edizione critica e traduzione in greco dei testi conservati nella Biblioteca. Questo luogo di ricerca e di elaborazione della memoria culturale sembra molto diverso dalle istituzioni museali alle quali siamo abituati oggi, eppure costituì un modello di ispirazione per i primi musei universitari, come l'*Ashmolean Museum* di Oxford, e rappresenta tuttora un termine di confronto nel ripensamento del ruolo centrale che la ricerca deve avere nell'ambito museale¹⁷.

La cultura ellenistica, quella stessa che coniò il nome *mouseion*, è la prima, nel mondo occidentale, in cui si manifesta una riflessione sul passato e una preoccupazione per la preservazione delle testimonianze del proprio patrimonio culturale. Proprio nell'ambito di questa visione retrospettiva si sviluppa il collezionismo come strumento di affermazione della propria identità¹⁸.

"olimpiche," termine solitamente riservato agli dei supremi. La loro origine è legata a un episodio narrato nell'Inno a Zeus di Pindaro. Sebbene l'opera sia andata perduta, la ricostruzione da fonti antiche narra di come, dopo la creazione del mondo, Zeus avrebbe chiesto agli dei cosa mancasse per raggiungere la perfezione. Gli dei risposero che era necessaria una voce divina capace di celebrare la magnificenza della creazione. Da questa necessità nacquero le Muse, incaricate di assolvere a questo compito. Da sempre associate alla memoria e alla cultura, le Muse ispirano la stessa concezione di "museo" come luogo di conservazione del sapere e della memoria collettiva. cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos' è un museo*, 2005, 9–11., W. F. Otto, *Theophania: lo spirito della religione greca antica*, a cura di A. Caracciolo, collana *Itinera*, Il Melangolo, Genova 1983.

¹⁶ In età classica, il termine "museo" poteva indicare sia un luogo dedicato al culto delle Muse, sia uno spazio destinato all'insegnamento delle lettere e della filosofia, sia, infine, un edificio per la conservazione di reperti preziosi. Nel *mouseion* costruito sul monte Elicona, nell'antica Grecia, erano conservati i manoscritti di Esiodo e le statue delle Muse. Anche i musei dell'accademia di Platone e del liceo di Aristotele erano tempietti dedicati al culto delle Muse. Tuttavia, il museo di Alessandria, fondato nel 280 a.C., rappresentò il prototipo del museo come lo intendiamo oggi, ossia un edificio monumentale e sede di un'istituzione laica. Cfr. M. Beretta, *Storia materiale della scienza*, Mondadori, Milano 2002, citato in M. Merzagora, P. Rodari, *La scienza in mostra: musei, scienze centre e comunicazione*, Pearson Italia, Milano 2007, p. 14; R. Fontanarossa, *Collezionisti e musei*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2022; A. Lugli, *Museologia*, cit., p. 107.

¹⁷ E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Einaudi, Torino 2021, p.18.

¹⁸ Un esempio di collezionismo concepito secondo criteri storico-artistici è quello degli Attalidi, sovrani di Pergamo, in Asia Minore. Nella terrazza del santuario dedicato ad Atena, cercavano di riprodurre il

Nel periodo ellenistico, a Pergamo, si sviluppa un fenomeno significativo: statue e opere d'arte, collocate negli spazi urbani, acquisiscono nuove funzioni simboliche. Con il passaggio dalla dominazione greca a quella romana, questi reperti mutano profondamente il loro significato, trasformandosi da oggetti di culto in trofei di conquista e, in alcuni casi, in oggetti di venerazione culturale¹⁹.

Questo cambiamento anticipa la concezione romana del *musaeum*, inteso come grotta naturale o artificiale ornata di mosaici e sculture²⁰. A Roma il collezionismo si consolida non solo come espressione di cultura e di gusto, ma anche simbolo di prestigio sociale e opportunità di investimento²¹.

Per comprendere il collezionismo imperiale, è utile considerare il significato etimologico dei termini *colligere* (riunire e mantenere unite le cose raccolte) ed *exponere* (esporre o rendere visibile). Gli imperatori romani praticavano queste operazioni su due distinti livelli: da un lato, in una sfera più limitata, utilizzavano le collezioni per riaffermare i simboli del potere e della supremazia nei confronti della nobiltà; dall'altro, in una dimensione più ampia, le collezioni diventavano strumenti per manifestare la propria autorità e magnificenza al popolo²².

Con l'avvento del Medioevo, le logiche del collezionismo si affiancano ad una forte componente religiosa: si collezionavano le reliquie dei martiri, gli strumenti della passione di Cristo, oggetti della vita della Vergine e le reliquie "indirette" o di contatto, cioè gli oggetti venuti in contatto con i santi. Questi accumuli di oggetti hanno dato vita ai cosiddetti "tesori", spesso situati in piccole stanze o cappelle isolate, interne o adiacenti alle cattedrali o ai monasteri e divenute nel tempo meta di pellegrinaggio religioso²³.

Se nel Medioevo la Chiesa era stata il principale luogo di esposizione pubblica, dove le ragioni di culto si erano integrate con la rappresentanza dei valori della comunità, in Età Moderna si assiste a una nuova concezione della fruizione del patrimonio culturale con una vocazione civile. Un esempio emblematico è l'iniziativa di Papa Sisto IV, che nel 1471 donò al popolo romano una serie di sculture storicamente legate alla città di Roma e che

modello dell'Atene di Pericle, collocando statue del periodo classico selezionate anche in base alle scuole di appartenenza. Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, Carocci, Roma 2005, pp. 33-34.

¹⁹ Si trattava, in particolare, alle statue e opere raccolte da Attalo I. Soter nei territori conquistati. Cfr. E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, cit. p.22.

²⁰ Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit. p. 34.

²¹ *Ibidem*.

²² Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 5.

rappresentano il primo nucleo delle collezioni capitoline²⁴. Queste opere furono collocate in Campidoglio, un luogo che, dopo un periodo di abbandono, era diventato centro delle magistrature civili cittadine e simbolo monumentale della perfezione morale e della gloria romana. Con questo atto si potrebbe dire che venne costituito il primo museo pubblico dell'età moderna, tuttavia va considerato che le intenzioni del pontefice non avevano finalità culturali, ma piuttosto volte a legittimare il ruolo del papato non solo come autorità religiosa, ma anche come erede politico e culturale dell'impero romano²⁵.

Al di là di Roma, la coscienza della fruizione pubblica del patrimonio culturale non si è ancora manifestata in modo altrettanto chiaro in Italia e le corti rinascimentali fanno esperienza del *luogo delle muse* solamente in forma privata, soprattutto in relazione agli studioli degli umanisti²⁶. Ne troviamo un riferimento nel *Convivium religiosum* (1523) di Erasmo da Rotterdam dove si definiscono *musaeum* gli studioli come spazi nel quale si svolge una nuova forma di esperienza intellettuale, in forma privata e adibita al godimento estetico²⁷. Lo studiolo è un fenomeno tipicamente italiano, che precorre per alcuni versi il concetto di museo moderno, poiché anticipa l'attenzione non solo alla selezione delle opere, ma anche alla relazione tra spazio e oggetti che contiene, valorizzando il carattere estetico²⁸.

Nel Cinquecento, il fenomeno degli studioli trova ampia diffusione e, sebbene siano concepiti inizialmente come spazi di lettura e scrittura, con il tempo si arricchiscono di oggetti eterogenei e simbolicamente significativi. In questa evoluzione, gli studioli si allontanano dalla loro originaria vocazione di luoghi di studio per assumere un ruolo più orientato al piacere estetico. Questo cambiamento si riflette in una maggiore attenzione alla

²³Cfr. K. Pomian, *Dalle sacre reliquie all'arte moderna. Venezia, Chicago dal XIII al XX secolo*, Il Saggiatore, 2004.

²⁴Nella donazione sono comprese sculture come la Lupa, il Camillo, lo Spinario e la testa di Costantino con il globo in mano. Sotto Papa Clemente XII, nel 1734, le collezioni capitoline sono state formalmente aperte al pubblico e costituiscono il primo museo moderno#. L'intento del pontefice era esplicito: creare uno spazio pubblico in cui le opere fossero conservate, rese accessibili e valorizzate per scopi educativi e culturali. Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., p. 37; Sito web *Musei Capitolini* <https://www.museicapitolini.org/it/il-museo/storia-del-museo/fondazione-e-prime-acquisizioni> (ultima consultazione: ottobre 2024).

²⁵ Cfr. E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, cit., p. 15.

²⁶ Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., p. 37.

²⁷ Ivi. pp. 9.

²⁸ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 8

scenografia che li trasforma in ambienti raffinati, pensati per accogliere un pubblico selezionato di visitatori²⁹.

Parallelamente allo sviluppo dello studiolo italiano, si diffonde in Europa un nuovo modello di collezione privata rappresentato dalle *Kunstkammer*, *Schatzkammer* e *Wunderkammer* (rispettivamente stanze dedicate all'arte, ai tesori e ai *mirabilia* naturalistici e scientifici)³⁰. Queste stanze, nate in epoca rinascimentale come espressione di ricchezza e cultura dei sovrani europei, ospitavano oggetti mescolati eterogeneamente, dai dipinti alle armi, dagli oggetti d'arte applicata alle curiosità scientifiche. Gli allestimenti delle *Wunderkammer* erano concepiti per suscitare stupore e meraviglia negli spettatori, spesso membri della corte o studiosi di fama³¹. Nonostante all'interno di queste raccolte regnasse un apparente disordine, esse rappresentavano un tentativo di rappresentare la varietà del mondo reale e l'assenza di una netta distinzione tra oggetti di natura diversa (*naturalia*, *artificialia* e *scientifica*), riflettendo l'idea di esporre un insieme continuo dei fatti universali³².

Attorno alla metà del Cinquecento, proprio da questa eterogeneità prende avvio lo sviluppo delle prime grandi collezioni enciclopediche. Queste, nel tentativo di rappresentare un'immagine completa del sapere universale, erano *opere parallele* (ma inseparabili) alla riflessione scientifica, configurandosi come un raddoppiamento visibile del mondo reale e riflettendo la tensione verso una forma di conoscenza universale unita alla fiducia di poterla organizzare in un sistema³³.

Nel corso del Seicento, le *Wunderkammer*, caratterizzate dalle categorie del raro e del meraviglioso, iniziarono a perdere il loro primato lasciando spazio a una visione più analitica del sapere influenzata dal metodo sperimentale galileiano. Questa prospettiva inizia a far vacillare l'idea di conoscenza globale e unitaria dell'esistente, portando ad una nuova visione del sapere distinto nelle categorie di arte e scienza. In Italia, tale specializzazione delle raccolte trova pochi riscontri in altri contesti europei, dove invece si mantenne ancora a lungo un carattere globale e enciclopedico.³⁴

²⁹ Cfr. F. Cardini, *...Un bellissimo ordine di servire*, in S. Bertelli, (a cura di), *Le corti italiane del Rinascimento*, Mondadori, Milano, 1985, pp.77-126.

³⁰ Cfr. A. Lugli, *Museologia*, cit., pp. 42-44.

³¹ Cfr. M. Tinti, *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, cit. p.33.

³² Cfr. L. Basso Perressut, *Musei per la scienza. Spazi e luoghi dell'esporre scientifico e tecnico*. Punto Einaudi, Brescia, 1998, p.20.

³³ Cfr. A. Lugli, *Naturalia et mirabilia: il collezionismo enciclopedico nelle Wunderkammern d'Europa*, Mazzotta, Milano 1983.

³⁴ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, M., *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 15.

Nonostante queste evoluzioni, mancava ancora un'architettura museale vera e propria: spazi come studioli, rotonde e gallerie erano semplicemente spazi architettonici già esistenti e adattati o aggiunti all'interno di palazzi nobiliari privati. Spesso le gallerie rinascimentali e barocche non erano neppure visibili dall'esterno, riflettendo come non ci fosse la necessità di segnalare l'esistenza di una collezione ad un pubblico esterno, considerando che si trattava essenzialmente di ambienti privati e visitabili (quando previsto) solo su richiesta³⁵.

Questa transizione culmina nel XVIII secolo quando si fa strada un nuovo concetto di collezione legata al museo come strumento a servizio della società. Durante l'Illuminismo e con la Rivoluzione francese, si consolida l'idea di *museo moderno* concepito come *luogo pubblico* dove si conservano le memorie del passato e si diffonde la convinzione che una collezione di oggetti d'arte dovesse essere fruibile da un maggior numero di persone e, di conseguenza, considerata bene pubblico da tutelare e valorizzare a beneficio di tutti i cittadini³⁶. Non solo quindi si creano raccolte al servizio degli studenti d'arte o di scienza, ma gli stessi collezionisti privati, principi e sovrani, sembrano consapevoli dell'importanza sociale delle loro collezioni e iniziano ad aprirle al pubblico³⁷.

Il museo pubblico diventa un'istituzione fortemente *orientata in senso didattico* e concepita come un *archivio universale* con il fine di rappresentare un'immagine del mondo valida e attendibile, fornendo un sapere enciclopedico basato su una logica classificatoria positivista, che sarebbe poi diventata tipica anche del XIX secolo³⁸. Un altro aspetto distintivo della didattica museale di questo periodo è stato il compito morale che il museo doveva assumere in quanto avrebbe dovuto offrire al pubblico un'opportunità di formazione personale attraverso l'esaltazione di valori che avrebbero contribuito a trasformare l'individuo in un cittadino modello. Sebbene questa educazione mirasse apparentemente ad accrescere il sapere individuale e a emancipare il popolo dall'ignoranza, in realtà mascherava la forma di un nuovo modo di controllare i cittadini per trasformarli in utile risorsa per lo Stato stesso³⁹. Inizia così a consolidarsi l'idea di un'utilità pubblica delle collezioni d'arte e di scienza, spesso integrate con le Accademie o le Università. Un esempio significativo di questa nuova concezione è l'Ashmolean Museum inaugurato nel 1683 come *Musaeum*

³⁵ Cfr. M. Tinti, *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, cit. 36.

³⁶ Cfr. S. Cardone, *Il museo come "periferia", profilo storico di un contesto in continua trasformazione*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", a. III, n. 2, 2013.

³⁷ Cfr. M. Tinti, *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, cit. 36.

³⁸ Cfr. K. Pomian, *Il museo. Una storia mondiale. L'affermazione europea, 1789-1850*, tr. it. di L. Bianco, R. Valiani, Einaudi, Torino 2022.

³⁹ L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 26.

Ashmoleanum, *Schola Naturalis Historia* e nato dalla donazione della raccolta libraria di Sir Thomas Bodley e quella naturalistica di Elias Ashmole⁴⁰. L'Ashmolean Museum era un edificio diviso in tre livelli, che comprendeva anche la scuola, la biblioteca e il laboratorio, aspetto che evidenzia come l'esperienza diretta stesse diventando un elemento centrale a servizio dell'accademia⁴¹. L'accesso al museo, aperto a tutti previo pagamento di un biglietto, non era più riservato esclusivamente agli studenti, e gli oggetti esposti potevano essere osservati e persino toccati, un aspetto che suscitò scandalo tra gli intellettuali dell'epoca, abituati a concepire la visita al museo come un privilegio in un ambiente sacrale e silenzioso⁴².

In questo periodo, le fonti cominciano a parlare manifestamente di *museo* riferendosi alle raccolte di *naturalia* e *artificialia* che, in base alle caratteristiche e alle modalità di allestimento, vengono denominate gallerie, gabinetti, studioli, stanze delle rarità e delle meraviglie. Questa nuova accezione del termine è testimoniata anche dall'opera di Caspar Friedrich Neickel, *Museographia*, pubblicata nel 1727 che mappa la complessa geografia del collezionismo settecentesco. Tuttavia, la nozione di museografia a quel tempo differiva notevolmente da quella attuale⁴³, configurandosi come riflessione intorno al museo e analisi delle collezioni, con particolare attenzione ai loro elementi costitutivi e ai contenuti esposti⁴⁴.

⁴⁰ Museo Ashmolean, Oxford, *Storia del Museo Ashmolean*, disponibile in <https://www.ashmolean.org/history-ashmolean> (ultima consultazione: novembre 2024).

⁴¹ Nell'ambito italiano, tra le prime istituzioni museali al servizio di Accademie o Università si ricorda il Museo dell'istituto delle Scienze istituito nel 1714 a Bologna a Palazzo Poggi da Luigi Ferdinando Marsini. Cfr. A. Mottola Molino, *Il libro dei musei*, Umberto Allemandi, Torino 1992, pp. 11-42.

⁴² Cfr. A. Huber, *Le ragioni del museo: una lettura museografica delle collezioni dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna 1999.

⁴³ Il termine *museografia*, più antico rispetto a *museologia*, presenta tre accezioni specifiche che si sono evolute nel tempo. In origine, e in accordo con la sua etimologia, la *museografia* indicava la descrizione dei contenuti di un museo. Analogamente a come la bibliografia costituisce una fase fondamentale per la ricerca scientifica, la museografia era concepita come uno strumento per facilitare la ricerca delle fonti documentarie degli oggetti e per svilupparne lo studio sistematico. Questo significato si è mantenuto nel corso del XIX secolo e perdura ancora oggi in alcune lingue, come in russo. Attualmente, la *museografia* è definita come la disciplina che si interessa dell'aspetto pratico o applicato della *museologia*, cioè l'insieme delle tecniche sviluppate per realizzare le funzioni museali, con riferimento alla gestione del museo, alla conservazione, al restauro, alla sicurezza e all'allestimento delle esposizioni. Nel mondo francofono, come in italiano, l'uso del termine è ancora diffuso indicando l'arte e le tecniche dell'esporre, mentre l'ambito anglofono preferisce l'espressione *museum practice*. Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, Armand Colin, Parigi 2010, pp. 66-67.

⁴⁴ Neickel affronta problemi generali anche a prescindere da un particolare museo o collezione, Analizza le tipologie esistenti, riportando le denominazioni che esso assume nei vari paesi: in ambito tedesco si parla di *Kunstkammer*, *Schatzkammer*, ne individua le caratteristiche ambientali, parlando di *cabinet* o di *galerie* in Francia o di galleria e studio in Italia. Gli oggetti vengono definiti in modo chiaro e raggruppati nelle due classi di *naturalia* e *artificialia*. Cfr. C. F. Neickel, *Museografia: guida per una*

Nella seconda metà del Settecento e con l'avvento della Rivoluzione Francese e l'affermazione delle idee illuministiche, si registra una svolta nella storia dei musei, accompagnata dall'introduzione di innovazioni che ne influenzarono profondamente lo sviluppo. Una delle principali novità è stata l'adozione di un criterio scientifico per l'ordinazione degli oggetti, scelta che segna il declino delle *Wunderkammer* e del concetto di stupore e meraviglia come criterio ordinatore delle collezioni⁴⁵. Si abbandona l'allestimento puramente decorativo e riempitivo per adottare un sistema di classificazione che raggruppava gli oggetti in base alla loro area di appartenenza, organizzandoli per scuole (come nel caso degli Uffizi) o razionalizzando la presentazione delle collezioni (ad esempio, con la creazione dei Musei Vaticani)⁴⁶.

Mentre in passato le collezioni private di principi e nobili erano destinate a un pubblico selezionato, con l'apertura al pubblico dei musei, la figura del collezionista perde progressivamente la sua importanza e il controllo e la gestione delle raccolte passa alle istituzioni. Nel contesto europeo, due testamenti redatti a pochi anni di distanza possono essere considerati il simbolo di questa transizione. Il secondo in ordine di tempo, ma il primo a produrre effetti, è quello di sir Hans Sloane, redatto a Londra nel 1749. Preoccupato della destinazione delle sue raccolte e per la situazione finanziaria della sua famiglia, Sloane stabilisce che le sue raccolte – comprendenti reperti di scienze naturali e una collezione meno significativa di antichità fossero destinate a un'istituzione. In cambio, questa avrebbe dovuto garantire l'accessibilità pubblica delle collezioni e corrispondere ai suoi discendenti una cifra di denaro considerevole, ma comunque inferiore al valore stimato⁴⁷. Il risultato di questa volontà testamentaria è stato la fondazione del *British Museum*⁴⁸, aperto al pubblico nel 1759.

Oltre alla collezione di Sloane, il museo incorporò anche la biblioteca di Sir Henry Cotton, una raccolta di manoscritti che rimase collegata al *British Museum* fino alla costituzione della *British Library*. L'apertura del *British Museum* segna un cambiamento epocale nella storia delle istituzioni culturali poiché ciò che inizialmente veniva concepito come una concessione

giusta idea ed un utile allestimento dei Musei: Parte I, a cura di M. Pigozzi, E. Giuliani, A. Huber, tr. it. di E. Giovannini, CLUEB, Bologna 2005.

⁴⁵ E. Christillin, C. Greco C., *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, cit. m p. 31.

⁴⁶ Ivi.

⁴⁷ Cfr. C. Saumarez Smith, *Museums, Artifacts and Meanings*, in P. Vergo (a cura di), *The New Museology*, Reaktion Books, Londra 1989, p. 7.

⁴⁸ *British museum website* - <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/history> (ultima consultazione: 11/2024).

elitaria divenne gradualmente un diritto per il pubblico, trasformando museo in un'istituzione con finalità educative e di conservazione del patrimonio culturale⁴⁹.

Il secondo importante testamento è quello datato 1743 dell'elettrice palatina Anna Maria Ludovica De' Medici. In quel documento, l'ultima discendente dei Medici riafferma la donazione del 1737 delle raccolte di famiglia ai Lorena, imponendo una condizione precisa, ossia che:

di quello che è per ornamento dello Stato, per utilità del pubblico e per attirare la curiosità dei forestieri non ne sarà nulla trasportato e levato fuori dalla capitale e dallo Stato del granducato⁵⁰.

A fianco dell'idea di utilità pubblica, affermata anche per il *British Museum*, emergono qui altri due scopi: accrescere il prestigio dello Stato e favorire il turismo straniero. Nel primo caso, le collezioni medicee, considerate tra le più pregevoli d'Europa, dovevano rimanere a Firenze e in Toscana per consolidare la fama del Granducato agli occhi dell'Europa; nel secondo caso, l'accessibilità al pubblico delle opere d'arte e dei reperti storici era vista come un mezzo per attrarre visitatori stranieri, incrementando così l'economia locale⁵¹.

Gli avvenimenti descritti si inseriscono nella corrente degli ideali illuministi che conducono a una visione pubblica e democratica della cultura, secondo il principio che lo Stato debba tutelare, conservare e diffondere il patrimonio inteso come ricchezza culturale della nazione e garantire la fruibilità a tutti cittadini⁵². Tuttavia, nonostante l'apertura al pubblico, l'istituzione museale continua a rimanere un luogo per pochi, accessibile prevalentemente a coloro che godono di un livello socio-culturale elevato, considerato una condizione preliminare per la sua frequentazione⁵³.

In questo contesto, nel 1793 viene inaugurato il *Louvre*, inizialmente con il nome di *Musée Central des Arts*, e rappresenta l'emblema del primo museo moderno⁵⁴. Seppure inizialmente

⁴⁹ Cfr. S. Cardone, *Il museo come "periferia", profilo storico di un contesto in continua trasformazione*, cit., p.8.

⁵⁰ F. Haskell, *La dispersione e la conservazione del patrimonio artistico*, Einaudi, Torino 1981, p. 17.

⁵¹ Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., p.43.

⁵² Cfr. F. Bottari, F. Pizzicannella, *L'Italia dei tesori. Legislazione dei beni culturali, museologia, catalogazione e tutela del patrimonio artistico*, Zanichelli, Bologna 2002, cit., p. 144.

⁵³ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., pp. 25-31.

⁵⁴ *Le musée du Louvre* <https://presse.louvre.fr/le-musee-du-louvre-1063000201419/#:~:text=En%20190%2C%20sous%20le%20r%C3%A8gne,%2C%20se%20construisent%2C%20se%20d%C3%A9truisent>. (ultima consultazione: 10/2024)

legato strutturalmente alla residenza reale, il *Louvre* si distingue da musei coevi come il Museo Pio Clementino e il Museo Fidericianum, nati per scopi espositivi⁵⁵, per il suo aspetto rivoluzionario: è il primo museo a derivare da un processo di statalizzazione di raccolte private sostenendo così sia il riconoscimento della proprietà pubblica del patrimonio di un Paese e il suo ruolo di istituzione nazionale, sia la responsabilità dello stato nell'occuparsene e nel garantirne la fruizione come patrimonio culturale del popolo francese⁵⁶.

L'Ottocento, a sua volta, rappresenta un'epoca di profondi sconvolgimenti che ridefiniscono il significato e la fisionomia del museo. Nel contesto culturale dell'epoca, caratterizzato dall'intreccio tra l'eredità dell'Illuminismo e l'ascesa del Romanticismo, convivono l'idea di progresso scientifico universale e il particolarismo locale, il desiderio di classificare e ordinare il sapere in modo tassonomico e la riscoperta del ruolo dei sentimenti. Politicamente, la nascita degli Stati-nazione e il diffondersi dell'imperialismo determinano una spinta al collezionismo e la creazione di nuove istituzioni museali. Nascono così i musei d'arte, espressione della cultura borghese e dell'identità della classe dominante, ma si sviluppano anche i musei di storia naturale, di scienza e tecnica, riflesso della fiducia nel progresso scientifico come motore di benessere. Tra le istituzioni museali più importanti di questo periodo si annoverano il *Prado* a Madrid (1819), la *National Gallery* a Londra (1824), l'*Altes Museum* a Berlino (1830) e la *Glyptothek* a Monaco di Baviera (1830). Quest'ultimi due, in particolare, incarnano il modello del museo-tempio perché sono fortemente connotati del gusto neoclassico dell'edificio e delle sale, promuovendo il museo come luogo di elevazione spirituale attraverso la contemplazione del bello⁵⁷. A questo esempio di modello europeo si contrappone, verso fine secolo, il modello *pragmatico* del museo americano, espressione della società industriale e commerciale⁵⁸. Per la prima volta si afferma l'idea di

⁵⁵ Cfr. M. T. Fiorio, *Il museo nella storia. Dallo «studiolo» alla raccolta pubblica*, 2ª ed., Pearson, Milano 2018, pp. 53-58.

⁵⁶ *Ivi*, pp. 74-76; S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa: narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari 2017, p. 13.

⁵⁷ Cfr. P. C. Marani, R. Pavoni, *Musei. Trasformazioni di un'istituzione dall'età moderna al contemporaneo*, Marsilio, Venezia 2006, pp. 39-40.

⁵⁸ *Ibidem*. I principali musei americani, come il Metropolitan Museum of Art di New York e il Museum of Fine Arts di Boston, entrambi fondati nel 1870, instaurarono collaborazioni strette con scuole, centri commerciali e centri di produzione. L'obiettivo era di elaborare strategie per influenzare le scelte dei consumatori e promuovere il loro proprio interesse culturale ed educativo. I musei adottano quindi strategie di *marketing* nelle ambientazioni e nella successione degli oggetti esposti nelle vetrine museali, strategie simili a quelle utilizzate nei centri commerciali. Questo approccio ha portato benefici alle realtà coinvolte, ma rispecchia chiaramente la natura competitiva e orientata al successo della società

museo come *servizio* al pubblico, un *educational museum* con il compito di incuriosire, intrattenere e rispecchiare la vita della gente comune, contribuendo alla sua crescita intellettuale⁵⁹.

Il Novecento rappresenta un'ulteriore svolta per il museo, profondamente influenzato dalle correnti politiche e culturali del nuovo secolo che ne ridefiniscono ruolo e funzione sociale. In primo luogo, il museo diviene oggetto delle aspre critiche delle avanguardie storiche, decise a rompere definitivamente con la tradizione⁶⁰. Queste correnti criticano il museo identificandolo come un'istituzione rigida e legata al passato, espressione del potere borghese e incapace di riflettere la realtà contemporanea. Un esempio significativo deriva dal *Primo Manifesto Futurista* del 1909 in cui Filippo Tommaso Marinetti sferra un attacco nei confronti dell'istituzione museale⁶¹:

Musei: cimiteri!... Identici, veramente, per la sinistra promiscuità di tanti corpi che non si conoscono. Musei: dormitori pubblici in cui si riposa per sempre accanto ad esseri odiati o ignoti! Musei: assurdi macelli di pittori e scultori che vanno trucidandosi ferocemente a colpi di colori e linee, lungo le pareti contese! Che si vada in pellegrinaggio, una volta all'anno, come si va al Camposanto nel giorno dei morti... ve lo concedo. Che una volta all'anno sia deposto un omaggio di fiori davanti alla Gioconda, ve lo concedo... Ma non ammetto che si conducano quotidianamente a passeggio per i musei le nostre tristezze, il nostro fragile coraggio, la nostra morbosa inquietudine. Perché volersi avvelenare? Perché volere imputridire?⁶².

Tuttavia, proprio il Novecento, considerato dai futuristi l'epoca dell'abbandono del "vecchio", segnato dalla paura della modernizzazione e da due Guerre Mondiali, si rivelerà invece un secolo di ritorno ai valori del passato in cui il museo assume un ruolo centrale come custode della memoria e della cultura⁶³.

dell'epoca. Cfr. M. Tinti, *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, in "Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos", fasc. 177, 2023.

⁵⁹ Cfr. M. T. Fiorio, *Il museo nella storia. Dallo «studiolo» alla raccolta pubblica*, cit., pp. 144-146.

⁶⁰ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 45.

⁶¹ Cfr. M. Tinti, *Il Museo: Storia di un corpo e delle sue funzioni*, cit., p. 40.

⁶² F. T. Marinetti, *Manifesto del Futurismo*, in Baldi G. e altri (a cura di), *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, vol. III, tomo II, Paravia, Torino 1994, p. 567.

⁶³ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p. 45.

In secondo luogo, il Novecento segna la trasformazione del museo sul piano architettonico e di allestimento. Sotto l'influenza del Bauhaus (1919), si abbandona il modello del *museo monumento* per esplorare soluzioni più semplici e funzionali, in cui gli spazi sono attenti alla valorizzazione delle opere esposte⁶⁴

Infine, si modifica la modalità di rapportarsi con il pubblico, superando il modello elitario, in cui il visitatore era un fruitore passivo, per approdare ad un approccio più inclusivo e partecipativo. Le esigenze del visitatore assumono un ruolo centrale nella progettazione e gestione dei musei e si conducono studi per analizzare i comportamenti del pubblico⁶⁵. Un esempio emblematico di museo-laboratorio che coinvolge attivamente il pubblico è rappresentata dal MoMa (*Museum of Modern Art di New York*) che oltre a celebrare il passato, si apre ad autori contemporanei, a discipline legate alla cultura visiva della fotografia, filmografia, architettura e disegno industriale ecc⁶⁶.

Con l'ascesa dei totalitarismi, in particolare del Nazismo, la cultura e l'arte divennero strumenti di propaganda politica, con il conseguente controllo ideologico anche sui musei, chiamati ad assecondare le linee politiche dominanti⁶⁷. In seguito alla fine della Seconda Guerra Mondiale, il dibattito museografico si concentra sul tema della memoria, segnata profondamente dai conflitti. Ai musei è attribuito un ruolo sociale: essi sono soggetti attivi di ricostruzione della memoria, custodi delle radici del patrimonio culturale e promotori di

⁶⁴ Ivi, cit., p.33.

⁶⁵ In ambito americano si sviluppano i primi studi sulla *Museum fatigue*, espressione che appare per la prima volta nel 1916 in un articolo pubblicato in *The Scientific Monthly* a cura dello psicologo ed etnomusicologo Benjamin Ives Gilman. Il concetto indica il "disagio" riscontrato attraverso l'osservazione dei visitatori durante la fruizione dell'esposizione. Il saggio illustra vari esempi di situazione attraverso un reportage fotografico. Gli studi sull'esperienza del fruitore erano già iniziati nel 1908 quando Lewis Foreman Day in *How to make the most of a museum* evidenzia come il sovraffollamento delle teche espositive portasse a una diminuzione del tempo di osservazione delle stesse da parte del visitatore. Lo studio di Gilman oltre a sottolineare la problematica (anche denominandola in modo specifico, suggerisce anche alcune soluzioni per evitare il "disagio" fisico e di attenzione riscontrato. Propone ad esempio l'utilizzo di teche espositive di dimensioni ridotte, così da ottenere un duplice effetto: da un lato, compiere una selezione ragionata delle opere da esporre; dall'altro semplificare l'esposizione consentendo di comprendere in modo immediato il tema della teca. Cfr. B. Rosa, *Nascita e sviluppo degli studi sulla Museum fatigue*, in "Nuova Museologia", n. s., n. 45, 2021, pp. 7-11.

⁶⁶ Cfr. K. Schubert, *Il museo. Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, tr. it. di M. Gregorio, Il Saggiatore, Milano 2004.

⁶⁷ La mostra del 1937 a Monaco di Baviera sull'*arte degenerata* rappresenta un esempio emblematico di strumentalizzazione, poiché l'esposizione era organizzata con l'intento di screditare le correnti artistiche non conformi ai principi del nazionalsocialismo ed etichettate come espressioni di razze inferiori Cfr. D. Poulot, *Musei e museologia*, Jaca Book, Milano 2021, pp. 58-59.

nuove idee per un'apertura al futuro⁶⁸. L'evoluzione del concetto di museo come istituzione centrale del mondo occidentale culmina nel 1946, con la fondazione di ICOM (*International Council of Museum*) da parte dell'UNESCO, il primo organismo internazionale per il coordinamento fra musei. La direzione è stata affidata fino al 1966 a Georges Henry Rivière, museologo sostenitore di una museologia che promuove non solo la tradizionale conservazione del passato, ma anche lo sviluppo sociale⁶⁹.

Parallelamente a questo progresso, cresce anche l'attenzione verso la tutela legislativa del patrimonio culturale. Nel 1954 la Convenzione dell'Aia stabilisce un nuovo quadro normativo per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato, definendoli come “i beni mobili e immobili di grande importanza per il patrimonio culturale dei popoli”⁷⁰.

Nella seconda metà del Novecento, il museo si trasforma in un punto di riferimento fondamentale per il rapporto tra cultura e società. Ne rappresenta una testimonianza il *Centre Pompidou* (1977), progettato da Renzo Piano e Richard Rogers, che incarna il nuovo concetto di museo come *centro*: uno spazio aperto, inclusivo multidisciplinare dal punto di vista artistico, culturale e che si rapporta con lo spazio urbano circostante.

Al centro dunque non ci sono soltanto gli oggetti, ma il pubblico, stimolato ad accogliere e scoprire nuove relazioni, porre domande e generare significati⁷¹. Mentre in passato i musei erano percepiti come depositi elitari di modelli culturali destinati a essere presentati al pubblico senza troppe spiegazioni, è oggi fondamentale il coinvolgimento del visitatore come parte attiva dell'esperienza museale⁷².

Il quadro storico tracciato, ben lontano dalla pretesa di esaustività, può aiutare a rendere l'idea di come il museo rappresenti metaforicamente un sismografo sociale, in grado di

⁶⁸ Cfr. F. Bottari, F. Pizzicannella, *L'Italia dei tesori. Legislazione dei beni culturali, museologia, catalogazione e tutela del patrimonio artistico*, cit..

⁶⁹ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi: linee guida per una museologia contemporanea*, cit., p.33.

⁷⁰ UNESCO, *Convenzione dell'Aja per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato*, 1954, disponibile in: <https://unesco.cultura.gov.it/pdf/Convenzionedell'Aja1954-ITA.pdf> (ultima consultazione: 11/2024)

⁷¹ Network of European Museum Organisations, German Museums Association, German Association for Museum Education, *Guidelines. Developing Education and Public Engagement in Museums*, NEMO, 2023, disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working_Group_LEM_Publication_Developing_Education_and_Public_Engagement_in_Museums_05.2023.pdf. (ultima consultazione: 06/2024).

⁷² Cfr. K. Schubert, *Museo: storia di un'idea : dalla rivoluzione francese a oggi*, cit.

rilevare i movimenti culturali, politici e sociali che avvengono nel tempo e nello spazio⁷³. Come le Muse da cui ha preso il nome, il museo è figlio della memoria⁷⁴, sia nello svolgere il suo ruolo di conservazione, sia nel persistere in approcci tradizionali; al contempo è figlio del proprio tempo reinterpretando il passato con pratiche innovative e rendendolo autorevole nella cultura del presente.

1.2 Verso una definizione di museo

Considerato lo stretto rapporto tra museo e società, anche la definizione di museo riflette una costante evoluzione. La letteratura ha dedicato ampio spazio al tentativo di darne una definizione, affrontando il tema secondo diversi criteri: dagli aspetti concettuali (museo, patrimonio, istituzione, società, etica, museale) o teoretici e pratici (museologia e museografia); concetti legati al suo funzionamento (oggetti, collezioni, musealizzazione), agli attori coinvolti (professionisti, pubblico) o attraverso le funzioni che svolge (conservazione, ricerca, comunicazione, educazione, esposizione, mediazione, gestione)⁷⁵. Sebbene non esista una risposta univoca e probabilmente nemmeno definitiva, a livello internazionale si adotta una formulazione che riassume in sé gli aspetti salienti che contraddistinguono l'essenza dell'istituzione museale, al di là della specificità dei suoi contenuti⁷⁶. La definizione ufficiale è elaborata da ICOM⁷⁷ ed è frutto di anni di discussioni e riflessioni, a partire dalla nascita di questo organismo internazionale nel 1946 fino al recente aggiornamento nel 2022. Il tipo di struttura comunemente usato per descrivere il fenomeno museale è la definizione paradigmatica con la struttura della *definitio per genus proximum et differentiae specifica*⁷⁸. Questa definizione si compone di due elementi: uno unificante (*genus proximum*) e uno differenziante (*differentiae specifica*). L'elemento unificante è un termine più ampio che si

⁷³ E. Canadelli, *Che cos'è un museo? L'evoluzione di una definizione*, in Varotto M., Donadelli G., Gallanti C., Canadelli E., *Esplora misura racconta: alle origini del primo museo di geografia in Italia*, Cierre Edizioni, Sommacampagna 2020, cit., p. 108.

⁷⁴ Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., p. 11.

⁷⁵ Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key Concepts of Museology*, cit. 10.

⁷⁶ Cfr. E. Canadelli, *Che cos'è un museo? L'evoluzione di una definizione*, cit., p. 107.

⁷⁷ La definizione è compresa nello statuto ICOM art.3 Sez.2 - Definizione dei termini. International Council of Museums (ICOM), *Statutes*, https://icom.museum/wp-content/uploads/2023/07/Statutes_2023_EN.pdf (ultima consultazione: 11/2024).

⁷⁸ Cfr. P. Van Mensch, *Towards a Methodology of Museology*, Tesi di Dottorato, Università di Zagabria, 1992, disponibile in [\[https://vana.muuseum.ee/uploads/files/mensch17.html\]](https://vana.muuseum.ee/uploads/files/mensch17.html)(<https://vana.muuseum.ee/uploads/files/mensch17.html>).

riferisce a una categoria generale (classe), mentre l'elemento differenziante riguarda le caratteristiche specifiche che distinguono un fenomeno da altri correlati.

Nella definizione di museo dell'ICOM, il *genus proximum* è il suo essere istituzione e le *differentiae specifica*e sono le quattro unità logiche in cui è strutturata la definizione: identità dell'istituzione museo, oggetto delle sue funzioni e attività, funzioni che assolve e finalità che persegue⁷⁹. Dal 1946 a oggi, la definizione è stata aggiornata più volte, l'ultima approvazione risale al 2022.

La tabella riportata riassume la progressione nella definizione, confrontando i cambiamenti che interessano le quattro unità logiche di identità, oggetto, funzioni e finalità.

Anno della definizione	Identità	Oggetto	Funzioni	Finalità
1946	Collezione aperta al pubblico	Documenti artistici, tecnici, scientifici, storici o archeologici	n.s.	n.s.
1951	Istituto	Insieme di elementi di valore culturale: collezioni di oggetti artistici, storici, scientifici e tecnici, giardini botanici e zoologici, acquari.	n.s.	Diletto ed educazione del pubblico
1961	Istituzione	Insiemi di beni culturali (<i>objects of cultural or scientific significance</i>)	n.s.	Conservazione, studio, educazione e diletto
1974	Le specificità (più dell'istituto che dell'istituzione)	Testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente	Con formulazioni diverse a seconda della	Studio, educazione e diletto

⁷⁹ Cfr. D. Jalla, *Sulla definizione di museo dell'ICOM*, 2020, disponibile in https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2020/03/ICOMItalia_InterventoDJ10.03.2020Parigi.pdf. (ultima consultazione 11/2024).

2004	museo) sono individuate nella sua permanenza, nell'assenza di fini di lucro, nella sua apertura al pubblico, nel suo porsi "al servizio della società e del suo sviluppo".	Testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente	lingua: "acquisire, conservare, documentare, studiare, comunicare, esporre"	
2007		Il patrimonio materiale e immateriale dell'umanità e del suo ambiente		
2022	Istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società	Patrimonio culturale, materiale e immateriale.	Compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone	L'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.

Tabella 1: confronto delle definizioni di museo secondo ICOM.

Si ritiene necessario focalizzare l'attenzione nella formula del 1974 secondo la quale il museo è:

un'istituzione senza scopo di lucro, permanente, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e soprattutto le espone a fini di studio, educazione e diletto⁸⁰.

La definizione resta in vigore fino al 2007 quando fu sostituita da:

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che acquisisce, conserva, compie

⁸⁰ International Council of Museums (ICOM), *ICOM Statutes: Adopted by the Eleventh General Assembly of ICOM, Copenhagen, 14 June 1974*, 1974.

ricerche, espone e comunica le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente, a fini di studio, educazione e diletto⁸¹.

L'evoluzione delle due versioni può sembrare poco significativa, ma analizzarla in profondità può far emergere differenze che spaziano dal ruolo attribuito alla ricerca all'influenza della cultura anglo-americana. In *Key concept of Museology*, Desvallée e Maraisse evidenziano come, nella formula del 1975, sia citato esclusivamente il patrimonio materiale e la ricerca sia principio fondante del museo, esplicitamente menzionata come attività centrale⁸². La definizione del 2007 invece ridimensiona il ruolo della ricerca elencandola tra le funzioni del museo e include il patrimonio immateriale, segno di un'attenzione a più ampie forme di espressione e tradizione umana. Tali modifiche non possono essere comprese a pieno senza considerare il contesto in cui sono avvenute. La crescente influenza della logica anglo-americana all'interno dell'ICOM ha senza dubbio avuto un ruolo determinante e la diffusione dell'inglese come lingua dominante nelle relazioni internazionali ha favorito l'adozione di una terminologia e di un approccio più consoni alla cultura anglosassone, con un conseguente ridimensionamento dell'enfasi sulla ricerca, caratteristica distintiva della tradizione museologica europea continentale.⁸³

La necessità di ridefinire il concetto di museo si è manifestata con crescente urgenza nel corso degli ultimi decenni. Già nel 2013, la Conferenza generale di Rio de Janeiro aveva evidenziato l'esigenza di un aggiornamento terminologico che riflettesse le profonde trasformazioni sociali e culturali in atto. Nel 2019 alla Conferenza Generale di ICOM a Kyoto la curatrice danese Jette Sandhal ha proposto una nuova definizione di museo, ma la versione non ha raggiunto un consenso condiviso⁸⁴. Si dovrà attendere il 2022 quando nell'ambito dell'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM è stata approvata la nuova definizione di museo, risultato di un processo partecipativo che ha coinvolto 126 Comitati nel mondo⁸⁵. Nella traduzione italiana, la definizione è così composta:

⁸¹ La traduzione italiana della definizione ICOM adottata a Vienna nel 2007 è consultabile al sito: <https://www.icom-italia.org/vecchia-definizione-di-museo-di-icom/> (ultima consultazione: 06/2024). Cfr. M. L. Tomea Gavazzoli, *Manuale di museologia*, Etas, Milano 2003., p. 202.

⁸² Cfr. International Council of Museums (ICOM), *ICOM Statutes: Adopted by the Eleventh General Assembly of ICOM, Copenhagen, 14 June 1974*, 1974.

⁸³ Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., pp. 62-63.

⁸⁴ Cfr. E. Canadelli, *Che cos'è un museo? L'evoluzione di una definizione*, cit., p. 108.

⁸⁵ Nel 2016, la Conferenza Generale di Milano ha avviato un processo di revisione della definizione di museo, affidandone il coordinamento allo *Standing Committee for Museum Definition, Prospect and Potential*. Attraverso un dibattito internazionale e partecipativo, che ha coinvolto professionisti museali e la comunità del settore, sono emerse diverse prospettive. Nel 2019, alla Conferenza Generale di Kyoto, è

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale.

Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità.

Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze⁸⁶.

La formula si articola in due parti, in particolare: la prima riguarda le caratteristiche identitarie e le funzioni universalmente riconosciute del museo, espressa al singolare ("il museo"), a indicare una dimensione invariabile del suo essere; la seconda, invece, esprime le modalità operative e le funzioni sociali, rivolgendosi al plurale ("i musei") per sottolineare la varietà delle azioni concrete e le funzioni sociali svolte dai singoli istituti museali⁸⁷.

La prima parte che richiama all'universalità pone la ricerca al primo posto per affermare che non si ha azione culturale se non sulla base di competenze disciplinari primarie, le sole che possano permettere al museo di esercitare una sua propria e specifica potestà culturale e scientifica sul patrimonio materiale e immateriale di cui ha responsabilità, e che, su questa base, consentano di operare secondo scelte fondate⁸⁸.

Tra le funzioni museali elencate, il termine "interpreta" è particolarmente rilevante, poiché sottolinea il processo di mediazione culturale attraverso il quale il museo espone il patrimonio. La funzione interpretativa non si limita a una dimensione museale, ma si configura come un atto complesso e relazionale, influenzato dal contesto storico, sociale e politico⁸⁹. In tale scenario, la definizione di museo invita le istituzioni a divenire laboratori partecipativi capaci di affrontare le sfide contemporanee.

stata presentata una prima proposta incentrata su giustizia sociale, equità e inclusione che ha fatto emergere divergenze sulle tematiche proposte. Dopo un lungo confronto, il 24 agosto 2022 l'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM a Praga ha approvato con il 92,4% dei voti una nuova definizione di museo, segnando un passo fondamentale per l'evoluzione del ruolo museale nel XXI secolo. Cfr. *Ibidem*.

⁸⁶ ICOM Italia, *La definizione di museo* <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo> ultima consultazione: 06/2024).

⁸⁷ Cfr. M. Lanzinger, *L'attualità dei musei e il compito di futuro*, in M. Lanzinger, D. Piraina, M. Vanni, *Museologia del presente. Musei sostenibili e inclusivi si diventa*, Pacini Editore, Pisa 2024., pp.33-34.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

Nella seconda parte della definizione, l'attenzione si sposta sulle modalità operative, declinate al plurale per riflettere la molteplicità delle azioni e delle missioni specifiche dei musei⁹⁰. Temi chiave come accessibilità e inclusività⁹¹ assumono un ruolo centrale, andando oltre la semplice apertura al pubblico per abbracciare questioni legate alle disuguaglianze sociali, alle marginalità e alle disabilità. Tali aspetti rappresentano uno dei punti cardine del pensiero museologico contemporaneo e sono considerati essenziali per garantire la rilevanza della funzione museale nella società odierna. Altro tema di forte interesse nel dibattito museologico è il concetto di sostenibilità perché inserisce in un'unica traiettoria di conservazione, di coscienza e consapevolezza le azioni di valorizzazione e conservazione dei patrimoni del passato in una visione di futuro⁹².

Infine, la definizione pone l'accento sull'esigenza di operare e comunicare in modo etico e professionale, richiamando implicitamente il *Codice Etico di ICOM* e riaffermando la necessità di comportamenti responsabili nello svolgimento delle funzioni museali. Centrale è anche la partecipazione delle comunità e la condivisione di conoscenze (*sharing, partage, intercambio*), principi che esprimono la volontà di rendere il museo un luogo aperto al dialogo e all'inclusione, capace di promuovere un arricchimento collettivo⁹³.

Volendo indagare alcuni dei temi sottesi alla definizione, nei prossimi paragrafi si procederà approfondendo il museo rispetto alle unità logiche di identità, oggetto e funzioni svolte.

1.3 L'identità del museo come istituzione

L'identità del museo in quanto istituzione si rende evidente attraverso strutture visibili (i *musei*) e strutture simboliche (il *museale*)⁹⁴. In quanto luogo di memoria⁹⁵, esso comprende non solo edifici e istituzioni, ma anche territori, esperienze e spazi immateriali⁹⁶. È

⁹⁰ Cfr. ICOM Italia, *Definizione di museo: scelta la proposta finale che sarà votata a Praga*, disponibile in <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/> (ultima consultazione: 11/2024).

⁹¹ Cfr. ICOM Italia, *Gruppi di Lavoro ICOM Italia*, disponibile in <https://www.icom-italia.org/ct-gdl/> (ultima consultazione: 11/2024).

⁹² Cfr. M. Lanzinger, *L'attualità dei musei e il compito di futuro*, cit., pp.34-35.

⁹³ *Ivi*, pp. 37-38.

⁹⁴ Cfr. D. Jalla, *Sulla definizione di museo dell'ICOM*, consultato il 13 giugno 2024, disponibile in https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2020/03/ICOMItalia_InterventoDJ10.03.2020Parigi.pdf#page=6.35.

⁹⁵ Cfr. P. Nora, *Entre mémoire et histoire*, in P. Nora (a cura di), *Les lieux de mémoire*, t. I: *La République*, Gallimard, coll. "Quarto", Parigi 1984 (rist. 1997), pp. 23-43, p. 24.

⁹⁶ Cfr. T. Scheiner, *Musée et muséologie. Définitions en cours?*, in F. Mairesse, A. Desvallées (a cura di), *Vers une redéfinition du musée*, L'Harmattan, Parigi 2007, pp. 147-165.

caratterizzato da due aspetti fondamentali: la "presentazione sensibile" e la marginalizzazione della realtà⁹⁷.

Il primo aspetto si riferisce alla modalità comunicativa del museo che avviene principalmente attraverso gli oggetti esposti e non solo a livello testuale⁹⁸. Gli oggetti sono dotati di un potere evocativo chiamato da Greenblatt *risonanza* e inteso come:

il potere di cui è dotato l'oggetto esposto di varcare i propri limiti formali per assumere una dimensione più ampia, evocando in chi lo guardi le forze culturali complesse e dinamiche da cui è emerso e di cui l'osservatore può considerarlo un campione rappresentativo⁹⁹.

Visitare un museo non richiede specifiche competenze di fruizione, ma consente un'esperienza immediata grazie alla natura *sensibile* della documentazione esposta, percepibile dalla vista e talvolta dagli altri sensi coinvolti¹⁰⁰.

Come osserva Schärer, il museo rappresenta un luogo deputato non solo alla conservazione, ma anche allo studio e alla comunicazione di oggetti che assumono la funzione di "segni" utili ad evocare e interpretare fatti assenti¹⁰¹. A questo proposito, Pomian sottolinea il valore simbolico di tali oggetti, descrivendoli come *semiofori*, ossia portatori di significati e mediatori culturali tra pubblico e un mondo invisibile¹⁰².

Un secondo aspetto cruciale del museo risiede nella sua capacità di *marginalizzazione della realtà* poiché esso "si specifica separandosi"¹⁰³. Infatti, la dimensione museale isola e decontestualizza le opere, esercitando una sorta di funzione utopica: si crea uno spazio di

⁹⁷ D. Jalla, *Sulla definizione di museo dell'ICOM*, cit.

⁹⁸ Cfr. G. Pinna, *Il ruolo sociale del museo*, in A. Lugli, G. Pinna, V. Vercelloni, *Tre idee di museo*, Jaka Book, Milano 2005, pp. 93-107.

⁹⁹ *Ivi*, p. 95.

¹⁰⁰ Cfr. F. Mairesse, A. Desvallées (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p. 38.

¹⁰¹ Cfr. Cfr. M. R. Schärer, *Die Ausstellung. Theorie und Exempel*, vol. V, Vlg. Dr. C. Müller-Straten, 2003.

¹⁰² Secondo Pomian: "Daremo il nome di "semiofori" a oggetti ritenuti portatori di particolari significati da una determinata società e pertanto creati o esposti in modo da rivolgersi allo sguardo o in modo esclusivo o anche conservando una funzione pratica. Quadri, disegni, stampe, sculture, scritti d'ogni genere (manoscritti o a stampa, pesi e misure, sigilli, monete, banconote e titoli vari, oggetti liturgici e ogni sorta di oggetto "decorato" come tessuti, arazzi, abiti e edifici, armi, utensili, attrezzi ecc., appartengono tutti a questa categoria ovviamente senza mai esaurirla dato che può succedere che determinate società ritengono portatori di significato i prodotti naturali (animali, alberi, pietre estranee, frammenti di meteoriti, resti umani) o cose che all'origine avevano semplicemente una funzione pratica (come gli antichi utensili esposti nei nostri musei)". K. Pomian, *Che cos'è la storia*, Pearson Italia, Milano-Torino 2001, p. 113.

¹⁰³ A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p. 60.

riflessione e immaginazione, dove la “messa in immagine” degli oggetti esposti permette di prendere le distanze dalla quotidianità e di poterne ipotizzare scenari alternativi¹⁰⁴. Questo processo si concretizza attraverso la musealizzazione, ovvero l’atto di estrarre un oggetto dal suo contesto originario per conferirgli lo status di oggetto museale¹⁰⁵. Come spiega Zbyněk Stránský, la musealizzazione non si limita al trasferimento fisico di un oggetto in uno spazio espositivo, ma implica una profonda trasformazione del suo significato e della sua percezione. Una volta musealizzato, un oggetto diviene “testimonianza materiale e immateriale dell’umanità e del suo ambiente”¹⁰⁶, diventando fonte di studio, di esposizione e assumendo un nuovo valore simbolico e documentario.

Tuttavia, questo processo genera una separazione¹⁰⁷ o sospensione¹⁰⁸ dell’oggetto dal contesto originario: da un lato, questa scissione è necessaria per renderlo fruibile e rappresentativo della realtà di cui era parte; dall’altro la distanza dal contesto comporta una perdita di informazioni e la creazione di un sostituto della realtà originaria¹⁰⁹.

La musealizzazione, dunque, può essere interpretata come un processo di astrazione che modifica profondamente il significato dell’oggetto, pur preservandone l’autenticità. In questo modo, l’oggetto museale risulta estratto dal flusso del tempo e dalle relazioni sociali che lo hanno generato, trasformandosi in un simbolo di un passato fissato e reso eterno.

Questo aspetto si collega alla permanenza museale delle collezioni¹¹⁰, un’idea complessa che sottolinea la stabilità e la continuità nel tempo degli oggetti all’interno di un museo. La permanenza museale implica non solo la conservazione fisica degli oggetti, ma anche la loro accessibilità al pubblico e la trasmissione del loro valore culturale alle generazioni future. A differenza di una collezione privata, le collezioni museali si caratterizzano per un’inalienabilità intrinseca, che le sottrae alle logiche di mercato e ne assicura la continuità nel tempo. In questo modo, il museo opera secondo il concetto di pubblico servizio¹¹¹ come

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p. 61; Cfr. Z. Stránský, *Pojam muzeologije*, in “Muzeologija”, vol. 8, 1970, pp. 40-73.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Cfr. A. Malraux, *Les voix du silence – Le musée imaginaire*, NRF, Parigi 1951.

¹⁰⁸ Cfr. J.-L. Déotte, *Suspendre - Oublier*, in “50, Rue de Varenne”, n. 2, 1986, pp. 29-36.

¹⁰⁹ Cfr. A. Desvallées, *Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition*, in De Bary M.-O., J.-M. Tobelem (a cura di), *Manuel de muséographie*, Séguier Option Culture, Parigi 1998, pp. 205-251.

¹¹⁰ Cfr. K. Pomian, *Collezionisti, amatori e curiosi: Parigi, Venezia, XVI-XVIII secolo*, Il Saggiatore, Milano 2007.

¹¹¹ Cfr. E. Fatôme, *Les musées et l'idée de service public*, in E. Bonnefous, E. Peuchot, L. Richer (a cura di), *Droit au musée, droit des musées*, Dalloz, Parigi 1994, pp. 15-42.

istituzione al servizio della collettività, con il dovere di preservare il patrimonio culturale e di renderlo accessibile alle generazioni future. Questa prospettiva si integra con l'assenza di finalità lucrative, che distingue il museo come un'entità *no profit*¹¹². La mancanza di scopo di lucro lo libera dalle dinamiche di profitto, orientandosi esclusivamente verso la tutela, la valorizzazione e la diffusione del patrimonio culturale¹¹³.

1.4 L'oggetto del museo: il patrimonio culturale

Il museo è indissolubilmente legato al concetto di patrimonio culturale, materiale e immateriale. Tuttavia, il patrimonio culturale è caratterizzato da una forte complessità che lo rende sfuggibile a una definizione univoca, poiché si tratta di un oggetto di studio nel quale confluiscono differenti interessi e settori del sapere¹¹⁴. La sua natura interdisciplinare, se da un lato lo sottrae da una delimitazione rigida in un preciso settore, dall'altro ne consente l'esplorazione continua e approfondita da punti di vista sempre nuovi¹¹⁵.

Come visto in precedenza, l'oggetto che entra nel museo subisce un processo di trasformazione, assumendo un'identità specifica in quanto elemento del patrimonio culturale¹¹⁶. Il patrimonio culturale, lungi dall'essere un insieme statico di oggetti, rappresenta un concetto in continua evoluzione, plasmato dalle comunità che lo custodiscono e dalle politiche che lo governano¹¹⁷. Se la forma, il ruolo, lo sviluppo, le funzioni e la gestione dei musei sono così largamente mutati rispetto al passato, se il loro numero e la loro tipologia si è così estesa, è perché il concetto stesso di ciò che oggi consideriamo patrimonio culturale si è profondamente ampliato rispetto al passato¹¹⁸. Questa dinamicità è evidente nell'ampliamento progressivo della nozione di patrimonio: l'odierna accezione di patrimonio culturale è il frutto di un'evoluzione lungo il corso del tempo, che ha avuto origine da una

¹¹² Cfr. ICOM, *Codice etico per i musei*, rev. dalla 21^a Assemblea Generale a Seoul, 8 ottobre 2004, trad. it. disponibile in <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/02/ICOMItalia.CodiceEticoICOMItalia.pdf>. (ultima consultazione: 10/2024).

¹¹³ Cfr. ICOM Italia, *Verso una nuova definizione di museo. Risultati dell'indagine di ICOM Italia* (marzo-aprile 2021), 2021, disponibile in https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2021/06/ICOMItalia_Report_Definizione_Museo_2021.pdf. (ultima consultazione: 09/2024).

¹¹⁴ Cfr. A. Romano, *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, ETS, Pisa 2023, p. 19.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ Cfr. Il Maroević, *Introduction to Museology – The European Approach*, Verlag Christian Müller-Straten, Monaco 1998.

¹¹⁷ Cfr. A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 19-20.

¹¹⁸ Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, Iemme Edizioni, Napoli 2020, pp.41.

lista di beni materiali, prevalentemente storico-artistici e di particolare valore, per giungere a comprendere un insieme ben più ampio di testimonianze¹¹⁹.

Come afferma Bortolotti:

Oggi il concetto di patrimonio si riferisce ad un insieme significativo di tracce materiali e immateriali che divengono testimonianze culturali di una collettività in un momento determinato. Il patrimonio è costituito da beni materiali, luoghi, ambienti ed elementi immateriali (linguaggi, musiche, religiosità, folclore, abilità manuali...) nonché dalla loro concettualizzazione e interpretazione come singoli beni e come insieme. Anche i beni paesaggistici sono componenti del patrimonio, poiché attraverso il paesaggio, espressione della storia di una comunità, avviene la trasmissione da una generazione all'altra del valore di memoria, identità e uso insito nel rapporto dell'uomo con la natura¹²⁰.

Fino alla fine del XX secolo, "patrimonio" era utilizzato principalmente nel suo senso proprio, per riferirsi ad un'eredità acquisita, come insieme di beni materiali trasmessi di generazione in generazione¹²¹. Questo uso linguistico è legittimato dall'etimologia stessa della parola, dal latino *pater monere* che rimanda all'insieme dei beni appartenuti al *pater familias*, come ciò che passa da padre in figlio¹²².

Il termine subisce progressivamente un'espansione semantica accompagnata dall'utilizzo di diversi aggettivi tra cui "genetico", "naturale", "storico", e così via, conferendogli una natura "nomade"¹²³. La sua sfuggevolezza definitoria lo rende un concetto sfuocato¹²⁴ ed emerge in relazione alle molteplici definizioni proposte che lo identificano come "nozione polisemica"¹²⁵, "costrutto sociale multidimensionale"¹²⁶ e "processo ed esperienza"¹²⁷

¹¹⁹ Cfr. A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, cit., p.16.

¹²⁰ Ivi, cit., p.19.

¹²¹ Cfr. I. Tantillo, *Come un bene ereditario. Costantino e la retorica dell'impero-patrimonio*, in "Antiquité Tardive", vol. 6, pp. 251-264., M. Novellino, *L'arco e la freccia. Origini, crisi e sviluppo del rapporto tra padre e figlio*, FrancoAngeli, Milano 2009.

¹²² Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, Aracne, Canterano (RM) 2021, p.19.

¹²³ F. Choay, *L'allegoria del patrimonio*, Officina Edizioni, Roma 1995 (ed. orig. 1992).

¹²⁴ Cfr. I. Rizzo, A. Mignosa (a cura di), *Handbook on the Economics of Cultural Heritage*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham-Northampton 2013.

¹²⁵ B. Resch, R. Britter, C. Ratti, *Live Urbanism - Towards SENSEable Cities and Beyond*, in S. T. Rassia, P. M. Pardalos (a cura di), *Sustainable Architectural Design: Impacts on Health*, Springer International Publishing, 2012, pp. 175-184.

arrivando a includere quasi ogni forma di scambio o relazione intergenerazionale, sia tra società, sia tra individui¹²⁸. Assume quindi la valenza di patrimonio, attuale o potenziale, tutto ciò che è connesso all'ampio bagaglio culturale, sociale, economico all'interno di un contesto familiare, così come di una città o di un intero Paese¹²⁹, in sostanza quello che si suppone sia stato tramandato dal passato¹³⁰.

L'idea di patrimonio culturale è strettamente legata a quella di cultura e alla sua complessità. Si riporta in seguito la definizione di cultura secondo l'antropologo Sider, presa qui in considerazione per l'enfasi posta sulla sua dimensione totalizzante e comprensiva di aspetti materiali e immateriali:

Cultura è un concetto totalizzante poiché tutto diventa, o viene considerato, cultura. Esistono la cultura materiale, la cultura simbolica, la cultura rituale, le istituzioni sociali, i comportamenti strutturati, la lingua intesa come cultura, i valori, le credenze, le idee, le ideologie, ecc. In secondo luogo, non solo quasi tutto in una società è considerato "cultura", ma il concetto è totalizzante anche perché si presuppone che tutti nella società condividano la stessa cultura (come nel concetto di cultura intesa come valori condivisi), o almeno che siano misurati secondo i suoi standard (come nei concetti di "deprivazione culturale" o nella più sottile idea di "sottocultura"). Poiché, da un lato, il concetto di cultura è totalizzante e inclusivo, la cultura sembra essere autonoma e indipendente. Dall'altro lato, poiché il concetto non è né processuale né dinamico, la cultura appare derivativa rispetto a ciò che è più chiaramente in movimento¹³¹.

¹²⁶ Cfr. V. A. Amesto, *Demand for Cultural Heritage*, in I. Rizzo, A. Mignosa (a cura di), *Handbook on the Economics of Cultural Heritage*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham-Northampton 2013.

¹²⁷ Cfr. A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, cit.,

¹²⁸ Cfr. B. Baschiera, *L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 11, n. 1 (Suppl.), 2013, pp. 39-52.

¹²⁹ Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, cit., p.20.

¹³⁰ Come indica Lowenthal: "Heritage denotes everything we suppose has been handed down to us from the past". D. Lowenthal, *Natural and cultural heritage*, in "International Journal of Heritage Studies", vol. 11, n. 1, 1 gennaio 2005, p.81.

¹³¹ Nella versione originale: "culture is a totalizing concept first because everything becomes, or is considered, culture. There is material culture, symbolic culture, ritual culture, social institutions, patterned behaviour, language-as-culture, and values, beliefs, ideas, ideologies, etc. Second, not only is almost everything in a society 'culture', but the concept is totalizing because everyone in the society is supposed to have the same culture (as in the concept of culture as shared values), or at least to be measured by its

Da ciò si evince come esista un forte elemento intangibile nella cultura e che le componenti tangibili costituiscano solo una parte di quanto può essere considerato cultura¹³². Infatti, in una delle classificazioni proposte, Il patrimonio culturale è classificato rispetto al suo carattere fisico distinguendo il patrimonio tangibile e intangibile (figura 1).

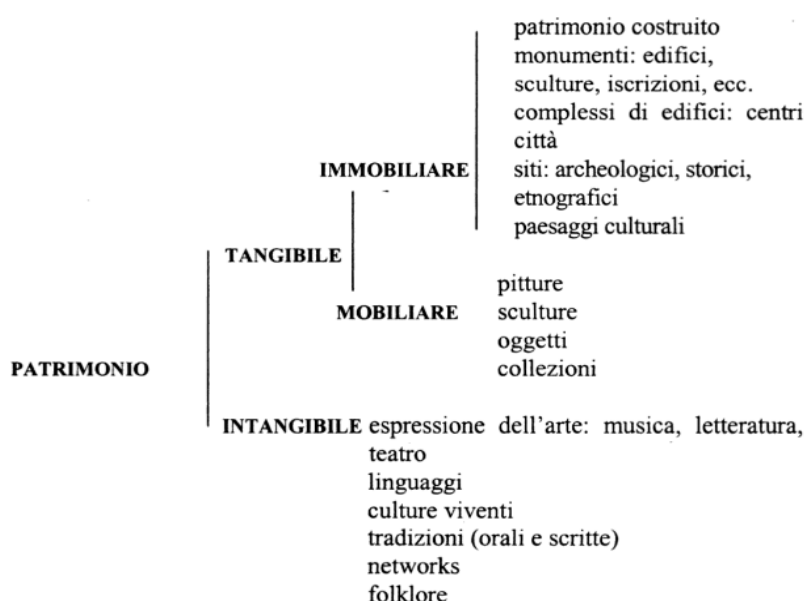


Figura 1: Le categorie di patrimonio culturale.

M. Vecco, *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 27.

Il patrimonio culturale vive in relazione indissolubile con la sua dimensione fisica e tangibile costituita dal patrimonio immobiliare (costruzioni, monumenti, edifici, siti e paesaggi) e mobiliare (pitture, sculture, oggetti, collezioni)¹³³. D'altra parte, la sua dimensione intangibile lo collega all'immaginario che è in grado di evocare e lo rapporta alla

standards (as in the concept of 'cultural deprivation' or the subtler 'sub-culture'). Because on the one side the concept of culture is totalizing and all-inclusive, culture appears to be autonomous and independent. Because on the other side the concept is neither processual nor dynamic, culture appears to be derivative from what is more clearly in motion" Sider G. M., *The Ties That Bind: Culture and Agriculture, Property and Propriety in the Newfoundland Village Fishery*, in "Social History", vol. 5, n. 1, 1980, p. 2.

¹³² S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, Aracne, Canterano, 2021, p.25.

¹³³ Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, cit., p.25.

dimensione della percezione valoriale attraverso le espressioni artistiche, di linguaggi differenti, culture e tradizioni¹³⁴.

1.4.1 Cenni sul percorso legislativo

L'ampliamento concettuale di patrimonio culturale ha avuto come conseguenza una significativa evoluzione normativa a partire dalla seconda metà del Novecento, sia sul piano nazionale che internazionale. Le varie concezioni che si sono susseguite riflettono, integrano e a volte si sovrappongono alle differenti posizioni, in linea con l'evoluzione storica del dibattito sui beni e patrimoni culturali e del relativo quadro normativo, accogliendo cambiamenti di *vision* e *policies* in leggi, documenti e carte di natura istituzionale e amministrativa¹³⁵.

Il Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, noto come Codice dei beni culturali¹³⁶ e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio 2002, n. 137 all'art. 2 descrive in questo modo il patrimonio culturale:

1. Il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici.
2. Sono beni culturali le cose immobili e mobili che, ai sensi degli articoli 10 e 11, presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico e le altre cose individuate dalla legge o in base alla legge quali testimonianze aventi valore di civiltà.

Questo articolo rappresenta il culmine di un lungo dibattito sull'azione di ricerca, tutela e valorizzazione del patrimonio culturale italiano, iniziato nella prima metà del Novecento. Infatti, la Legge 1089 del 1939 promossa da Giuseppe Bottai, all'epoca ministro per l'Educazione Nazionale¹³⁷, costituisce un caposaldo della questione poiché rappresenta la principale riforma del XX secolo in tema di patrimonio culturale. La legge estendeva l'oggetto di tutela ai beni di proprietà pubblica e privata, includendo tutto ciò che fosse di interesse artistico, storico, archeologico o etnografico, nonché le testimonianze di civiltà, tra cui monete, documenti, libri, stampe, codici di rarità e pregio, e infine ville, parchi e giardini

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography*. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato, cit., p.31; D. Cosi, *Diritto dei beni e delle attività culturali*, Aracne Editrice, Roma 2008.

¹³⁶ Cfr. I. Marco, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*., cit, p.53.

¹³⁷ Cfr. V. Baldacci, *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, in "Cahiers d'études italiennes", n. 18, 2014, pp. 47-59.

artisticamente e storicamente rilevanti¹³⁸. La legge menzionava inoltre la storia politica e militare, la letteratura, l'arte e la cultura come ambiti di riferimento per i beni immobili da tutelare da parte dello Stato¹³⁹.

Un successivo passo fondamentale nel riconoscimento del patrimonio culturale in Italia è stato quello dell'inserimento di un articolo ad esso dedicato nella Costituzione italiana attribuendo massima dignità legislativa alla funzione pubblica che esso esercita¹⁴⁰. Nonostante ciò, i primi vent'anni della Repubblica furono caratterizzati da una limitata attenzione alle questioni di tutela del patrimonio storico artistico e paesaggistico.

Per un riconoscimento più ampio del valore del patrimonio culturale si dovrà attendere il 1972 quando l'Italia ha sottoscritto la Convenzione UNESCO per la protezione del Patrimonio Mondiale e Naturale¹⁴¹. Successivamente, il concetto di patrimonio culturale ha trovato una proposta di declinazione nella Convenzione di Parigi del 2003 che ha ampliato notevolmente il suo campo di applicazione includendo anche il patrimonio immateriale definito come:

Le pratiche, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze e le abilità — così come gli strumenti, gli oggetti, gli artefatti e gli spazi culturali ad essi associati —

¹³⁸ “Sono soggette alla presente legge le cose, immobili e mobili, che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnografico, compresi:

- a) le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;
- b) le cose d'interesse numismatico;
- c) i manoscritti, gli autografi, i carteggi, i documenti notevoli, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe e le incisioni aventi carattere di rarità e di pregio.

Vi sono pure compresi le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico. Non sono soggette alla disciplina della presente legge le opere di autori viventi o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquanta anni.” Legge 1 giugno 1939, n. 1089, *Tutela delle cose d'interesse artistico o storico*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale, n. 184, 8 agosto 1939, art. 1, disponibile in https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1939-08-08&atto.codiceRedazionale=039U1089&elenco30giorni=false.

¹³⁹ Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography*. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato, cit., pp. 32-22.

¹⁴⁰ L'articolo costituzionale recita: “La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica (cfr. artt. 33, 34). Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.” Art.9 Cost., dicembre 1947, Disponibile in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9> (ultima consultazione: 01/2025)

¹⁴¹ La Convenzione del 1972 si riferiva in modo particolare ai siti naturali o culturali che possono essere iscritti nella Lista del patrimonio mondiale e i doveri degli Stati nell'identificarli. Cfr. Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale, adottata a Parigi il 16 novembre 1972, Ratificata dall'Italia con Legge 6 aprile 1977, n. 184 Disponibile in <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/> (ultima consultazione: 01/2025).

che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come parte del proprio patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia, fornendo loro un senso di identità e continuità e promuovendo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana¹⁴².

Quest'idea ha fatto leva su una visione più dinamica della cultura, sulla componente soggettiva o sociale che consente la creazione e ricreazione del patrimonio stesso ad opera delle comunità di riferimento¹⁴³.

Il 27 febbraio 2013 l'Italia ha sottoscritto la Convenzione Quadro del Consiglio sul valore del patrimonio culturale per la società, meglio conosciuta come Convenzione di Faro, dal nome della località portoghese in cui il 27 ottobre 2005 si è tenuto l'incontro di apertura alla firma da parte degli Stati membri. La Convenzione di Faro introduce per la prima volta due concetti innovativi: quello di eredità culturale (traduzione di *cultural heritage*) e di comunità di eredità o comunità patrimoniale (dall'originale *heritage community*)¹⁴⁴.

L'articolo 2 definisce il patrimonio culturale (*cultural heritage*) come:

un insieme di risorse ereditate dal passato che alcune persone considerano, a prescindere dal regime di proprietà dei beni, come un riflesso e un'espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni in continua evoluzione. Esso comprende tutti gli aspetti dell'ambiente derivati dall'interazione nel tempo fra le persone e i luoghi¹⁴⁵.

¹⁴² Nella versione originale: “*the practices, representations, expressions, knowledge, and skills — as well as the instruments, objects, artifacts and cultural spaces associated therewith— that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity*”. Art. 2, comma 1. Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale UNESCO. Testo completo disponibile in <https://ich.unesco.org/en/convention> (ultima consultazione: 01/2025).

¹⁴³ Cfr. A. Lupo, *La nozione positiva di patrimonio culturale alla prova del diritto globale*, in “Aedon”, n. 2, 2019.

¹⁴⁴ Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, adottata a Faro il 27 ottobre 2005 (CETS No. 199). Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/10/23/263/sg/pdf> (ultima consultazione: 01/2025).

¹⁴⁵ *Ivi*, art.2 (ultima consultazione: ottobre 2024).

La novità principale risiede nello spostamento dell'attenzione dalla materialità alle persone, al loro rapporto con l'ambiente e alla loro partecipazione attiva nell'attribuzione e riconoscimento dei valori culturali. Accanto al concetto di eredità culturale, la comunità di eredità è:

costituita da persone che attribuiscono valore ad aspetti specifici del patrimonio culturale, che essi desiderano, nel quadro dell'azione pubblica, mantenere e trasmettere alle generazioni future¹⁴⁶.

Il dibattito attorno a questi concetti ha fatto sorgere la questione su “chi” potesse identificare il patrimonio come bene comune portando a legittimare l'attribuzione del valore da parte della collettività in un approccio *bottom-up* e non solo dalle istituzioni preposte alla conservazione e alla tutela dei beni, secondo la logica *top down*¹⁴⁷.

Alla luce di quanto esplorato, i musei assumono un ruolo centrale come agenti di patrimonializzazione perché attraverso l'attività di ricerca, esposizione, educazione e comunicazione contribuiscono a conferire valore al patrimonio culturale e renderlo fruibile per la collettività. Operano inoltre in stretta connessione con le comunità di eredità, perché conferiscono valore a determinate categorie di beni riconosciute collettivamente come meritevoli di protezione e condivisione¹⁴⁸.

1.4.2 La creazione di patrimonio culturale

Sebbene il patrimonio culturale sia indissolubilmente legato al passato e alla storia, l'esistenza di un passato - come realtà oggettiva - non è una condizione sufficiente per l'emergere di un patrimonio. Quest'ultimo infatti trae origine dal passato, ma è nel presente che assume significato e si proietta verso il futuro¹⁴⁹. Il patrimonio è quindi carico di

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ Cfr. M. Montella, *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, in *Atti del convegno di studi “La valorizzazione dell'eredità culturale in Italia”* (Macerata, 5-6 novembre 2015), in “Il Capitale culturale”, Supplementi, 2016, pp. 13-36.

¹⁴⁸ Cfr. M. Negri, G. Marini, *Le 100 parole dei musei*, Marsilio, Venezia 2020, p.50.

¹⁴⁹ Cfr. E. Dansero, F. Governa, *Patrimoni industriali e sviluppo locale*, in E. Dansero, C. Emanuel, F. Governa (a cura di), *I patrimoni industriali: una geografia per lo sviluppo locale*, FrancoAngeli, Milano 2003; G. Volpe, *Patrimonio al futuro*, Mondadori Electa, Milano 2015.

soggettività, poiché attribuisce alle persone del presente il ruolo di creatori o co-creatori di significati e valori condivisi, piuttosto che di passivi ricevitori o trasmettitori¹⁵⁰.

Al riguardo e con specifico riferimento alla relazione tra patrimonio e passato, lo studioso americano David Lowenthal ritiene che il passato è di volta in volta impiegato funzionalmente per produrre sempre nuove narrazioni del presente¹⁵¹. Ciò è connesso all'idea secondo cui il patrimonio non si offra *in objecto*, ma costituisca l'esito di un processo soggettivo o di un singolo o di un gruppo intrinsecamente riflettente il rapporto che il singolo o il gruppo ha con il passato¹⁵².

In tal senso, osserva Harvey, "*heritage is, first and foremost, a process*"¹⁵³. La natura processuale del patrimonio è ben delineata anche da Michel Colardelle, il quale evidenzia come la consapevolezza di un gruppo sociale nei confronti del patrimonio derivi da una nuova attribuzione di significato a un prodotto-oggetto che acquisisce un nuovo *status* di valore e perde la sua originaria funzione¹⁵⁴. Colardelle distingue tre fasi fondamentali nella nascita del patrimonio: la fase spontanea, durante la quale la società produce beni in base ai bisogni; la fase di presa di coscienza, caratterizzata da una trasformazione che esclude l'oggetto dal suo utilizzo funzionale originario; la fase dello *status* patrimoniale, momento in cui l'oggetto assume un valore che ne giustifica la gestione collettiva. Al termine di questo percorso, l'oggetto viene caricato di un valore patrimoniale grazie a un processo di *appropriazione*, che si realizza attraverso un'interpretazione culturale e che conduce alla *patrimonializzazione*, ovvero la trasformazione del bene in patrimonio. È proprio nel passaggio tra la fase della presa di coscienza e quella dello *status* patrimoniale che si definisce e prende forma il concetto stesso di "patrimonio".

¹⁵⁰ Cfr. F. Pollice, C. Rinaldi, *La valorizzazione del patrimonio culturale in Italia*, Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali, Ravello 2012; A. Lupo, *La nozione positiva di patrimonio culturale alla prova del diritto globale*, in "Aedon", n. 2, 2019.

¹⁵¹ Cfr. D. Lowenthal, *The Past Is a Foreign Country*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

¹⁵² Cfr. D. C. Harvey, *Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies*. "International Journal of Heritage Studies" 7, fasc. 4, 1 gennaio 2001, pp. 319–38.

¹⁵³ D. C. Harvey, *Heritage Pasts and Heritage Presents: Temporality, Meaning and the Scope of Heritage Studies*, in "International Journal of Heritage Studies", vol. 7, n. 4, 2001, p.14.

¹⁵⁴ Cfr. M. Colardelle, *Les acteurs de la constitution du patrimoine*, in Le Goff J. (sous la présidence de), *Patrimoine et passions identitaires, Actes de Entretiens du Patrimoine*, Théâtre National de Chaillot, Paris, 6, 7 et 8 janvier, 1997, Paris, Editions du Patrimoine, Fayard, p. 125.

Colto in questa accezione di esito processuale di una pratica culturale, il patrimonio può essere concettualizzato entro la cornice interpretativa della rappresentazione¹⁵⁵ e dell'attribuzione di significato, infatti:

Attraverso il nostro uso delle cose, e ciò che diciamo, pensiamo e proviamo riguardo ad esse — ovvero come le rappresentiamo — attribuiamo loro un significato. In parte, attribuiamo significato a oggetti, persone ed eventi attraverso i quadri interpretativi che utilizziamo per comprenderli. In parte, diamo loro significato in base al modo in cui li utilizziamo o li integriamo nelle nostre pratiche quotidiane¹⁵⁶.

Un tale approccio al patrimonio abbraccia necessariamente la sua dimensione valoriale, riconoscendo il legame intrinseco tra i beni culturali e la comunità che in essi si identifica e considerandolo come modellato dalle esigenze e dai valori degli individui che lo vivono e lo reinterpretano¹⁵⁷. In quest'ottica, il concetto di “valore” assume un significato più profondo rispetto alla “valutazione” economica¹⁵⁸. Il valore del patrimonio non può essere ricondotto solo al suo valore intrinseco (il valore d'uso) o in relazione ad altri beni (il valore di scambio), ma piuttosto risiede nei significati che si stabiliscono all'interno delle relazioni tra soggetti e comunità¹⁵⁹. In esso ritroviamo “le tracce e le espressioni del comportamento e

¹⁵⁵ Cfr. C. M. Hall, *The politics of heritage tourism: place, power and the representation of values in the urban context*, in *Quality Management in Urban Tourism*, 1997, pp. 91-101; C. Cassatella, *Il “Patrimonio dell’Umanità” e una possibile territorialità a scala planetaria*, in “Ri-Vista”, vol. 1, 2003, pp. 100-105; A. Magnaghi (a cura di), *La rappresentazione identitaria del territorio*, Alinea, Firenze 2005; S. Bodo, M. R. Cifarelli (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza: patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi Editore, Roma 2006; G. Porcelli, *Dalla cultura popolare alla cultura immateriale e ritorno: breve storia di un frastagliato cammino*, in “Futuribili. Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale”, EUT Edizioni Università di Trieste, 2018.

¹⁵⁶ Nella versione originale: “*It is by our use of things, and what we say, think and feel about them — how we represent them — that we give them a meaning. In part, we give objects, people and events meaning by the frameworks of interpretation which we bring to them. In part, we give things meaning by how we use them, or integrate them into our everyday practices*” Hall C. M., *The politics of heritage tourism: place, power and the representation of values in the urban context*, cit., p.3.

¹⁵⁷ Cfr. A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, cit., p.20.

¹⁵⁸ Cfr. O. Niglio, *Sul concetto di Valore per il patrimonio culturale*, in *Paisaje cultural urbano e identidad territorial: 2º Coloquio Red Internacional de pensamiento crítico sobre globalización y patrimonio construido*, Firenze 2012, vol. 1, Aracne, pp. 23-38.

¹⁵⁹ Cfr. S. Cerutti, A. Cottini, P. Menzardi, *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, cit., p.24.

della comunicazione umana ereditate dai nostri antenati e che scegliamo di conservare perché, sia come individui che come collettività, attribuiamo ad esse un valore”¹⁶⁰.

In questa cornice si innesta ciò che Thurley definisce *Heritage Cycle Diagram*¹⁶¹: un modello che rappresenta la complessità dell’interrelazione tra comprensione, valorizzazione, protezione e fruizioni del patrimonio, fasi che si susseguono e si alimentano vicendevolmente in funzione di una dimensione partecipativa.

Come illustrato in figura 2, i quadranti e le frecce presentano in senso orario la prospettiva dinamica del processo guidato dai soggetti che ne fanno parte.

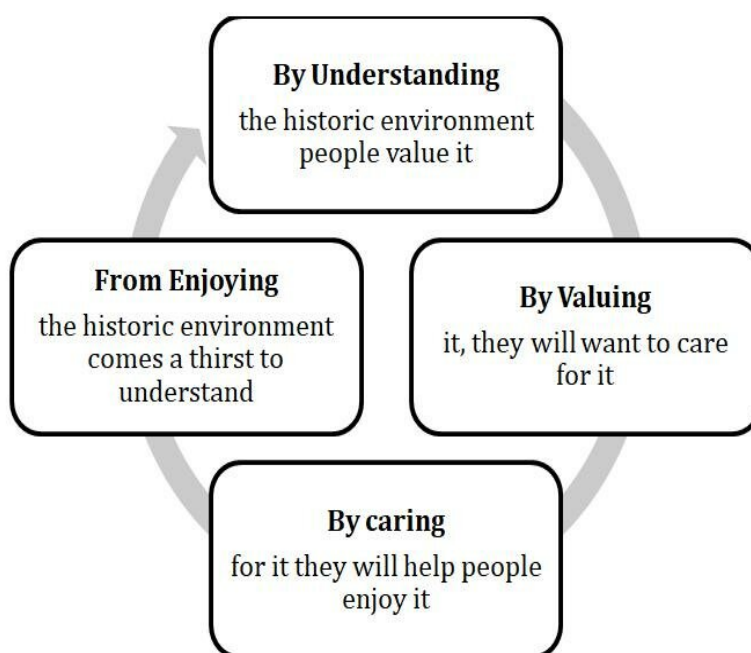


Figura 2. Heritage Cycle Diagram in S. Thurley, *Into the Future. Our Strategy for 2005-2010*, in “Conservation Bulletin [English Heritage]”, n. 49, 2005, p. 26.

In particolare, il ciclo è così definito:

- comprendendo il patrimonio (*By Understanding*), i soggetti lo valorizzano: attraverso la conoscenza e l’approfondimento del patrimonio, le persone ne riconoscono il valore e ne apprezzano il significato culturale e identitario;

¹⁶⁰ V. De Troyer, J. Vermeersch, *Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*, Hereduc Heritage Education, Garant Publisher, Anversa (Belgio) 2005, p.12.

¹⁶¹ S. Thurley, *Into the Future. Our Strategy for 2005-2010*, in “Conservation Bulletin [English Heritage]”, n. 49, 2005, p. 26.

- valorizzandolo (*By Valuing*) se ne prendono cura: la presa di coscienza del valore del patrimonio spinge le persone ad adoperarsi per la sua conservazione e tutela, attraverso azioni concrete di salvaguardia;
- la tutela (*By Caring*) consente la fruizione: Un patrimonio ben conservato e tutelato può essere fruito dalla collettività, diventando una risorsa culturale, educativa e sociale.
- la fruizione (*by Enjoying*) motiva nuovamente il desiderio di conoscenza e approfondimento: L'esperienza diretta con il patrimonio alimenta il desiderio di conoscenza e di comprenderne meglio il valore.

In questo modo il ciclo si rinnova, arricchendo il patrimonio stesso di sensi, valori e significati che esprimono la soggettività e la cultura di chi lo apprezza e ne determina i processi di patrimonializzazione, anche impliciti.

Attraverso dunque il processo di patrimonializzazione e di significazione, nella simbolica trasformazione di una "cosa" in "oggetto patrimoniale", si realizza ciò che Stuart Hall ha definito "*identification*", cioè:

Una costruzione, un processo mai completato - sempre 'in divenire' (...) sebbene non privo delle sue condizioni determinate di esistenza, che includono le risorse materiali e simboliche necessarie per sostenerlo, l'identificazione è, in ultima analisi, condizionata, radicata nella contingenza¹⁶².

L'idea chiave è che l'identificazione è sempre "in divenire" e dipende da un equilibrio mutevole di condizioni esterne e interne. In questa dimensione di significatività, il patrimonio diviene il motore evolutivo della vita sociale dell'umanità perché:

è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso di identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana¹⁶³.

¹⁶² Nella versione originale: "a construction, a process never completed - always 'in process' (...) though not without its determinate conditions of existence, including the material and symbolic resources required to sustain it, identification is in the end conditional, lodged in contingency". S. Hall, *Introduction: Who Needs "Identity"?*, in S. Hall, P. D. Gay (a cura di), *Questions of Cultural Identity*, Sage Publications, Londra 1997, p.2

¹⁶³ Art. 2, comma 1. Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale UNESCO. cit.

Il patrimonio culturale dunque contribuisce alle narrazioni identitarie del singolo e del gruppo sociale cui il singolo appartiene non solo per il fatto che rappresenta il prodotto storico che le comunità scelgono - in un tempo e in un luogo specifico - di selezionare, promuovere e tramandare, ma anche perché esso agisce come dispositivo per l'apprendimento informale nel e del presente.

1.5 Le funzioni del museo

Numerose ricerche evidenziano la pluralità di approcci nella comprensione delle funzioni museali. In particolare, uno studio che esplora il ruolo e la funzione sociale del Museo Moderno ne identifica almeno tre¹⁶⁴. In primo luogo, esiste un approccio classico che pone l'accento sulle attività professionali del museo, suddividendo tali funzioni in: selezione museale (collezione), accumulo museale (ricerca e inserimento di un oggetto in una collezione), presentazione delle collezioni e istituzionalizzazione (gestione amministrativa ed economica)¹⁶⁵. Tuttavia, la critica a questo modello tradizionale propone dei modelli alternativi che enfatizzano un approccio museologico più vantaggioso per il visitatore e per la società.

Un secondo approccio descrittivo delle funzioni museali si concentra sul concetto di servizio al pubblico o alla società. In base a ciò, le funzioni si articolano in: funzione di memoria, funzione esperienziale, funzione educativa e istituzionalizzazione¹⁶⁶. Infine, l'approccio UNESCO¹⁶⁷ che propone una visione complementare attribuendo al museo cinque funzioni chiave: conservazione, ricerca, comunicazione, educazione e amministrazione.

Questo panorama evidenzia la complessità e la multidimensionalità delle funzioni museali che, con enfasi differenti, si articolano in tre principali aspetti riconducibili alla:

¹⁶⁴ Cfr. M. J. Půček, F. Ochrana, M. Plaček, *The Modern Museum: Its Role, Function, and Social Mission*, in M. J. Půček, F. Ochrana, M. Plaček (a cura di), *Museum Management: Opportunities and Threats for Successful Museums*, Springer International Publishing, Cham 2021, p. 20.

¹⁶⁵ Cfr. A. Dewdney, D. Dibosa, V. Walsh, *Post Critical Museology*, Routledge, 2013, disponibile in <https://doi.org/10.4324/9780203084595>; K. Murawska-Muthesius, P. Piotrowski, *From Museum Critique to the Critical Museum*, Routledge, 2015, disponibile in <https://doi.org/10.4324/9781315583433>.

¹⁶⁶ Cfr. F. McLean, *A marketing revolution in museums*, in "Journal of Marketing Management", vol. 11, n. 6, 1995, pp. 601-616.

¹⁶⁷ UNESCO, *Report on the Implementation of the UNESCO (2015) Recommendation on Museums and Collections*, in *Recommendation Concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, Their Diversity and Their Role in Society*, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019, disponibile in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371549> (ultima consultazione: 02/2025).

conservazione, ricerca e comunicazione. Questi elementi, spesso descritti come la "trilogia indissociabile" delle funzioni museologiche, sono alla base del modello PRC (*Preservation, Research, Communication*) elaborato dalla *Reinwardt Academie* di Amsterdam negli anni Ottanta del Novecento e largamente adottato nella letteratura museologica contemporanea¹⁶⁸. Nel modello PRC la conservazione comprende non solo l'acquisizione e la gestione delle collezioni, ma anche la loro preservazione a lungo termine, mentre la comunicazione include l'educazione e l'esposizione. Desvallées e Mairesse hanno sottolineato l'importanza crescente della funzione educativa, che negli ultimi decenni ha assunto un ruolo centrale, portando all'introduzione del concetto di "mediazione" per descrivere meglio il processo di interazione tra museo e pubblico¹⁶⁹.

Parallelamente, si è osservato un aumento dell'importanza della gestione museale, tanto da essere talvolta considerata una funzione a sé stante.

1.5.1 Conservazione

“Che cosa dunque caratterizza inequivocabilmente un museo?

Gli oggetti, le opere, le collezioni in esso conservate.

Museo è certamente una raccolta di oggetti da conservare:

senza oggetti non esiste museo”

Mottola Molino A., *Il libro dei musei*, Umberto Allemandi, Torino 1992, p. 129.

Un museo è concepito per durare nel tempo, idealmente senza prevedere una chiusura o la conclusione del suo ciclo vitale. Sebbene questa idea di eternità possa essere messa in discussione, la priorità fondamentale di ogni museo dovrebbe essere la conservazione delle collezioni, attraverso una serie di azioni mirate a garantire la protezione e la prevenzione del deterioramento, assicurando loro la durata nel tempo. In museologia, la conservazione racchiude tutte le operazioni legate all'ingresso di un oggetto nel museo: dall'acquisizione all'inventariazione, dalla catalogazione al deposito, fino alla conservazione e, quando necessario, al restauro. La conservazione del patrimonio culturale non si limita ai soli beni materiali, ma si estende anche a quelli immateriali, e coinvolge ambienti naturali, architetture, monumenti e manifestazioni culturali¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p. 26.

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 27.

¹⁷⁰ Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p. 39.

La conservazione implica quindi un ampio spettro di interventi, che includono la protezione contro una varietà di fattori di deterioramento, come condizioni ambientali sfavorevoli (umidità, temperature estreme), infestazioni da insetti e muffe, interazioni con l'edificio e con i materiali circostanti, nonché l'impatto delle attività umane. In questo contesto, la manutenzione può essere considerata parte integrante della conservazione, poiché comprende azioni programmate per mantenere gli oggetti in condizioni ottimali di integrità e funzionalità.¹⁷¹ Il museo, dunque, conserva la collezione sia nello spazio che nel tempo: da un lato, protegge gli oggetti entro uno spazio culturale privilegiato, dall'altro, ne garantisce la durata nel tempo, preservandoli fisicamente.

Un concetto fondamentale, emerso negli ultimi decenni, è quello della *conservazione preventiva*, che si concentra sulla prevenzione del deterioramento piuttosto che sulla riparazione del danno. Questa prospettiva richiede una pianificazione a lungo termine e un uso efficace delle risorse, al fine di trasmettere gli oggetti alle generazioni future in condizioni ottimali¹⁷². Nel caso di materiali particolarmente vulnerabili, come quelli bibliografici ed etnografici, si parla anche di *conservazione curativa*, volta a contrastare patologie derivanti dall'azione di microrganismi che proliferano in specifiche condizioni climatiche¹⁷³. La conservazione si sviluppa in sintonia con i progressi scientifici, aggiornando continuamente tecniche e risorse disponibili. Il suo obiettivo è quello di sfruttare al meglio le conoscenze culturali, scientifiche, tecnologiche e giuridiche contemporanee, garantendo la trasmissione del patrimonio culturale alle generazioni future nella sua integrità¹⁷⁴.

Tuttavia, un'importante questione etica si pone: fino a che punto è lecito intervenire su un oggetto che ha subito trasformazioni nel corso del tempo? Questo dilemma richiama la complessità del lavoro conservativo e la necessità di bilanciare il rispetto per l'integrità storica degli oggetti con l'obbligo di preservarli per il futuro. Inoltre, la gestione delle collezioni museali solleva interrogativi etici legati alla decontestualizzazione degli oggetti rispetto ai loro contesti d'origine. Spesso i reperti conservati nei musei sono stati sottratti alle culture e ai territori che li hanno prodotti, sollevando il problema di come restituire dignità e voce a quelle culture attraverso una conservazione rispettosa e inclusiva. Il museo quindi si trova a dover conciliare il suo ruolo: se da un lato il suo mandato prevede la tutela delle collezioni, dall'altro contribuisce alla "morte" delle opere nelle collezioni sottratte al contesto

¹⁷¹ Cfr. M. Negri, G. Marini, *Le 100 parole dei musei*, Marsilio, Venezia 2020, p.54.

¹⁷² Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., pp. 77-78.

¹⁷³ Cfr. M. Negri, G. Marini, *Le 100 parole dei musei*, cit., p.54.

di origine; oppure resta l'ultima possibilità perché gli oggetti possano sfuggire alla fine della loro esistenza messa in pericolo dall'oblio, incuria, scarse risorse o conflitti¹⁷⁵.

1.5.2 Ricerca

La ricerca rappresenta una delle funzioni primarie dei musei e costituisce la base fondamentale per tutte le altre attività. Attenendosi alla definizione dell'ICOM, la ricerca è considerata preliminare e posta al primo posto tra le funzioni poiché consente di esplorare e produrre nuove conoscenze sulle collezioni, valorizzando al tempo stesso quelle già esistenti¹⁷⁶. La funzione di ricerca scientifica si realizza ricostruendo il contesto storico dell'oggetto in questione, rendendolo testimonianza viva del passato e facendogli acquisire un valore informativo aggiunto, che consente di rendere i musei luoghi di produzione culturale più che di semplice conservazione¹⁷⁷. La ricerca museale si articola in diverse tipologie riconducibili a quattro categorie principali¹⁷⁸.

Il primo tipo di ricerca è quello diretto allo studio delle collezioni e orienta la sua attività principalmente verso le discipline di riferimento, ovvero quegli ambiti di conoscenza che sono stati sviluppati grazie ai contenuti delle collezioni stesse (storia, scienze naturali ecc.). Nel corso dei secoli, una delle priorità fondamentali della ricerca museale è stata la costituzione e organizzazione delle collezioni, insieme alla redazione dei cataloghi. Queste attività si sono sviluppate in stretta connessione con le classificazioni tassonomiche e storiche delle discipline scientifiche, contribuendo tanto alla formulazione di teorie quanto alla loro validazione. Tuttavia, tali conoscenze restano soggette a verifica continua: nuove scoperte o ritrovamenti possono portare a rivedere completamente ciò che era stato precedentemente accettato come veritiero.

Un secondo tipo di ricerca riguarda lo sviluppo di strumenti museografici e si avvale di discipline "esterne" all'ambito museologico (ad esempio la scienza delle comunicazioni). In questo caso, la ricerca è rivolta allo sviluppo di *standard* e strumenti per la conservazione, il restauro e la gestione museale (es. sondaggi per il pubblico, metodi di gestione, ...).

Il terzo tipo di ricerca può essere definito come propriamente "museologica" e si concentra sulla *mission* e sulle funzioni delle istituzioni museali stesse nella società contemporanea.

¹⁷⁴ M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit. 69-70.

¹⁷⁵ Cfr. S. Settis, *Cieli d'Europa. Cultura, creatività, uguaglianza*, UTET-DeA Planeta, Milano 2017.

¹⁷⁶ Cfr. E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, cit., p.30

¹⁷⁷ Cfr. M. G. Breda, *Formazione e ruolo degli operatori museali turistici per un piano di rilancio del museo*, in "Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania", vol. 8, 2011, p.137.

Questa forma di ricerca coinvolge discipline come la filosofia, la storia (anche la museologia stessa, se la si considera come una disciplina scientifica autonoma) contribuendo al dibattito sul ruolo dei musei e sulle loro responsabilità nei confronti del patrimonio e del pubblico.

Infine, la ricerca sull'analisi istituzionale si focalizza sugli aspetti comunicativi e gestionali del museo. In questo caso, si adotta un approccio di tipo multidisciplinare che include storia, antropologia, sociologia e linguistica. Questo tipo di ricerca mira a comprendere il funzionamento interno del museo e il suo rapporto con il pubblico e la società in generale, valutando la sua efficacia come istituzione culturale e sociale.

Quando un museo ritiene di mettere la ricerca al centro delle proprie attività deve dotarsi di un piano strategico tematico definendo obiettivi a medio e lungo termine, anticipati da una pianificazione sistematica, sia scientifica che amministrativa¹⁷⁹. L'importanza di questo tipo di pianificazione è duplice: da un lato promuove la convergenza interdisciplinare, favorendo collaborazioni interne ed esterne tra diverse istituzioni e discipline; dall'altro permette ai musei di distinguersi in un panorama culturale sempre più competitivo, caratterizzato dalla necessità di offrire proposte innovative e originali.

1.5.3 Comunicazione

La funzione comunicativa del museo ha subito una notevole trasformazione nel corso del tempo, passando da un approccio prevalentemente conservativo e passivo a un sistema articolato di interazione e partecipazione attiva del pubblico. I musei non sono più considerati semplicemente spazi espositivi, ma luoghi in cui le persone possono partecipare attivamente e formulare le proprie interpretazioni. Questo approccio non è nuovo¹⁸⁰, ma negli ultimi decenni i musei hanno subito crescenti pressioni per trasformarsi da istituzioni “incentrate su qualcosa” a istituzioni “per qualcuno”¹⁸¹.

Con il tempo, la comunicazione è diventata un aspetto centrale del suo funzionamento, trasformandosi in un processo integrato che include esposizioni, pubblicazioni e attività di mediazione¹⁸². Essa contribuisce a realizzare la vocazione didattica e culturale del museo attraverso l'applicazione sinergica di diverse discipline, tecniche e strumenti, con l'obiettivo

¹⁷⁸ Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, cit., p. 221.

¹⁷⁹ Cfr. E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, cit., p.31.

¹⁸⁰ Cfr. G. Edson, D. Dean, *The Handbook for Museums*, collana *The Heritage*, Routledge, Londra-New York 1994.

¹⁸¹ M. Cerquetti, *More is better! Current issues and challenges for museum audience development. A Literature Review*, in “Journal of Cultural Management and Policy”, vol. 6, n. 1, 2016, p. 14.

¹⁸² Cfr. A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, Armand Colin, Parigi 2010, pp. 27

di trasformare la visita in un'esperienza appagante ed emotivamente coinvolgente¹⁸³. La comunicazione si concretizza sia attraverso la presentazione dei risultati della ricerca effettuata sulle collezioni (come cataloghi, articoli, conferenze, mostre, canali social), sia con la messa a disposizione degli oggetti esposti appartenenti alle collezioni permanenti o all'esposizione temporanee¹⁸⁴.

Storicamente, la comunicazione scientifica nei musei si è basata sul "modello del deficit"¹⁸⁵, fondato sull'idea che il sapere fosse un'esclusiva degli esperti, da trasmettere unidirezionalmente a soggetti non esperti. Questo modello ha mostrato dei limiti, dimostrando mancanza di interattività e spingendo ad interrogarsi sulle modalità per coinvolgere e stimolare la partecipazione dei visitatori. In linea con quanto dimostrato dalle scienze cognitive e sociali sulle modalità di costruzione della conoscenza, il pubblico è ora chiamato a partecipare attivamente all'esperienza di fruizione all'interno del museo contribuendo alla costruzione di significati personali e collettivi¹⁸⁶ e fruendo di un linguaggio polimediativo che opera attraverso segnali impliciti, espliciti, strumenti tra cui oggetti, allestimenti, spazi, immagini, testi, narrazioni e contesti sociali.

Per essere rilevanti nel contesto contemporaneo, è fondamentale che i musei adottino nuove pratiche partecipative¹⁸⁷. Queste pratiche, oltre a includere modalità *top-down*, si estendono ad approcci *bottom-up*, creando spazi dove i musei fungono da mediatori di informazioni e conoscenze accessibili a una varietà di utenti secondo i loro termini, le loro scelte e nei luoghi e momenti più opportuni¹⁸⁸. Come sottolinea Simon in *The Participatory Museum*:

¹⁸³ Cfr. R. Pace, A. M. Miglietta, F. Boero, *Comunicare nel Museo: I pannelli esplicativi come strumento di mediazione culturale*, in "Museologia Scientifica", vol. 2, nn. 1-2, 2008, pp. 118-126.

¹⁸⁴ Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, cit., p. 222.

¹⁸⁵ Cfr. B. Wynne, *Knowledge in Context*, in "Science, Technology and Human Values", vol. 16, n. 1, 1991, pp. 111-121.

¹⁸⁶ Cfr. M. McLuhan, H. Parker, J. Barzun, *Le musée non linéaire. Exploration des méthodes, moyens et valeurs de la communication avec le public par le musée*, tr. fr. di B. Deloche, F. Mairesse, con la collab. di S. Nash, Aléas, Lione 2008; E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, 1ª ed., Routledge, Londra 2000.

¹⁸⁷ Cfr. J. K. Nielsen, *The relevant museum: Defining relevance in museological practices*, in "Museum Management and Curatorship", vol. 30, n. 5, 2015, pp. 364-378.

¹⁸⁸ Cfr. L. Kelly, *Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation in museums*, in "Archival Science", vol. 4, n. 1-2, 2004, pp. 45-69.

gli individui desiderano di più che semplicemente visitare un museo o una mostra: richiedono di ricevere informazioni, ampliare le proprie prospettive, partecipare a discussioni e avere la possibilità di condividere quanto vissuto¹⁸⁹.

Simon identifica inoltre tre principi fondamentali per un museo partecipativo: le istituzioni museali devono focalizzarsi sul pubblico e sulla fruizione accessibile; i visitatori devono poter costruire autonomamente il significato delle proprie esperienze; infine, le opinioni del pubblico devono influenzare le scelte progettuali delle istituzioni culturali¹⁹⁰.

Il ruolo delle tecnologie digitali e dei moderni canali di comunicazione è determinante in questa trasformazione poiché attraverso l'uso di *social media*, mostre digitali e cataloghi *online*, le istituzioni culturali possono facilitare l'interazione tra pubblico e contenuti, offrendo nuove opportunità di coinvolgimento e occasioni per ampliare la propria portata comunicativa. Queste piattaforme digitali promuovono un processo di co-costruzione reciproca tra musei e pubblico, sia sul piano sociale che comunicativo¹⁹¹. Tuttavia, il loro utilizzo pone questioni riguardo al ruolo delle autorità professionali e ai confini tra cultura "popolare" e cultura "esperta"¹⁹².

Questo approccio partecipativo riflette un paradigma che non si limita alla conservazione del patrimonio, ma abbraccia la costruzione di significati condivisi e il dialogo continuo con le comunità. In questo contesto, è possibile individuare tre dimensioni principali sulle quali si articolano le attività di comunicazione museale¹⁹³.

La prima riguarda la comunicazione dei risultati della ricerca, sia all'interno della comunità scientifica che verso ricercatori esterni al museo. Questa forma di comunicazione favorisce la condivisione delle conoscenze accumulate e apre nuove prospettive per il pubblico, rendendo accessibili i risultati degli studi sui reperti e le collezioni.

La seconda dimensione si riferisce alla comunicazione della conoscenza scientifica al pubblico attraverso esposizioni, permanenti o temporanee, e l'uso di portali digitali. Le

¹⁸⁹ N. Simon, *The Participatory Museum*, Museum 2.0, 2010, disponibile in <https://participatorymuseum.org/read/> (ultima consultazione: 02/2025).

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ Cfr. S. T. Gronemann, E. Kristiansen, K. Drotner, *Mediated co-construction of museums and audiences on Facebook*, in "Museum Management and Curatorship", vol. 30, n. 3, 2015, pp. 174-190.

¹⁹² Cfr. A. Russo, J. Watkins, L. Kelly, S. Chan, *Participatory communication with Social Media*, in "Curator: The Museum Journal", vol. 51, n. 1, 2008, pp. 21-31.; M. Arnaboldi, M. L. Diaz Lema, *The participatory turn in museums: The online facet*, in "Poetics", vol. 89, 1, 2021, n. 101536.

¹⁹³ Cfr. G. Peruzzi, *Oggetti parlanti. I musei scientifici e la comunicazione*, in "Museologia Scientifica Memorie", vol. 11, 2014, pp. 13-16.

esposizioni, in particolare, devono essere progettate in modo da rispondere alle esigenze di diversi tipi di pubblico, creando percorsi diversificati per ogni categoria di visitatori. In questo contesto, i portali web e i servizi digitali offrono ulteriori strumenti per rendere accessibile il patrimonio scientifico, integrando le esposizioni fisiche con risorse online.

Infine, la terza dimensione riguarda la comunicazione con altre istituzioni pubbliche, come università ed enti di ricerca. Questa collaborazione è cruciale per reinterpretare le collezioni museali alla luce delle nuove scoperte scientifiche e per integrare il museo in una rete più ampia di ricerca interdisciplinare. In quanto sistema di comunicazione complesso, il suo potere comunicativo è così intenso che la responsabilità etica del suo utilizzo deve costituire una priorità per i professionisti museali¹⁹⁴.

Parallelamente, l'educazione museale¹⁹⁵ rappresenta un pilastro fondamentale delle attività di comunicazione, volta a promuovere lo sviluppo intellettuale e personale dei visitatori attraverso valori, concetti e pratiche. L'educazione, in contesto museale, è collegata all'attivazione di saperi, generati dal museo, mirata allo sviluppo e alla realizzazione degli individui attraverso la loro assimilazione, lo sviluppo di nuove sensibilità e la realizzazione di nuove esperienze. La pedagogia museale affianca le attività e pratiche educative, ponendosi come un quadro teorico e metodologico al servizio dell'elaborazione, della messa in atto e della valutazione delle attività educative in ambito museale, attività il cui scopo principale è l'apprendimento di saperi (conoscenze, abilità e attitudini) da parte del visitatore¹⁹⁶.

Le esperienze di educazione al patrimonio implicano l'emersione di relazioni tra i diversi elementi che lo compongono, al fine di consentire agli individui di comprenderle. Questo processo porta con sé un'operazione di astrazione che si concretizza attraverso l'azione didattica sugli elementi del patrimonio, svolgendo un'azione duplice, da un lato mirata alla conoscenza del bene, delle caratteristiche e contesti che lo hanno determinato, dall'altro alla comprensione della sua relazione astratta con il resto del patrimonio di cui è parte.

In tale senso assume particolare importanza l'atto di mediazione che si occupa di come i visitatori possano essere aiutati a comprendere e apprezzare le collezioni. La mediazione non

¹⁹⁴ Cfr. D. Cameron, *A viewpoint: The Museum as a communication system and implications for museum education*, in "Curator", n. 11, 1968, pp. 33-40.

¹⁹⁵ L'educazione museale è inclusa tra le *funzioni* museali e, in questo paragrafo, è considerata principalmente dal punto di vista comunicativo, secondo il modello PRC. Tuttavia, in questo studio, essa viene intesa come una *finalità* del museo, coerentemente con la definizione istituzionale. Per un'analisi più approfondita dell'educazione museale, si rimanda al capitolo 3 del presente elaborato.

¹⁹⁶ Cfr. M. Allard, S. Boucher, *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*, Hurtubise, Montréal 1998.

è solo un mezzo per trasmettere conoscenze, ma un processo che coinvolge attivamente i visitatori, stimolando riflessioni critiche e promuovendo il dialogo culturale¹⁹⁷. Si realizza attraverso una serie di interventi finalizzati a creare collegamenti tra ciò che il museo espone (il vedere) e i significati che tali oggetti possono assumere (il sapere), cercando talvolta di favorire le esperienze vissute tra i visitatori nella condivisione dell'esperienza. Si tratta di una strategia di comunicazione che attiva zone di confine alla museologia, come le tecniche comunicative, di animazione e, in particolare, di interpretazione¹⁹⁸, una metodologia che trova ampia diffusione soprattutto in contesto anglofono.

Infine, la funzione comunicativa coinvolge anche l'esposizione, considerata lo strumento più immediato attraverso cui il museo si mostra al pubblico. Con "esposizione" si indica sia il risultato dell'azione di esporre le collezioni, sia l'insieme di ciò che è esposto e il luogo dove si espone. Essa infatti non si limita alla sola presentazione degli oggetti, ma comprende anche le fasi di progettazione e organizzazione degli spazi espositivi per facilitare la comprensione e favorire l'apprezzamento del patrimonio¹⁹⁹. Gli edifici stessi veicolano un messaggio, conferendo un valore comunicativo e simbolico al semplice atto di "esporre" gli oggetti all'interno di un museo²⁰⁰.

L'esposizione funziona come un sistema di comunicazione complesso e stratificato e include *musealia*, cioè oggetti museali reali, sostituiti come calchi, copie e fotografie; a ciò si aggiungono dispositivi espografici, come vetrine, e strumenti informativi, quali testi, *film* e dispositivi multimediali.

Per una comunicazione efficace, l'esposizione si articola attraverso due processi principali: l'ordinamento, che determina la selezione e l'organizzazione concettuale degli oggetti, la creazione dei percorsi tematici e l'istituzione di relazione tra gli elementi esposti, e l'allestimento, che si occupa della loro presentazione fisica, garantendo condizioni ottimali di leggibilità, valorizzazione, sicurezza e conservazione²⁰¹. L'ordinamento incide soprattutto sull'aspetto cognitivo della visita, mentre l'allestimento soprattutto sulla percezione visiva. Entrambi sono processi di natura interpretativa, influenzati da circostanze storiche, culturali e

¹⁹⁷ A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Key concepts of museology*, cit., p.56.

¹⁹⁸ Cfr. F. Tilden, R. B. Craig, R. E. Dickenson, *Interpreting Our Heritage*, 4^a ed. rivista e ampliata, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2008.

¹⁹⁹ Cfr. J. Davallon, *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers: la mise en exposition*, Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle, Parigi 1986.

²⁰⁰ Cfr. E. Falchetti, *I metodi e le forme della comunicazione museale: Una proposta per un approccio sistemico e complesso*, in "Museologia Scientifica Memorie", vol. 8, 2011, pp. 25-29.

²⁰¹ Cfr. M. V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, cit., pp. 77-78.

soggettive, oltre che alle capacità degli addetti alla progettazione e realizzazione²⁰². Questi due piani, che rappresentano il versante museologico e museografico dell'esposizione, devono potersi integrare in una fase relativamente precoce del progetto museale, perché dalla loro coerenza dipende la qualità dell'esperienza per il visitatore. la qualità dell'esposizione non dipende solamente dal corretto impiego di tecniche comunicative, quanto dalla capacità di selezionare e interpretare i tratti distintivi del contesto del museo, garantendone la specificità nella ricchezza del panorama museale contemporaneo²⁰³.

Lo spazio espositivo, infine, non è definito solo dagli oggetti o dall'architettura che lo ospita, ma dalle persone stesse che lo abitano, configurandosi come un luogo di interazione sociale. I musei costruiscono mondi e mediano "l'incontro di mondi"²⁰⁴ e si contraddistinguono per il loro unico *esprit du lieu*. L'impatto di queste interazioni tra pubblico e spazio espositivo può essere valutato attraverso studi specifici sui visitatori, sottolineando l'importanza dello "spirito del luogo" come dimensione immateriale, ma percepibile, che arricchisce l'esperienza museale²⁰⁵.

1.6 I musei universitari

Nel panorama delle realtà museali, nelle ultime due decadi, i musei universitari hanno vissuto una rinnovata manifestazione di interesse. Essi si contraddistinguono non solo per essere amministrati dalle università a cui afferiscono, ma anche per incorporare attività e collezioni specificamente dedicate a sostenere il funzionamento delle università stesse²⁰⁶.

Sebbene il tempo di fondazione possa essere indicativo della ricchezza o varietà del patrimonio, non è un criterio affidabile per determinarne l'importanza. Università antiche, come Oxford (1214), Padova (1222) e Uppsala (1477), hanno maggiori probabilità di possedere musei e collezioni più ampie e diversificate, ma anche istituzioni più recenti, come Milano (1924), Bath (1966) e Maastricht (1976), vantano un considerevole patrimonio²⁰⁷.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ Concetto sviluppato da Huberto Maturana e Francisco Varela nel 1992 a proposito della comunicazione umana. Cfr H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992, p.213.

²⁰⁵ E. Falchetti, *I metodi e le forme della comunicazione museale: Una proposta per un approccio sistemico e complesso*, cit., p.25.

²⁰⁶ Cfr. J. Jackson Ver Steeg, *A mixed-methods study of how university museums use outreach to build community relationships and deliver value to the university*, in "Museum Management and Curatorship", vol. 37, n. 1, 2022, pp. 71-91.

²⁰⁷ Cfr. M. C. Lourenço, *Between Two Worlds. The Distinct Nature and Contemporary Significance of University Museums and Collections in Europe*, Tesi di Dottorato in *Histoire des Techniques, Muséologie*, University of Lisbon, 2005, p.3.

L'importanza delle collezioni e dei musei universitari si può rintracciare in due fattori distintivi: la loro posizione strategica e la natura peculiare delle collezioni²⁰⁸. Il primo fattore da considerare è che i musei universitari beneficiano di uno straordinario potenziale dato dalla loro posizione di musei *nell'università, dell'università e per l'università*. Essi hanno alle loro spalle la ricerca accademica che fornisce contenuti sempre aggiornati e di elevato livello culturale da poter veicolare verso il pubblico che li visita²⁰⁹.

Il secondo fattore rilevante è la natura delle collezioni e in generale del patrimonio conservato che arriva a comprendere la totalità dei campi del sapere²¹⁰.

Marta Lourenço²¹¹ propone una suddivisione delle collezioni accademiche derivante da un'indagine scientifica e terminologica sulla letteratura internazionale e rielaborando una precedente proposta di Hamilton²¹². La studiosa portoghese individua quattro tipologie²¹³:

A. *research collections*: collezioni che originariamente derivano da una ricerca basata sulle collezioni o che sono state organizzate per sostenerla (ad esempio erbari, collezioni di paleontologia e zoologia, collezioni di bioacustica, collezioni di microbiologia, patologia ed embriologia, collezioni di antropologia e archeologia);

²⁰⁸ *Ivi*, pg.10.

²⁰⁹ Cfr. F. Boero, A. Gennari, F. Tresca, V. Valzano, A. M. Miglietta, *L'e-book "La biodiversità marina e il funzionamento degli ecosistemi"*, in "Museologia Scientifica Memorie", vol. 9, 2013, pp. 148-151; A. Miglietta, *Il ruolo dei musei nella "neonata" terza missione delle Università*, in "Museologia Scientifica Memorie", vol. 16, 1 gennaio 2017, pp. 118-123.

²¹⁰ Le denominazioni possono variare, ma le collezioni universitarie coprono campi "tradizionali" come la storia naturale (in qualsiasi combinazione di zoologia, botanica, mineralogia, geologia, paleontologia e antropologia), l'arte, l'archeologia, l'anatomia, la patologia, ecc. Le collezioni universitarie comprendono anche collezioni di storia, tra cui storia sociale, storia della religione, storia dell'università, storia della vita studentesca, storia della medicina, della farmacia e della farmacognosia, della tecnologia e dell'ingegneria, della fisica, della chimica e dell'astronomia. Le collezioni universitarie coprono anche argomenti più specialistici, come la storia del *design* e del tessile, la storia del teatro, la geofisica, la geodesia, la meteorologia, la genetica, l'ecologia, la microbiologia e la biologia marina. Cfr. M. C. Lourenço, *Between Two Worlds. The Distinct Nature and Contemporary Significance of University Museums and Collections in Europe*, cit., p.23.

²¹¹ La suddivisione proviene dallo studio di Lourenço nell'ambito della sua tesi di dottorato risalente al 2005. La ricerca della studiosa ha approfondito il patrimonio universitario europeo costituendo un riferimento imprescindibile per chiunque si occupi ancora oggi di collezioni universitarie.

²¹² Cfr. J. Hamilton, *The role of the university curator in the 1990s*, in "Museum Management and Curatorship", vol. 14, 2005, pp. 73-79.

²¹³ Come suggerito da Gallanti, si traduce la proposta descrittiva dall'inglese all'italiano, ma si mantengono in inglese le macro categorie concettuali proprio perché generate da un'indagine anche terminologica compiute dalla studiosa portoghese. Cfr. C. Gallanti, *Le collezioni del Museo di Geografia dell'Università di Padova: radici storiche e processi costitutivi tra ricerca e didattica (1855-1948)*, Tesi di Dottorato, Università di Padova, 2020.

- B. *teaching collections*: collezioni che erano state originariamente organizzate per supportare l'insegnamento basato sugli oggetti (modelli utilizzati nell'insegnamento dell'anatomia, dell'ingegneria e architettura, calchi di sculture in arte);
- C. *historical teaching and research collections*, collezioni di strumenti storici, altre attrezzature e/o campioni (*specimen*) utilizzati in passato per l'insegnamento e la ricerca che sono stati organizzati in collezioni dopo essere diventati obsoleti (strumenti storici di fisica, astronomia, medicina o altre discipline; collezioni storiche di modelli matematici, ...)
- D. *collections of university history*: collezioni di cimeli universitari e di vita studentesca, collezioni biografiche relative a una personaggio (Ritratti e sculture legati all'università, collezioni biografiche, cimeli)²¹⁴.

Lourenco elabora ulteriormente la suddivisione inquadrandola in una proposta da Danilov²¹⁵ il quale si riferiva anche al processo alla base della formazione delle collezioni distinguendo tipologie di *prima generazione*, derivanti dalla diretta necessità di ricerca o didattica (tipologia A e B,) e tipologie di *seconda generazione*, derivanti da accumulo storico (tipologia C e D). Questo tipo di classificazione è semplice, ma richiede comunque di essere considerata alla luce della specificità della collezione, poiché nel tempo può cambiare in modo fluido il modo in cui essa è percepita e utilizzata (ad esempio, collezioni di ricerca sono state destinate all'insegnamento o collezioni per la didattica sono state usate nella ricerca)²¹⁶.

Il patrimonio universitario, a lungo trascurato, ha ricevuto un riconoscimento limitato ed è rimasto per lo più sconosciuto e poco accessibile sia ai ricercatori che al pubblico generale. Negli ultimi decenni, tuttavia, i musei universitari sono stati oggetto di iniziative significative volte alla valorizzazione delle collezioni storiche e scientifiche, promuovendo un dialogo culturale e una più ampia trasmissione del sapere a un pubblico esteso. Questo rinnovato interesse è emerso grazie a interventi a livello nazionale e internazionale, tra cui, a partire dal 2000, l'invito del Consiglio d'Europa agli Stati membri a varare leggi specifiche per la tutela

²¹⁴ M. C. Lourenço, *Between Two Worlds. The Distinct Nature and Contemporary Significance of University Museums and Collections in Europe*, cit., p.39.

²¹⁵ Cfr. V. J. Danilov, *University and College Museums, Galleries, and Related Facilities – A Descriptive Directory*, Greenwood Press, Westport, 1996.

²¹⁶ Cfr. M. C. Lourenço, *Between Two Worlds. The Distinct Nature and Contemporary Significance of University Museums and Collections in Europe*, cit., p.39-40.

delle collezioni materiali, comprese quelle delle Università, istituzioni non tradizionalmente deputate alla conservazione e raccolta²¹⁷.

A livello internazionale, due iniziative di particolare rilievo sono state la creazione della rete *Universeum* e del comitato UMAC (*University Museums and Collections*) all'interno dell'*International Council of Museums* (ICOM).

*Universeum*²¹⁸, fondata nel 2000, riunisce un *network* europeo di accademici, curatori museali e professionisti del patrimonio universitario con l'obiettivo di promuovere la conoscenza e la conservazione del patrimonio culturale e scientifico delle università europee. La rete funge da piattaforma per la condivisione di buone pratiche e per la collaborazione in progetti di ricerca e divulgazione, incrementando la consapevolezza del patrimonio accademico come parte integrante del patrimonio culturale europeo²¹⁹.

Parallelamente, l'*International Council of Museums* (ICOM) ha istituito UMAC²²⁰ (*The International Committee for University Museums and Collections*), riconoscendo formalmente l'importanza delle collezioni universitarie come parte integrante del patrimonio museale globale. La missione del comitato è quella di contribuire alla società, a beneficio di tutti, sostenendo lo sviluppo continuo dei musei e delle collezioni universitarie come risorse fondamentali per la ricerca, l'istruzione e la conservazione del patrimonio culturale, storico, naturale e scientifico. Gli obiettivi principali di UMAC includono la creazione di un *forum* internazionale per i professionisti del settore, promuovendo il dialogo, la collaborazione e la ricerca sul patrimonio accademico. UMAC si impegna a migliorare la *governance*, la conservazione, l'accesso alle collezioni e favorisce l'integrazione tra i musei universitari e i valori chiave delle università, come l'educazione, la ricerca, la libertà, il pensiero creativo, la tolleranza e la responsabilità, sostenendo le migliori pratiche e contribuendo agli obiettivi

²¹⁷ Cfr. F. Danniau, R. Mantels, C. Verbruggen, *Towards a Renewed University History: UGent Memories and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital History in Commemorating the University*, in "Studium (Rotterdam)", vol. 5, n. 3, 2012, pp. 186-187.

²¹⁸ *Universeum* website, disponibile in <http://www.universeum.de> (ultimo accesso: 02/2025)

²¹⁹ Da allora hanno visto la luce progetti sempre più focalizzati su questo patrimonio come testimonia nel 2002 il volume *The Heritage of European Universities* risultato di un progetto – tra i quindici progetti finanziati dal Consiglio d'Europa nell'ambito della campagna lanciata nel 1999 sul tema *Europe, a common heritage* – incentrato sul valore del patrimonio delle università del vecchio continente in quanto parte essenziale della storia e dell'identità europea. Cfr. N. Sanz, S. Bergan, *The Heritage of European Universities*, vol. 548, Council of Europe, Strasburgo 2002.

²²⁰ UMAC - *International Committee for University Museums and Collections*, disponibile in <http://umac.icom.museum> (ultima consultazione: 10/2024).

strategici dell'ICOM. Un esempio di progetto significativo curato da UMAC è il Database²²¹ mondiale dei musei e delle collezioni universitarie, sviluppato nel 2001 con l'obiettivo di mappare le realtà museali universitarie globali.

A livello internazionale, un ulteriore passo è stato l'adozione della "Raccomandazione sulla *governance* e gestione del patrimonio universitario" da parte del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa²²². Questo documento ha fornito un quadro normativo per la gestione e la tutela del patrimonio universitario, riconoscendone ufficialmente l'importanza come parte integrante del patrimonio culturale europeo. La Raccomandazione pone l'accento sulla necessità di una *governance* responsabile e di una gestione sostenibile del patrimonio universitario, esortando gli Stati membri a promuovere misure concrete per la sua salvaguardia e valorizzazione. In particolare, il documento incoraggia le università a considerare le loro collezioni non solo come risorse per la ricerca e l'insegnamento, ma anche come strumenti di dialogo culturale con la società, favorendo l'accesso pubblico e la collaborazione locale²²³.

In Italia, il primo punto di riferimento sul tema dei musei universitari è stata la Commissione Musei della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), istituita nel 1999 con l'obiettivo di promuovere iniziative di valorizzazione del patrimonio culturale custodito dai vari atenei²²⁴. In linea con questa attenzione al patrimonio universitario, è stata creata la Rete dei Musei Universitari Italiani, che riunisce le collezioni di diversi atenei con l'intento di avviare un dialogo tra musei e contesto globale, valorizzando l'identità specifica delle collezioni e promuovendo attività di apprendimento permanente rivolte a un pubblico eterogeneo²²⁵. Inoltre, il già citato Codice dei beni culturali e del paesaggio del 2004 ha ulteriormente rafforzato questo processo riconoscendo ufficialmente le collezioni universitarie come beni culturali di interesse nazionale e favorendo la loro inclusione nelle

²²¹ *University Museums and Collections (UMAC) Network*, disponibile in <https://university-museums-and-collections.net/> (ultima consultazione: 10/2024).

²²² Consiglio d'Europa, *Raccomandazione Rec(2005)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla governance della cultura*, disponibile in [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:\[%22Rec\(2005\)13%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\],%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016805d9276%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:[%22Rec(2005)13%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22],%22CoEIdentifier%22:[%2209000016805d9276%22]}) (ultima consultazione: 10/2024)

²²³ *Ibidem*.

²²⁴ C. Panciroli, A. Macaudo, *University Museums and the Third Mission: The Project "Young People for Culture" in the Museum Laboratory of Education of Bologna University*, in "REM: Research on Education and Media", vol. 8, n. 2, 2016, p.11.

²²⁵ *POMUI - Portale dei Musei Universitari Italiani*, disponibile in <http://www.pomui.unimore.it/site/home.html> (ultimo accesso: novembre 2024).

strategie di tutela e valorizzazione del patrimonio culturale²²⁶. Nel codice, le Università concorrono con il Ministero, regioni e gli altri enti pubblici territoriali nel fissare i “livelli uniformi di qualità della valorizzazione”²²⁷, nella promozione di “ricerche, studi ed altre attività conoscitive aventi ad oggetto il patrimonio culturale”²²⁸ e a “diffondere la conoscenza e favorire la fruizione”²²⁹.

Sul territorio nazionale, alcuni progetti di recente ristrutturazione e riapertura testimoniano l’impegno delle università nella riorganizzazione delle proprie collezioni²³⁰. Tra questi, si annoverano Kosmos²³¹, il nuovo Museo di Storia Naturale dell’Università di Pavia, il polo dei musei scientifici dell’Università di Torino²³² e il Museo della Filosofia dell’Università degli Studi di Milano²³³. Riguardo alle nuove aperture, l’Università di Padova ha inaugurato il Museo della Natura e dell’Uomo²³⁴ a Palazzo Cavalli (2023), il Museo Botanico²³⁵ (2023) presso l’Orto Botanico e il Museo di Geografia²³⁶ presso Palazzo Wollemborg (2019).

1.6.1 La Terza Missione e i musei universitari

Accanto a questa crescente presa di coscienza del valore del patrimonio culturale delle università, negli stessi anni un altro processo avrebbe avuto significative ricadute sul mondo accademico europeo, vale a dire la progressiva messa a punto del concetto di Terza Missione²³⁷. L’ANVUR la definisce come la “propensione delle strutture all’apertura verso il

²²⁶ Cfr. M. Sabatini, *L’Università per l’educazione al patrimonio culturale: Tra storia, possibilità e prospettive / The University for Heritage Education: Between History, Possibilities and Perspectives*, in “Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, vol. 25, 2022, n. 25, p. 591.

²²⁷ D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, artt. 114.

²²⁸ *Ivi*, 118.

²²⁹ *Ivi*, 119.

²³⁰ Cfr. E. Canadelli, *Nuove prospettive tra tangibile e intangibile*, in M. Varotto, G. Donadelli, C. Gallanti, Canadelli E., *Esplora misura racconta: alle origini del primo museo di geografia in Italia*, collana *MappaMondi_01*, Cierre Edizioni, Sommacampagna (VR) 2020, pp. 112.

²³¹ Museo Kosmos - Università di Pavia, disponibile in <https://museokosmos.eu/>. (ultima consultazione: 11/2024).

²³² *Sistema Museale di Ateneo - Università di Torino (SMA)*, disponibile in <https://sma.unito.it/>. (ultima consultazione: 11/2024).

²³³ *Museo della Filosofia - Università degli Studi di Milano*, disponibile in <https://museodellafilosofia.unimi.it/>. (ultima consultazione: novembre 2024).

²³⁴ *Museo della Natura e dell’Uomo - Università di Padova*, disponibile in <https://visitmnu.it/> (ultima consultazione: 11/2024).

²³⁵ *Museo Botanico - Università di Padova*, disponibile in <https://www.musei.unipd.it/it/botanico> (ultima consultazione: 11/2024).

²³⁶ *Museo di Geografia - Università di Padova*, disponibile in <https://www.musei.unipd.it/it/geografia> (ultima consultazione: 11/2024).

²³⁷ Cfr. A. Zomer, P. Benneworth, *The Rise of the University’s Third Mission*, in *Reform of Higher Education in Europe*, Brill, 2011, pp. 81-101.; S. Boffo, R. Moscati, *University Third Mission. Origins, Problems and*

contesto socio-economico, esercitato mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze”²³⁸.

Essa rappresenta un’importante evoluzione del ruolo delle università, andando oltre le tradizionali missioni di didattica (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari) per includere attività volte a interagire direttamente con soggetti e gruppi sociali. Questo approccio si caratterizza per modalità di interazione flessibili, con contenuti e forme che variano a seconda del contesto²³⁹.

Il concetto di Terza Missione, diffusi a partire dagli anni ‘80, si è progressivamente arricchito grazie a contributi internazionali come il *Green Paper* del progetto E3M della Commissione Europea²⁴⁰. Questo documento riconosce la "dimensione sociale" della Terza Missione, superando la sua iniziale connotazione economica e industriale. La Terza Missione è così articolata in tre ambiti principali: trasferimento tecnologico e innovazione, educazione continua e apprendimento permanente, e coinvolgimento sociale. Nel suo carattere trasversale, la Terza Missione abbraccia una vasta gamma di attività e servizi diversificati, volti a integrare l’insegnamento e la ricerca con iniziative orientate alla valorizzazione economica, sociale e culturale della conoscenza²⁴¹.

Questa tendenza va di pari passo con la messa in discussione del sistema lineare con cui era stato concepito il processo di trasferimento della conoscenza. In passato, le università operavano in maniera separata rispetto al mondo non-accademico e il processo di trasmissione era unidirezionale, dall’università alla società. Negli anni più recenti si è

Indicators, in “Scuola democratica”, fasc. 2, 2015; R. Moscati, *La scoperta della Terza Missione*, in “Universitas”, vol. XXXVII, n. 141, 2016.

²³⁸ Bando VQR 2004-2010, *Valutazione della Qualità della Ricerca*, disponibile presso https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf (ultima consultazione: 10/2024).

²³⁹ Rapporto ANVUR 2013: Università e Ricerca, disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf. (ultima consultazione: 10/2024).

²⁴⁰ Cfr. A. Carrión García, M. J. Carot, A. Soeiro, *Green Paper. Fostering and Measuring ‘Third Mission’ in Higher Education Institutions*, 2012, disponibile in <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25015.11687> (ultima consultazione: 11/2024).

²⁴¹ Cfr. V. Martino, *Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico*, in “Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione”, vol. 1, 2018, p.19.

ripensata la relazione tra scienza e società e si è instaurato un “nuovo contratto sociale all’interno di un approccio più improntato alla complessità”²⁴².

In questo nuovo paradigma non esiste più una missione specifica di trasferimento della conoscenza dall’università alla società, ma piuttosto l’integrazione della ricerca scientifica nell’ambito applicativo²⁴³. Termini come “co-produzione della conoscenza”, “impatto” e “rilevanza sociale”, oggi comunemente associati al concetto di Terza Missione, riflettono questo cambiamento e sottolineano l’importanza di una conoscenza dinamica, capace di rispondere alle sfide contemporanee²⁴⁴.

Di fronte a questo panorama complesso, definire con precisione la Terza Missione rimane una sfida. Da un lato, con riferimento alla sua “terzietà”, la Terza Missione viene spesso descritta per contrasto con le attività tradizionali di didattica e ricerca²⁴⁵; dall’altro è altrettanto difficile stabilire quanto questo “concetto ombrello” sia realmente innovativo o quanto sia invece una continuazione della lunga tradizione universitaria europea e della sua dialettica tra insegnamento e ricerca²⁴⁶.

Da questo punto di vista, la Terza Missione può dunque essere vista più come una scoperta di un ruolo preesistente, piuttosto che come un’invenzione del presente, riflettendo l’apertura degli atenei verso il contesto urbano²⁴⁷, il territorio locale e, in senso più ampio, l’ambiente socio-economico attraverso nuove forme di interazione con diversi interlocutori.²⁴⁸

Nel contesto italiano, la Terza Missione ha acquisito rilevanza strategica riflettendo la sua crescente rilevanza nelle politiche accademiche e nella valutazione degli Atenei. Questa

²⁴² Attività di Terza Missione: Strategie, risorse e impatto, in *Rapporto ANVUR 2013: Università e Ricerca*, Sezione II_9.1, pp. 497, disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf. (ultima consultazione: 09/2024).

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ Cfr. L. Bornmann, *What is Societal Impact of Research and How Can it be Assessed? A Literature Survey*, in “Journal of the American Society for Information Science and Technology”, vol. 64, 2013, pp. 217-233; Attività di Terza Missione: Strategie, risorse e impatto, in *Rapporto ANVUR 2013: Università e Ricerca*, Sezione II_9.1, pp. 497, disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf. (ultima consultazione: 09/2024).

²⁴⁵ Cfr. M. Binotto, S. Nobile, *Università italiana e Terza missione*, in M. Morcellini, P. Rossi, E. Valentini (a cura di), *Unibook. Per un database sull’Università*, FrancoAngeli, Milano 2017.

²⁴⁶ Moscati R., La scoperta della Terza Missione, in “Universitas”, vol. XXXVII, n. 141, 2016, p. 10.

²⁴⁷ Cfr. P. D. Di Lorenzo, E. Stefani, *Università e città. Il ruolo dell’università nello sviluppo dell’economia culturale delle città*, Fondazione CRUI, Roma 2015.

²⁴⁸ Cfr. V. Martino, *Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico*, cit., p.5.

crescente importanza è evidente non solo nell'aumento delle ricerche dedicate al tema²⁴⁹, ma anche nell'evoluzione delle linee guida ministeriali, soprattutto in relazione alla valutazione dei Dipartimenti e delle università²⁵⁰.

Il primo passo significativo in questa direzione è avvenuto con l'introduzione della Terza Missione nel primo esercizio di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2004-2010 includendo non solo aspetti economici, ma anche le ricadute sociali e culturali, come nel caso delle attività legate alle scienze umane, ai musei scientifici e gli scavi archeologici²⁵¹.

Parallelamente, il tema della Terza Missione è stato affrontato anche nel sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento (AVA), dove viene riconosciuto come una delle missioni istituzionali accanto all'insegnamento e alla ricerca²⁵². Con l'avvio dei successivi esercizi di valutazione, ANVUR ha continuato a perfezionare le modalità di valutazione, adottando un set più completo di indicatori, raccogliendo dati standardizzati attraverso la Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD), elaborando un Manuale e coinvolgendo Gruppi di Esperti Valutatori (GEV) interdisciplinari per garantire una valutazione più precisa e strutturata²⁵³.

²⁴⁹ Tra i lavori rilevanti sulla Terza Missione dell'università si segnalano L. Compagnucci, F. Spigarelli, *The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints*, in "Technological Forecasting and Social Change", vol. 161, 2020, n. 120284; V. Schnurbus, I. R. Edvardsson, *The Third Mission among Nordic Universities: A Systematic Literature Review*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", vol. 66, n. 2, 2022, pp. 238-260; S. Haj Taieb, *Measuring the Third Mission of European Universities: A Systematic Literature Review*, in "Society and Economy", vol. 46, n. 2, 2024, pp. 147-167; Y. B. Vefago, A. C. Trierweiler, L. B. de Paula, *The Third Mission of Universities: The Entrepreneurial University*, in "Brazilian Journal of Operations & Production Management", vol. 17, n. 4, 2020, pp. 1-9; F. E. Dassoler, A. C. Trierweiler, H. A. Ferenhof, A. C. Konrath, S. L. Vincenzi, *Indicators of the Third University Mission: Perspectives to Measure Universities Contributions to Society*, in "Educação em Revista", vol. 39, 2023, e36619; R. Frondizi, C. Fantauzzi, N. Colasanti, G. Fiorani, *The Evaluation of Universities' Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy*, in "Sustainability", vol. 11, n. 12, 2019, n. 3455.

²⁵⁰ Cfr. N. Curto, C. Marchisio, C. Frioni, *Dalla comunicazione della ricerca a un modello di sviluppo dei territori: Processi virtuosi e Terza Missione*, in "Education Sciences & Society", vol. 15, n. 1, 2024, pp.59-60.

²⁵¹ ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, *Terza Missione / Impatto*, disponibile in <https://www.anvur.it/attivita/temi/> (ultima consultazione: 10/2024).

²⁵² Decreto Ministeriale n. 47/2013: *Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica*, disponibile in http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2013/01/3.%20DM%2047_2013.pdf. (ultima consultazione: 09/ 2024).

²⁵³ ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, *Terza Missione / Impatto*, cit.

Nell'ultimo bando VQR 2020-2024²⁵⁴, le tematiche relative alla valorizzazione delle conoscenze nelle Terza Missione e all'Impatto Sociale sono suddivise in vari ambiti le cui principali tematiche sono:

1. trasferimento tecnologico, con campi d'azione specifici per la promozione dell'imprenditorialità e delle innovazioni tecnologiche;
2. tematica relativa alla produzione, gestione di beni pubblici: come la valorizzazione di beni artistici e culturali, l'apprendimento permanente, le politiche per l'inclusione, progetti di sviluppo territoriale e azioni per lo sviluppo della Scienza Aperta;
3. tematica relativa al *public engagement* che include attività culturali come concerti, mostre ed eventi sportivi, oltre alla divulgazione scientifica tramite media tradizionali e digitali. Comprende il coinvolgimento dei cittadini in progetti di ricerca e innovazione, nonché iniziative educative rivolte alle scuole;
4. tematica relativa alle scienze della vita e salute, focalizzata su progetti in ambito sanitario;
5. tematica relativa alla Sostenibilità ambientale, all'inclusione e al contrasto alle disuguaglianze, con particolare riferimento agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030.

Al centro di questa nuova fase di sviluppo della Terza Missione si collocano i musei universitari, che assumono un ruolo fondamentale come canali di contatto e dialogo tra l'università e la società civile. Nel 2013, ANVUR ha riconosciuto i musei come parte integrante della Terza Missione, sottolineandone il potenziale per generare impatti positivi oltre i confini delle comunità accademiche e al di là del mero valore economico della conoscenza²⁵⁵.

Nel 2015, questo aspetto è stato riconosciuto e condiviso anche dalla comunità scientifica durante la tavola rotonda “La terza missione dell'Università, prima missione per i musei” svoltasi nell'ambito del XXV Congresso dell'Associazione Nazionale dei Musei Scientifici

²⁵⁴ Bando VQR 2020-2024, ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf (ultima consultazione: 11/2024).

²⁵⁵ La Terza Missione è stata distinta in termini culturali e sociali come una missione in grado di produrre beni pubblici che incrementano il benessere della società: “Tali beni possono avere contenuto culturale (eventi e beni culturali, gestione di centri museali, scavi archeologici, divulgazione scientifica), sociale (salute pubblica, attività benefiche per la comunità, consulenze tecnico-professionali), educativo (educazione per adulti, apprendimento permanente, formazione continua) o di consapevolezza civile” Cfr. DM n. 47/2013: *Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica** cit.

(ANMS) a Torino, durante la quale è stato introdotto formalmente il dibattito sul tema e ribadita l'importanza dei già riconosciuti musei universitari come strumenti essenziali per il *public engagement* e per la disseminazione della conoscenza scientifica²⁵⁶.

Nello stesso anno, attraverso il modulo di auto-valutazione SUA-RD Terza Missione, ANVUR ha richiesto alle università di misurare la presenza e la gestione di centri museali e beni culturali, comprendendo anche le attività di *public engagement* di natura educativa e culturale. Questa evoluzione rifletta il passaggio da un approccio focalizzato sull'efficacia del sistema espositivo della conoscenza ad uno in cui le università assumono il ruolo di "agenzia con una funzione cognitiva per estendere le risorse educative a pubblici e comunità non universitari"²⁵⁷.

La funzione dei musei universitari si estende oltre la conservazione e la didattica universitaria configurandoli come luoghi di apprendimento informale e di divulgazione scientifica. In questo contesto, i musei universitari, che in maggioranza nascono dalle collezioni conservate negli atenei e impiegate inizialmente solo per laboratori destinati agli studenti interni, svolgono una funzione insostituibile come "finestre" sulla ricerca accademica, facilitando l'accesso dei cittadini ai risultati delle attività scientifiche e permettendo loro di avvicinarsi in maniera diretta al mondo della scienza e della cultura²⁵⁸. Le loro attività si inseriscono nei filoni dell'educazione permanente e del coinvolgimento sociale, adottando una logica di servizio alla comunità per sviluppare contenuti culturali, sociali, educativi e civili che valorizzano le risorse collettive e ne moltiplicano il valore²⁵⁹. Attraverso iniziative come dibattiti, mostre, aperture e attività di divulgazione, i musei universitari assumono un ruolo proattivo nella costruzione di un dialogo continuo con la società e fornendo un contributo essenziale allo sviluppo sociale e culturale del territorio.

Guardando al futuro e alle sfide legate alle tematiche affrontate dalla museologia contemporanea, nell'integrazione delle tecnologie digitali per il rafforzamento del legame tra università e territorio, la digitalizzazione delle collezioni e l'uso di strumenti interattivi offrono nuove opportunità per rendere il patrimonio accessibile a un pubblico più ampio.

²⁵⁶ V. Vomero, *La terza missione dell'Università, prima missione per i Musei*, in "Museologia Scientifica", vol. 10, 2016, p.10

²⁵⁷ F. Mannino, *Musei e collezioni universitarie come welfare cognitivo*, in "Il Giornale delle Fondazioni", 2016, disponibile in <http://www.ilgiornaledellefondazioni.com/content/musei-e-collezioni-universitarie-come-welfare-cognitivo>. (ultima consultazione: 11/2024).

²⁵⁸ Cfr. A. Miglietta, *Il ruolo dei musei nella "neonata" terza missione delle Università*, cit., p.120

²⁵⁹ Cfr. P. Binetti, M. Cinque, *Valutare l'Università & valutare in Università*, FrancoAngeli, Milano 2015, p.198

Inoltre, la collaborazione interdisciplinare e la progettazione partecipativa possono rafforzare il ruolo dei musei come agenti di inclusione sociale facendo emergere la necessità di formazione di nuove figure professionali di riferimento (tra cui progettisti, gestori, comunicatori, educatori e mediatori) capaci di coniugare competenze scientifiche e comunicative per affrontare le sfide del futuro²⁶⁰.

In sintesi, i musei universitari non sono solo spazi di conservazione, ma veri e propri laboratori di innovazione culturale e sociale, in grado di contribuire alla costruzione di una società informata, inclusiva e sostenibile. Essi incarnano il pieno potenziale della Terza Missione, diventando nodi di una rete globale orientata al dialogo interculturale e al benessere collettivo.

²⁶⁰ Cfr. C. Panciroli, A. Macaudo, *University Museums and the Third Mission: The Project "Young People for Culture" in the Museum Laboratory of Education of Bologna University*, cit., p.17.

Capitolo 2

Storia dell'educazione e della pedagogia, musei e patrimonio storico-educativo.

2.1 Dalla storia delle idee alla materialità educativa

La storia della pedagogia italiana si è sviluppata inizialmente come campo di ricerca ideologicamente orientato, caratterizzato da un'impostazione volta a evidenziare la continuità dei principi e degli ideali, con un approccio che privilegiava una narrazione lineare e organica del passato, profondamente influenzato dagli orientamenti filosofici dominanti che delineavano i diversi indirizzi di pensiero pedagogico²⁶¹. Di conseguenza, emergevano storie della pedagogia caratterizzate da una marcata impronta filosofica, strutturate secondo i principali paradigmi (positivisti, idealisti o spiritualisti). Si trattava, dunque, di una storia dal carattere persuasivo e teoretico, spesso distante sia dai processi e dalle prassi educative concretamente attuate nelle società, sia dall'apporto delle scienze umane, come la psicologia e la sociologia che nel tempo sarebbero divenute fondamentali per la comprensione dei processi formativi²⁶². In Italia, l'approccio teoreticistico e filosofico trovò la sua più compiuta realizzazione con l'idealismo gentiliano di inizio Novecento, che influenzò profondamente i principali modelli storiografici fino agli anni Sessanta²⁶³.

Nel corso degli ultimi decenni, tuttavia, la storiografia pedagogica italiana ha significativamente ampliato i propri orizzonti adottando un approccio più articolato e multidimensionale. Già a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, si sono sviluppate nuove prospettive che hanno posto l'accento sulla storia della scuola e dell'educazione come esito di una complessa dialettica tra modelli pedagogici e istanze sociali, economiche e politiche che comprendono, ad esempio, i processi di scolarizzazione, le relazioni tra educazione e mondo del lavoro²⁶⁴.

Questa evoluzione si è concretizzata non solo attraverso l'espansione dei campi di ricerca tradizionalmente trascurati, ma anche mediante l'integrazione di fonti storiche eterogenee che

²⁶¹ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma, 2008, p. 3.

²⁶² Cfr. D. Julia, L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon, F. De Giorgi, *La storia dell'educazione come storia culturale*, in "Contemporanea", n. 2, 2004, p. 263.

²⁶³ Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, EUM-Edizioni Università di Macerata, 2023, p. 30; F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 4.

²⁶⁴ Cfr. M. Brunelli, C. Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di "beni culturali scolastici"*, in M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p. 30.

ha favorito un dialogo interdisciplinare sempre più proficuo con altre discipline storiche e scientifiche come l'economia, la demografia e la statistica²⁶⁵. La storia dell'educazione, affermata come modello-guida della ricerca storico educativa e pedagogica ha consentito l'emergere di nuove prospettive storiografiche, mettendo in discussione i paradigmi di ricerca tradizionali e aprendo la strada a una revisione metodologica profonda²⁶⁶.

2.1.1 Orientamenti e rivoluzioni storiografiche

L'evoluzione della storiografia pedagogica è stata plasmata dall'interazione di diversi orientamenti storiografici, sviluppatasi in parallelo a un più ampio mutamento nel modo di concepire la disciplina storica. In particolare, tre grandi rivoluzioni hanno segnato il modo di intendere la ricerca storica, ridefinendo le metodologie di indagine, la concezione del tempo storico e il concetto stesso di fonte documentaria²⁶⁷.

Uno degli aspetti più rilevanti di questa trasformazione riguarda l'approccio metodologico che ha visto l'affermarsi di una pluralità di strumenti e strategie per affrontare la complessità dei fenomeni storici. Non esiste più un'unica metodologia valida per tutti i contesti, ma piuttosto una dialettica metodologica aperta, calibrata sulle specificità del proprio oggetto di studio²⁶⁸. La diversificazione degli strumenti di analisi ha permesso di cogliere con maggiore profondità la complessità dei fenomeni, integrando prospettive diverse per una lettura più articolata del passato.

Un ulteriore elemento di rinnovamento è rappresentato dalla riconsiderazione del tempo, ripensata in maniera sistematica da Fernand Braudel²⁶⁹. Lo storico francese ha introdotto una visione plurale e stratificata del tempo storico, suddividendolo in tre livelli, o meglio distinguendo “nel tempo della storia un tempo geografico, un tempo sociale, un tempo individuale”²⁷⁰. Il primo livello, definito della *longue durée*, rappresenta il tempo delle strutture profonde, dei processi di lungo periodo, come i sistemi economici, l'ambiente geografico e le mentalità collettive. Braudel associa questo strato profondo di “una storia quasi immobile” alla metafora dei movimenti lentissimi delle profondità del mare. Il secondo

²⁶⁵ Cfr. L. Pazzaglia, *Un crocevia interdisciplinare di vicende complesse*, in “Contemporanea”, vol. 7, n. 2, 2004, pp. 269-274.

²⁶⁶ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., pp. 3-4.

²⁶⁷ Ivi, p. 7.

²⁶⁸ Ivi, pp. 7-8; G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, Mimesis, Udine 2023, p.46.

²⁶⁹ Cfr. F. Braudel, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino 1976, pp. 31-32.

²⁷⁰ *Ibidem*.

livello, la “storia lentamente ritmata”, riguarda i cicli a medio termine, come le fluttuazioni economiche e le dinamiche dei gruppi sociali²⁷¹. Infine, il terzo livello, quello della storia tradizionale, è quello degli eventi (*histoire événementielle*²⁷²) e corrisponde agli avvenimenti di breve durata, caratterizzati da rapidi cambiamenti e da una maggiore instabilità, paragonabili alle onde di superficie mosse dalle maree. Con questa impostazione, Braudel supera la storiografia tradizionale basata quasi esclusivamente sugli eventi, proponendo invece un modello più ampio e multidisciplinare, capace di integrare geografia, economia, antropologia e sociologia²⁷³.

Infine, un mutamento radicale ha interessato la concezione delle fonti storiche, che non sono più considerate dati immutabili, ma diventano elementi soggetti a un processo interpretativo²⁷⁴. La documentazione di ricerca si è ampliata oltre i tradizionali documenti d’archivio, estendendosi a una più ampia gamma di materiali, compresi quelli appartenenti al mondo artistico e culturale²⁷⁵ e si apre a fonti prima trascurate, come quelle legate all’immaginario e alla reinterpretazione continua che produce nuovi documenti, come avviene nella storia orale²⁷⁶.

Parallelamente alle tre grandi rivoluzioni sopra citate, Cambi individua quattro orientamenti che hanno contribuito a rinnovare la disciplina storica e l’indagine scientifica: il marxismo, l’annalismo francese, l’apporto della psicoanalisi alla ricerca storica e lo strutturalismo²⁷⁷.

L’interpretazione marxista attribuisce un ruolo centrale alle strutture economiche come motore delle trasformazioni sociali, con un impatto diretto anche sulla cultura e sulla famiglia²⁷⁸. La storia viene letta come il risultato del conflitto tra classi e sistemi ideologici,

²⁷¹Cfr. F. Braudel, *I tempi della storia: Economie, società, civiltà*, Edizioni Dedalo, 1986, p. 15.

²⁷²Cfr. F. Braudel, *Histoire, mesure du monde*, a cura di R. De Ayala, P. Braudel, in *Les ambitions de l’Histoire*, Editions de Fallois, Paris 1997; tr. it. di G. Zattoni Nesi, *Storia misura del mondo*, Il Mulino, Bologna 1998, *passim*.

²⁷³Cfr. R. Chiarini, *Orientamenti della storiografia contemporanea*, in “Scuola ticinese”, a. VII, s. III, n. 66, giugno-luglio 1978, pp. 5-6.

²⁷⁴Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 8.

²⁷⁵Come sottolinea Febvre : “[...] i testi certamente, ma tutti i testi. E non solo i documenti d’archivio, in favore dei quali si istituisce un privilegio [...] ma anche un poema, un quadro, un dramma: documenti per noi che testimoniano una storia viva ed umana, saturi di pensiero e d’azione in potenza”. L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino 1976, p. 79.

²⁷⁶Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 9.

²⁷⁷Ivi, pp. 6-7; F. Cambi, *La storia sociale dell’educazione: modelli e problemi*, in “Studi sulla formazione”, n. 1, 2004, pp. 7-9.

²⁷⁸Cfr. G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, cit., p.38.

sviluppendosi all'interno di specifici contesti produttivi e sociali. Tale visione ha favorito una ricerca storica più complessa, capace di analizzare in profondità le dinamiche economico-sociali e di evidenziare le tensioni e i rapporti di forza che attraversano la società²⁷⁹.

Un altro contributo significativo alla storiografia contemporanea è la prospettiva proposta dalla Scuola delle *Annales*, da un gruppo di storici legati alla rivista *Annales d'histoire économique et sociale* fondata da Marc Bloch e Lucien Febvre nel 1929. Il progetto intellettuale della rivista nacque dalla collaborazione dei due storici e nel contesto culturale dell'Università di Strasburgo, la cui facoltà di lettere riuniva studiosi appartenenti a quasi tutto l'arco delle scienze umane²⁸⁰. Concepita inizialmente come rivista specializzata in storia economica e sociale, si è distinta per aver presentato un cambio di paradigma nella concezione della ricerca storica, ampliando le prospettive di lavoro storiografico per cogliere l'intero spettro delle attività umane²⁸¹. Ispirandosi inizialmente al marxismo, la Scuola delle *Annales* si distinse per aver arricchito e sfumato questa prospettiva, introducendo l'analisi delle strutture e infrastrutture non solo economiche, ma anche culturali e mentali²⁸². L'idea cardine era la considerazione della storia come "storia totale" capace di cogliere la complessità dei fattori che contribuiscono agli eventi. La proposta della *nouvelle histoire*²⁸³ implicava una visione articolata del fenomeno storico superando l'idea di storia unitaria e d'*histoire événementielle*²⁸⁴, centrata esclusivamente sui grandi eventi, per privilegiare invece un'indagine basata sui problemi, definita appunto *histoire-problème*²⁸⁵. Tale prospettiva che considera l'*histoire totale*²⁸⁶ o *histoire tout court*²⁸⁷ avrebbe dovuto considerare la totalità

²⁷⁹Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 6.

²⁸⁰ Oltre a March Bloch e Lucien Febvre, tra i protagonisti del decennio di gestazione della rivista figurano Georges Lefebvre, Maurice Halbwachs, Henri Wallon, Lucien Lévy-Bruhl, Georges Simiand, Paul Vidal de la Blache, Marcel Mauss. Tuttavia, il loro coinvolgimento non si basava su un progetto comune né sulla condivisione di un'ideologia specifica, e solo alcuni di loro avrebbero successivamente aderito alla Scuola delle *Annales*. Il principale elemento di connessione era rappresentato dall'Università di Strasburgo, dove si concentrava il "nucleo storico" del gruppo, composto da Febvre, Bloch, Halbwachs e Lévy-Bruhl, che avrebbe influenzato in modo significativo lo sviluppo della nuova storiografia. Cfr. Allegra L. M., *Il paradigma delle Annales*, in N. Recupero & G. Todeschini (a cura di), "Introduzione all'uso delle riviste storiche", vol. 1, LINT, 1994, pp. 55–60.

²⁸¹Cfr. R. Chiarini, *Orientamenti della storiografia contemporanea*, cit., pp. 5-6.

²⁸²Cfr. G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, cit., p.35; F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 6.

²⁸³Cfr. J. Le Goff, *La nouvelle histoire*, Retz, Paris 1978.

²⁸⁴Cfr. F. Braudel, *Histoire, mesure du monde*, cit., passim.

²⁸⁵Cfr. L. Febvre, *Comptabilité et chambre des comptes*, in "Annales d'histoire économique et sociale", vol. 6, n. 26, 1934, pp. 148-153.

²⁸⁶Cfr. F. Braudel (a cura di), *La Méditerranée. I, L'espace et l'histoire*, 1977-1978; tr. it. *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano 1987, passim.

delle attività umane e servirsi di linguaggi, fonti e oggetti appartenenti anche ad altre discipline e ad altri campi del sapere²⁸⁸.

All'interno di questo processo di rinnovamento metodologico si colloca anche la psicostoria, ispirata ai principi del pensiero freudiano e riconducibile all'ambito statunitense. Questo approccio ha introdotto l'analisi critica delle mentalità collettive e individuali²⁸⁹, ponendo particolare attenzione alle dinamiche di formazione dell'individuo, dei gruppi e alla relazione tra aspetti sociali, mentali e culturali²⁹⁰.

Lo strutturalismo infine ha introdotto una prospettiva centrata sulla storia impersonale e sulle strutture che regolano i comportamenti individuali concepite come permanenze e analizzate attraverso variabili quantitative, sottoponibili ad analisi sociali e ricostruzioni statistiche²⁹¹. All'interno di questo orientamento metodologico, Michel Foucault ha evidenziato il ruolo delle "discontinuità" nella storia, concentrando l'attenzione sui "fenomeni di rottura" e sull'"incidenza delle interruzioni"²⁹². L'approccio si concentra sulle soglie del cambiamento, sui mutamenti, considerando la storia come un campo caratterizzato da fratture, oscillazioni²⁹³ e discontinuità anziché da un'evoluzione continua e uniforme.

2.1.2 Nuove storie e nuovi sviluppi storiografici

Sulla scia delle trasformazioni metodologiche e degli orientamenti descritti, anche la storiografia dell'educazione ha progressivamente ampliato il proprio campo di indagine, incorporando approcci e categorie interpretative derivanti dai più recenti sviluppi della ricerca storica. L'influenza delle diverse correnti storiografiche ha favorito un ripensamento e una reinterpretazione della Storia della Pedagogia, della metodologia, della concezione del

²⁸⁷Cfr. L. Febvre, *Combats pour l'histoire*, Librairie Armand Colin, Paris 1952, p. 20.

²⁸⁸Cfr. G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, cit., p.36.

²⁸⁹Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., pp. 6-7

²⁹⁰Cfr. G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, cit., p.39.

²⁹¹Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p.7.

²⁹²In *Archeologia del sapere* si legge: "in quelle discipline che si chiamano storia delle idee, delle scienze, della filosofia, del pensiero e perfino della letteratura [...] l'attenzione si è spostata [...] dalle vaste unità che si descrivevano come «epoche» o come «secoli» verso i fenomeni di rottura [...] adesso si cerca di mettere in luce l'incidenza delle interruzioni". M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, trad. it. *L'archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, 1980, pp. 6 s.; Ghisu S., *Il paradosso della soggettività. Il concetto di discontinuità nell'opera di Michel Foucault*, in "Iride", fasc. 2/2000, 2000.

²⁹³Cfr. G. Fasan, *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, cit., pp. 37-38.

tempo storico e della definizione delle fonti²⁹⁴ tanto che, come sottolinea Sani, la nuova storia valorizza anche “lo scavo archivistico” e l’uso di una pluralità di fonti materiali e immateriali capaci di restituire la varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola²⁹⁵. Questo rinnovamento ha portato al superamento della tradizionale centralità delle istituzioni scolastiche e delle teorie pedagogiche, spostando l’attenzione sulle pratiche educative e sulla quotidianità scolastica²⁹⁶.

L’indagine storica sull’educazione si è così orientata verso un approccio più ampio, che considera le esperienze educative nella loro dimensione concreta, storicamente determinata e che integra prospettive provenienti da ambiti disciplinari diversi, consentendo un’analisi più approfondita delle interazioni tra educazione, politica, economia e società.

In questo scenario, la storia dell’educazione si è articolata in molteplici aree di ricerca e nell’analisi di diverse storie tra cui quella dell’educazione, della scuola e delle istituzioni educative, della didattica, dell’infanzia, delle donne, dell’editoria, dell’immaginario, del costume educativo, della letteratura per l’infanzia²⁹⁷.

L’evoluzione della disciplina ha portato all’abbandono della narrazione lineare del passato, a favore di una struttura interpretativa più complessa e plurale²⁹⁸ che tiene conto della molteplicità dei soggetti coinvolti nei processi educativi, della pluralità delle pratiche pedagogiche e delle diverse modalità con cui l’educazione si è intrecciata con le trasformazioni culturali, sociali ed economiche.

In questo modo, quindi, anche il più semplice strumento didattico può assumere un valore ermeneutico trasformandosi in “documento”, utile a ricostruire il passato, e in “monumento”, ovvero testimonianza materiale da cui dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato e restituire la memoria storica di un’istituzione o di un evento educativo²⁹⁹.

Un contributo fondamentale al rinnovamento della storiografia educativa è stato offerto dallo storico francese Dominique Julia, il quale ha proposto di considerare la “cultura scolastica” come un oggetto storico autonomo. In un’opera del 1995, destinata a divenire

²⁹⁴Ivi, p. 45.

²⁹⁵Cfr. R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in “Revista Linhas”, vol. 20, n. 44, 2019, p.56.

²⁹⁶Cfr. J. Meda, S. Polenghi, *From educational theories to school materialities: The genesis of the material history of school in Italy (1990-2020)*, in “Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació”, 2021, pp. 55-77.

²⁹⁷Cfr. C. Callegari, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p.13.

²⁹⁸*Ibidem*.

riferimento nella moderna storiografia educativa, Julia definisce la cultura scolastica come “il complesso delle norme che definiscono le conoscenze da insegnare e i comportamenti da inculcare e delle pratiche educative che ne consentono una corretta trasmissione e assimilazione”³⁰⁰.

Seguendo tale impostazione, lo studioso riconosce, ad esempio, un ruolo centrale alla storia delle discipline scolastiche individuandole come ambito privilegiato per comprendere le dinamiche educative all’interno della classe³⁰¹.

A partire da questa riflessione, la ricerca storico-educativa ha progressivamente ampliato il proprio orizzonte, rivolgendo l’attenzione allo sviluppo storico delle discipline scolastiche e delle relative pratiche educative, inserendole nel più ampio quadro della Storia culturale dell’educazione³⁰².

Il nuovo approccio introdotto, sviluppato anche grazie alle riflessioni di André Chervel³⁰³, ha ispirato una serie di studi che, a partire dagli anni Novanta, hanno trovato ampia diffusione a livello internazionale, coinvolgendo storici iberici, belgi, anglosassoni³⁰⁴ e

²⁹⁹Cfr. R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, cit, p.56.

³⁰⁰Nell’originale: “*Pour faire bref, on pourrait ici décrire la culture scolaire comme un ensemble de normes qui detinissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l’incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques (finalités religieuses, sociopolitiques ou tout simplement de socialisation).*” Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in “*Paedagogica Historica*”, vol. 31, suppl. 1, 1995, p. 354. Il contributo citato ebbe una vasta risonanza a livello internazionale come suggerisce la traduzione in lingua spagnola *La cultura escolar como objeto histórico*, in M. Menegus, E. González, *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico 1995, pp. 131-153 e italiana *Riflessioni sulla recente storiografia dell’educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, in “*Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*”, 3, 1996, pp. 119-147.

³⁰¹Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola.*, cit., p.7.

³⁰²Cfr. D. Julia, *La storia dell’educazione come storia culturale*, in “*Contemporanea*”, n. 2, 2004, pp. 263-286; T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, M. A. Pereyra (a cura di), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Routledge Falmer, New York-London 2001.

³⁰³Cfr. A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris 1998.

³⁰⁴Si ricordano, ad esempio, i contributi di M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, in “*Paedagogica Historica*”, vol. XXX, n. 1, 1995, pp. 9-16; A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in *Culturas y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Valladolid, Valladolid 1998, pp. 167-183; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (a cura di), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Peter Lang, New York 1999; R. Calvo de León, P. Celada Perandones, H. Briongos Peñalba, D. Fernández Malanda, L. J. Arroyo Alonso, A. Escolano Benito, J. A. Jiménez Eguizábal, et al., *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos, 18-21 junio 2003), Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos 2003; A. Escolano (a cura di), *La cultura*

successivamente, italiani³⁰⁵. L'elaborazione di queste prospettive ha portato a un duplice sviluppo della ricerca storico-educativa: da un lato, lo studio dell'evoluzione delle discipline scolastiche e delle pratiche didattiche nel quadro più ampio della storia culturale³⁰⁶; dall'altro, la valorizzazione della cultura materiale della scuola come un campo di ricerca autonomo e innovativo³⁰⁷. L'attenzione alla materialità scolastica ha dato impulso a nuove ricerche incentrate sulla storia comparata delle culture scolastiche³⁰⁸, secondo la definizione di Julia, e sulla *cultura empírica de la escuela*, concetto introdotto da Agustín Escolano Benito³⁰⁹. Quest'ultimo ambito di studi ha approfondito l'evoluzione delle discipline scolastiche³¹⁰, la formazione degli insegnanti³¹¹, i libri di testo e l'editoria scolastica³¹². Parallelamente, la

material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007, Junta de Castilla y León - Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007.

³⁰⁵Negli anni Ottanta, già Dario Ragazzini aveva evidenziato il valore analitico della dimensione materiale della scuola, mettendo in luce l'interconnessione tra spazi, tempi, regole e comportamenti che caratterizzano la vita scolastica quotidiana, ma è stato attraverso gli studi successivi di Dominique Julia che questa prospettiva ha acquisito un ruolo centrale nell'ambito della storiografia educativa, contribuendo a ridefinire l'attenzione verso la scuola come luogo di costruzione sociale e culturale. Cfr. D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze 1983, pp. 111-118.

³⁰⁶Cfr. A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, "Paedagogica Historica", Supplementary Series - vol. II, Ghent 1996, pp. 181-195; D. Julia, L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon, *La storia dell'educazione come storia culturale*, cit., pp. 263-286; B. Belhoste, *Culture scolaire et histoire des disciplines*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", vol. 12, 2005, pp. 213-223.

³⁰⁷Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola.*, cit., pp.31-32

³⁰⁸Cfr. D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 3, 1996, pp. 119-147; A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, cit., pp. 165-184; J. Ruiz Berrio (a cura di), *La cultura escolar de Europa*, Biblioteca Nueva, Madrid 2000;

³⁰⁹Cfr. A. Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, in Sociedad Española de Historia de la Educación (a cura di), *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 giugno 2003)*, Universidad de Burgos, Burgos 2003, pp. 365-376.

³¹⁰Cfr. A. Chervel, *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*, in "Revista de Educación", n. 295, 1991, pp. 59-112.; I. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona 1995; A. Viñao, J. Casenave, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in "Histoire de l'Éducation", n. 125, 2010, pp. 73-98; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010.

³¹¹Cfr. I. Grosvenor, M. Lawn, *'This Is What We Are and This Is What We Do': Teacher Identity and Teacher Work in Mid-Twentieth Century English Education Discourse*, in "Pedagogy, Culture & Society", vol. IX, n. 3, 2001, pp. 355-370; R. Sani, *Schools Policy and Teacher Training in Italy in the Giolitti Age*, in "History of Education & Children's Literature", vol. V, n. 1, 2010, pp. 239-258.

³¹²Cfr. A. Escolano Benito (a cura di), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid 1997-1998, 2 voll.; G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e*

storiografia educativa si è aperta alla storia materiale dell'insegnamento attraverso lo studio degli oggetti scolastici³¹³ e degli strumenti didattici impiegati nel processo di insegnamento-apprendimento³¹⁴.

Con l'ingresso nel XXI secolo, il campo della ricerca storico-educativa ha ulteriormente ampliato i propri orizzonti, adottando strumenti metodologici volti a ricostruire la quotidianità scolastica nelle sue dimensioni spaziali e temporali. L'aula scolastica³¹⁵ è stata riconosciuta come uno oggetto di ricerca privilegiato in cui arredi, sussidi didattici e materiali educativi rappresentano fonti storiche materiali per ricostruire le dinamiche educative. In tal senso, alcuni studiosi hanno introdotto il concetto di *black box of schooling*³¹⁶ per designare i processi di insegnamento e apprendimento che si svolgevano dentro alle istituzioni scolastiche e che, per lungo tempo, sono rimasti inesplorati. Questo ideale invita a considerare la scuola come un luogo in cui si stratificano pratiche, saperi e dinamiche sociali che non sempre emergono nei documenti ufficiali, ma che possono essere ricostruite attraverso lo studio delle testimonianze materiali.

L'emergere dei nuovi approcci di ricerca ha contribuito al consolidamento del *material turn*³¹⁷ del campo di ricerca, un fenomeno che ha progressivamente guadagnato spazio anche nel dibattito scientifico italiano. Questo orientamento ha favorito una riorganizzazione degli interessi della ricerca storico-educativa, determinando un progressivo spostamento del baricentro di interesse dal primato della storia delle idee pedagogiche alla storia delle pratiche

Ottocento, La Scuola, Brescia 2000; G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003; G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008; A. Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861–1922)*, Alfabetica Edizioni, Macerata 2008, 2 voll; A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923–1945)*, Alfabetica Edizioni, Macerata 2009; A. Ascenzi, *The History of School Manuals and Textbooks in Italy. An Evaluation and New Research Prospective*, in "History of Education & Children's Literature", vol. VI, n. 2, 2011, pp. 405-424.

³¹³Cfr. A. Ascenzi, *The History of School Manuals and Textbooks in Italy. An Evaluation and New Research Prospective*, in "History of Education & Children's Literature", vol. VI, n. 2, 2011, pp. 405-424.

³¹⁴Cfr. R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, in "History of Education Quarterly", vol. 53, n. 2, 2013, pp. 184-195.

³¹⁵Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola.*, cit., p. 33.

³¹⁶Cfr. S. Braster, I. Grosvenor, M. M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. M. del Pozo Andrés (a cura di), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Bruxelles], 2011, p. 9.

³¹⁷Cfr. D.G. Vidal, W. Alcântara, *The material turn in the History of Education*, in "Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació", n. 38, 2021, pp. 11-32.

educative³¹⁸. Tale prospettiva ha messo in luce il ruolo centrale della cultura materiale nell'interazione tra oggetti, spazi e processi educativi, ampliando così il raggio d'azione della ricerca storica e arricchendo la comprensione della realtà educativa nelle sue molteplici dimensioni.

2.2 Il patrimonio storico-educativo

Negli ultimi vent'anni, in Italia, si è consolidato un crescente interesse nei confronti del patrimonio storico-educativo³¹⁹, riconosciuto oggi come un settore di rilevanza culturale e scientifica. Tale concetto si è progressivamente affermato all'interno della comunità accademica beneficiando di studi sia a livello nazionale che internazionale e divenendo una categoria interpretativa che ha orientato nuove prospettive di ricerca basate sull'analisi delle fonti materiali, integrandole con quelle tradizionali³²⁰.

In modo analogo, il concetto di patrimonio storico-educativo ha iniziato a diffondersi oltre l'ambito accademico, coinvolgendo un insieme eterogeneo di attori, tra cui istituzioni accademiche, enti pubblici e privati, amministrazioni locali e gli istituti scolastici³²¹. L'attivismo associativo e l'evoluzione della ricerca scientifica hanno inoltre contribuito a rendere il patrimonio storico-educativo un segmento riconosciuto del patrimonio culturale a livello globale. Questo riconoscimento è testimoniato anche dalla corrispondenza terminologica tra l'espressione *patrimonio storico-educativo* e le sue varianti in altre lingue:

³¹⁸Cfr. A. Ascenzi, E. Patrizi, *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, in "History of Education & Children's Literature", vol. IX, n. 2, 2014, pp. 685-714.

³¹⁹Grazie agli stimoli provenienti dal dibattito in area spagnola, il concetto rappresenta un'evoluzione dell'idea di *beni culturali della scuola* elaborata da Monica Ferrari. Quest'ultima ha introdotto il termine nel contesto della comunità scientifica nazionale in occasione del convegno di studi *I beni culturali della scuola: problemi di conservazione e di valorizzazione* (Cremona, 26-27 settembre 2007). Cfr. M. Ferrari, *I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 15, 2008, pp. 21-26; M. Brunelli, *La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in H. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. Atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012)*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, pp. 193-218.

³²⁰Cfr. J. Meda, *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, in V. Bosna, A. Cagnolati (a cura di), *Itinerari nella storiografia educativa*, Cacucci Editore, Bari 2019, pp. 139-154.

³²¹Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p.7.

*patrimonio histórico-educativo*³²² nei paesi ispanofoni, *patrimônio histórico-educacional*³²³ in ambito portoghese e brasiliano, *patrimoine éducatif* (o *pédagogique*)³²⁴ in francese, ed *educational heritage* in ambito anglofono e internazionale³²⁵.

Nonostante la sua crescente diffusione, la definizione di patrimonio storico-educativo non è priva di ambiguità concettuali, poiché nel dibattito scientifico sono emerse espressioni apparentemente equivalenti, come *patrimonio storico-scolastico*, *patrimonio culturale delle scuole* o *patrimonio dei beni culturali scolastici*³²⁶, che tuttavia presentano differenze nella loro portata e nei loro ambiti di applicazione.

La distinzione tra *patrimonio storico-educativo* e *patrimonio storico scolastico* è strettamente legata alla differenza tra educazione e scuola, e, di conseguenza, tra la storia dell'educazione e la storia della scuola. La storia dell'educazione studia l'evoluzione delle modalità attraverso cui, nel corso del tempo, si è realizzata l'educazione intesa come “un processo continuo di trasmissione alle giovani generazioni della cultura delle generazioni

³²²Cfr. A. Viñao Frago, *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio*, in “Conciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales”, vol. 15, 2011, pp. 141-148.

³²³Cfr. J.T. da Conceição, A.L. Paulilo, *Veredas do patrimônio histórico educacional: historiografia e memória*, in “Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura”, vol. 31, n. 00, Campinas, SP, 2023.

³²⁴Cfr. J. Condette, M. Figeac-Monthus (a cura di), *Sur les traces du passé de l'éducation...*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac 2014.

³²⁵Negli ultimi due decenni, il concetto di *educational heritage* ha assunto una crescente rilevanza anche nei contesti accademici extra-europei anglofoni, dove è divenuto oggetto di ricerche interdisciplinari orientate al recupero dell'identità culturale e nazionale. Particolarmente significativi, in tal senso, sono i casi dell'India – dove si mira a decolonizzare e valorizzare una tradizione educativa millenaria – e del Kazakistan, dove il patrimonio educativo viene reinterpretato nel quadro della costruzione dell'identità nazionale post-sovietica. Tali esperienze mostrano come il patrimonio storico-educativo possa configurarsi non solo come insieme di beni materiali e immateriali legati alla storia dell'istruzione, ma anche come testimonianza viva dei processi di costruzione identitaria. Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p. 38.

³²⁶È a Monica Ferrari che si deve il merito di aver introdotto, per prima, una definizione sistematica dei “beni culturali della scuola”, mettendo in luce la natura composita del patrimonio storico-educativo, le sue potenzialità in ambito di ricerca e di valorizzazione didattica, nonché le criticità legate alla sua gestione. Come è stato più volte evidenziato, in Italia non esistono ancora norme, linee guida o protocolli catalografici condivisi e istituzionalmente riconosciuti per la classificazione e la tutela di questa peculiare categoria di beni. Cfr. M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali»*, cit., pp. 193-218; J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in “History of Education & Children's Literature”, vol. V, n. 2, 2010, pp. 489-501; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, eum, Macerata 2013, pp. 167-198.

adulte”³²⁷. Il processo educativo non si è limitato all’ambito scolastico, ma si è sviluppato in molti contesti, in linea con la prospettiva *lifelong learning* e comprendendo differenti attori sociali tra cui la famiglia, le istituzioni religiose, l’associazionismo giovanile e sportivo, i partiti politici, i sindacati e il mondo del lavoro e a numerose altre realtà formative. L’educazione quindi è intesa in modo complesso, articolata nelle tre dimensioni principali di educazione formale (riferita alle istituzioni scolastiche), non formale (sviluppata in contesti strutturati ma al di fuori del sistema scolastico ufficiale) e informale (acquisita attraverso esperienze quotidiane e interazioni sociali.)³²⁸.

All’interno di questo quadro, la storia della scuola si concentra sull’educazione formale e su un’istituzione specifica, ovvero la scuola, intesa come ente pubblico, di massa, connesso allo sviluppo dello Stato moderno. Dal XIX secolo, la scuola è diventata una delle principali agenzie educative caratterizzata da laicità, obbligatorietà, gratuità e universalità, assumendo il compito di alfabetizzare la popolazione, promuovere la lingua nazionale e rafforzare il senso di appartenenza collettiva³²⁹.

A partire da questi presupposti, è possibile delineare con maggiore precisione la differenza tra le due categorie patrimoniali. Secondo la sintesi proposta da Juri Meda, il *patrimonio storico-educativo* include il “[...] complesso dei beni formali materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non formali nel corso del tempo”³³⁰. Costituisce una categoria estremamente ampia, comprendente le testimonianze relative ai molteplici contesti educativi in cui gli individui acquisiscono conoscenze e competenze nel corso della loro vita (familiare, scolastico, professionale, ricreativo, politico, associativo, sportivo, ecc.).

Il *patrimonio storico-scolastico*, invece, rappresenta un sottoinsieme del primo e si distingue per il suo ambito più circoscritto³³¹, includendo esclusivamente le testimonianze legate alla storia della scuola come sistema formale e istituzionalizzato di istruzione regolamentato dallo Stato. Esso documenta le modalità attraverso cui si è realizzata

³²⁷S. Santamaita, *Introduzione*, in Id., *Storia dell’educazione e delle pedagogie*, Milano, Bruno Mondadori Università, 2013 (edizione E-Pub), p. 9.

³²⁸Cfr. P. Werquin, *Recognising Non-Formal and Informal Learning Outcomes, Policies and Practices*, vol. 2009, n. 35, OECD Publishing, Parigi 2010.

³²⁹Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p.40.

³³⁰Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 169.

³³¹Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p.43.

l'istruzione nel tempo e nello spazio, riflettendo l'evoluzione delle politiche educative, delle metodologie didattiche e degli strumenti utilizzati nei diversi contesti scolastici³³².

Il patrimonio storico-educativo, dunque, non è circoscritto esclusivamente all'ambito scolastico, né per la sua origine, né per la sua conservazione, sebbene molti beni siano stati creati per un utilizzo prevalente, ma non esclusivo, in contesti educativi. Di conseguenza, il patrimonio storico-scolastico e il patrimonio culturale delle scuole possono essere considerati sottocategorie del patrimonio storico-educativo, che le comprende entrambe³³³.

Tale visione richiede un ulteriore chiarimento rispetto ai contesti educativi formali, che includono gli istituti di istruzione pubblica e privata di ogni ordine e grado con l'eccezione dell'istruzione superiore. I beni legati alle istituzioni accademiche e universitarie, infatti, sono generalmente classificati all'interno del patrimonio storico-scientifico, piuttosto che in quello storico-educativo, poiché si tratta di gradi di istruzione tradizionalmente orientati alla ricerca e alla produzione del sapere, piuttosto che alla funzione educativa nel senso stretto del termine³³⁴.

L'inserimento relativamente recente della categoria di patrimonio storico-educativo nelle politiche di tutela e conservazione ha generato alcune incertezze terminologiche e concettuali. Mentre le categorie di *patrimonio storico-artistico e storico-architettonico* sono ormai consolidate e quelle di *patrimonio storico-scientifico e storico-tecnologico* hanno acquisito il riconoscimento, il *patrimonio storico-educativo* non è ancora pienamente integrato nel discorso patrimoniale istituzionale³³⁵. Questa marginalità è dovuta ad almeno due diversi fattori. In primo luogo, l'assenza di una definizione chiara e condivisa che ne delinei con

³³²Cfr. D. Jallà, C. Lonjon, F. D. Pizzigoni, T. Vuillet (a cura di), *La scuola è il nostro patrimonio. L'École est notre Patrimoine*, Tipografia Sosso, Torino-Lione 2011, p. 53.

³³³Cfr. J. Meda, *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, cit., pp. 139-154.

³³⁴Le collezioni anatomiche, zoologiche, botaniche, entomologiche, malacologiche, mineralogiche, osteologiche e paleontologiche conservate nei musei scientifici universitari – tra cui musei di storia naturale, orti botanici, giardini zoologici, acquari, musei anatomici e della scienza – rientrano nella categoria del patrimonio storico-scientifico. Questi musei sono sottoposti alla vigilanza dell'Associazione Nazionale dei Musei Scientifici (ANMS), che ha stipulato un protocollo d'intesa con il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD) per garantire la catalogazione sistematica delle collezioni in essi conservate. Diversamente, collezioni analoghe di strumenti e reperti tecnici e scientifici, custodite nei gabinetti di storia naturale, chimica e fisica dei licei e degli istituti tecnici e professionali di più antica fondazione, sono riconosciute non solo come patrimonio storico-scientifico, ma anche come patrimonio storico-educativo. Sempre più frequentemente, tali collezioni vengono inserite all'interno di musei scolastici, tra le prime istituzioni nate con l'obiettivo di preservare un patrimonio culturale spesso difficilmente inquadrabile nelle tradizionali categorie di tutela. Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 169-170.

³³⁵Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 168.

precisione i confini semantici: la legislazione italiana, infatti, non contempla né menziona “beni” esplicitamente appartenenti alla cultura materiale della scuola o al patrimonio storico-educativo, il cui valore è invece ampiamente riconosciuto dalla comunità scientifica degli storici dell’educazione e della scuola³³⁶. È comunque opportuno sottolineare che, di fatto, il patrimonio storico educativo include già al suo interno numerose tipologie di beni culturali pienamente riconosciuti dalla normativa vigente³³⁷ e che la nozione stessa di bene culturale si configura come un concetto dinamico e in espansione, in grado di accogliere nuove tipologie di oggetti meritevoli di tutela³³⁸.

In secondo luogo, persiste la tendenza a considerare materiali educativi e sussidi didattici come beni di consumo, sia immediato che durevole. Questa prospettiva ha determinato l’assenza di procedure di conservazione che ne garantiscano la trasformazione in beni

³³⁶Brunelli ricorda come l’Art. 9 Cost. “tutela e valorizza il patrimonio storico e artistico della nazione”, ma la definizione specifica dei beni che lo compongono è stabilita dal Codice dei beni culturali e del paesaggio. In particolare, l’Art. 10 individua come beni culturali pubblici: (1) gli oggetti di interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico; (2) le raccolte di musei, pinacoteche e altri spazi espositivi pubblici; (3) gli archivi e i singoli documenti pubblici; (4) le raccolte librerie delle biblioteche statali e pubbliche. Cfr. M. Brunelli, *La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, cit., pp. 208-209; Cfr. D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, artt. 11-14.

³³⁷A titolo di esempio, le collezioni scolastiche contengono spesso beni individuati nell’Art. 10 (Beni culturali) comma 4: “c) i manoscritti, gli autografi, i carteggi, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe e le incisioni, con relative matrici, aventi carattere di rarità e di pregio”; “d) le carte geografiche e gli spartiti musicali aventi carattere di rarità e di pregi”; “e) le fotografie, con relativi negativi e matrici, le pellicole cinematografiche ed i supporti audiovisivi in genere, aventi carattere di rarità e di pregio”; inoltre, l’Art. 11 (Beni oggetto di specifiche disposizioni di tutela), comma 1, tutela “a) gli affreschi, gli stemmi, i graffiti, le lapidi, le iscrizioni, i tabernacoli e gli altri ornamenti di edifici, esposti o non alla pubblica vista”; “d) le opere di pittura, di scultura, di grafica e qualsiasi oggetto d’arte di autore vivente o la cui esecuzione non risalga ad oltre cinquanta anni [...]”; “f) le fotografie, con relativi negativi e matrici, gli esemplari di opere cinematografiche, audiovisive o di sequenze di immagini in movimento, le documentazioni di manifestazioni, sonore o verbali, comunque realizzate, la cui produzione risalga ad oltre venticinque anni [...]”; “h) i beni e gli strumenti di interesse per la storia della scienza e della tecnica aventi più di cinquanta anni”. Cfr. D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, cit., artt. 11-14.

³³⁸Il Testo Unico del 1999 ha ampliato significativamente la definizione di bene culturale, introducendo la protezione di categorie fino ad allora escluse, come fotografie, spartiti musicali e strumenti scientifici. Tale evoluzione riflette il principio generativo del Codice dei beni culturali, che, all’Art. 2, riconosce la possibilità di estendere la tutela a nuove tipologie di beni, garantendone la salvaguardia in relazione alla loro rilevanza storica, artistica o scientifica. Cfr. Decreto Legislativo 29 ottobre 1999, n. 490, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali*, a norma dell’articolo 1 della legge 8 ottobre 1997, n. 352; Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, cit., art. 2.

culturali a tutti gli effetti, contribuendo alla loro progressiva dispersione e alla mancata tutela all'interno di politiche patrimoniali istituzionali³³⁹.

2.2.1 Classificare i beni del patrimonio storico-educativo

Procedendo nell'analisi della categoria di beni e riferendosi all'evoluzione descritta finora, il concetto di patrimonio storico-educativo si è progressivamente esteso, includendo categorie di beni in precedenza non considerate all'interno di questa definizione. Secondo una classificazione proposta da Meda³⁴⁰ e approfondita da Brunelli e Pizzigoni³⁴¹, il patrimonio storico educativo è composto da:

- Beni immateriali, ovvero elementi privi di materialità corporea e non percepibili direttamente dai sensi umani;
- Beni materiali, caratterizzati da materialità corporea e percepibili attraverso i sensi e/o strumenti materiali.

All'interno della categoria dei beni materiali è possibile individuare sei principali sottocategorie³⁴²:

1. Beni librari, che comprendono libri e pubblicazioni di vario genere, conservati nelle biblioteche scolastiche o in raccolte librerie specifiche;
2. Beni archivistici, che includono documenti ufficiali quali atti, certificati, diplomi, prove d'esame e altre testimonianze scritte, custodite all'interno degli archivi scolastici;
3. Beni architettonici, riferiti agli edifici scolastici e agli elementi decorativi e simbolici in essi presenti. Questo patrimonio, noto anche come *school built heritage*³⁴³, include

³³⁹ Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p.168.

³⁴⁰ Cfr. Ivi, cit., p.171; J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in "History of Education & Children's Literature", vol. V, n. 2, 2010, pp. 489-501.

³⁴¹ Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. pp. 44-46.

³⁴² Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp.171-172.

³⁴³ Il Progetto europeo Erasmus+ "*Identity & Innovation*" (2021-2022) è stato sviluppato con un focus specifico sulla valorizzazione educativa dello *School Built Heritage*. L'iniziativa è stata coordinata dallo *Heilig Hartinstituut Pedagogische Humaniora* (Belgio) e ha visto la partecipazione, in qualità di partner italiano, del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata. Cfr. *Identity and Innovation*, disponibile in <https://sfbct.unimc.it/it/ricerca/european-projects-1/IdentityandInnovation> (ultima consultazione: 02/2025).

al proprio interno elementi collegati all'ambiente scolastico, tra cui i decori parietali (affreschi, mosaici, maioliche ecc.) e i corredi murari (come lapidi e targhe commemorative o celebrative dedicate alla scuola o a personalità scolastiche di rilievo. Per questi ultimi, in particolare, la comunità scientifica ha introdotto la categoria di “memorie pubbliche della scuola”³⁴⁴. Rientrano in questa sottocategoria di beni anche elementi e spazi esterni, ma contigui agli edifici scolastici come i cortili con i relativi arredi, gli orti botanici, piazze e strade limitrofe³⁴⁵.

4. Beni didattici, di duplice natura: da un lato, includono gli strumenti impiegati dagli insegnanti nell'insegnamento delle discipline per facilitare il processo educativo; dall'altro, esercitazioni e manufatti realizzati dagli studenti, che costituiscono una testimonianza delle conoscenze acquisite³⁴⁶. I beni didattici, a loro volta, si suddividono in ulteriori sottocategorie, corrispondenti alle diverse aree disciplinari previste dai programmi di insegnamento³⁴⁷:

- a. Beni didattici scientifici, tecnologici e naturalistici, che comprendono strumenti scientifici, apparecchiature tecnologiche e materiali destinati alla didattica delle scienze (modellini di cera, plastica, animali imbalsamati, collezioni di minerali e fossili, erbari, tabelloni didattici e quadri murali di anatomia, zoologia, botanica, campionari di pesi e misure) e manufatti prodotti dagli studenti nelle esercitazioni pratiche (es. manufatti artigianali e/o i modelli meccanici prodotti dagli studenti durante le esercitazioni pratiche delle scuole professionali e degli istituti tecnici);

³⁴⁴Lo studio e il censimento di questa specifica tipologia di materiali, recentemente individuata dalla comunità scientifica, sono al centro del PRIN – Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale 2018 intitolato *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. Cfr. R. Sani, J. Meda, *School Memories between Social Perception and Collective Representation. Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, in “History of Education & Children’s Literature”, vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.

³⁴⁵Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 46.

³⁴⁶È opportuno chiarire che oggetti come strumenti scientifici, musicali, matematici ecc. non possiedono necessariamente una natura didattica intrinseca, ma la acquisiscono in relazione al loro impiego concreto all'interno di contesti educativi. Nei casi in cui tale destinazione non sia immediatamente evidente, la qualificazione come bene didattico può derivare da elementi documentali che attestano l'intento educativo alla base della loro produzione o commercializzazione – come ad esempio i cataloghi delle industrie scolastiche o i brevetti – oppure dalla loro conservazione all'interno di raccolte scolastiche storiche. Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p.194-195.

³⁴⁷Ivi, p.173.

- b. Beni didattici matematici e geometrici, che includono sussidi per l'insegnamento della matematica e della geometria (abachi, pallottolieri, regoli, aste numeriche, compassi e solidi scomponibili, regoli, misure di capacità e peso, squadre, righelli, tavole pitagoriche di legno e plastica), esercitazioni scritte e modelli geometrici realizzati dagli studenti, etc;
 - c. Beni didattici geografici, costituiti da materiali utilizzati nella didattica della geografia (globi, planetari, carte geografiche e plastici), elaborati ed esercitazioni pratiche degli studenti;
 - d. Beni didattici musicali, che comprendono strumenti e sussidi per la didattica della musica (strumenti musicali, diapason, metronomi, etc.);
 - e. Beni didattici ginnastici, rappresentati da attrezzi utilizzati nell'ambito dell'educazione fisica (clave, cerchi, bastoni, funi e quadri svedesi etc.);
 - f. Beni didattici artistici e manuali, comprendenti sia le esercitazioni prodotte nell'ambito dell'educazione artistica degli istituti d'arte (disegni, dipinti, mosaici, sculture, murali, decorazioni) o nelle ex-scuole di magistero professionale per la donna, sia i manufatti realizzati nelle attività pratiche di educazione domestica lavori manuali (imparaticci, campionari di sartoria, maglieria e ricamo).
 - g. Beni per la didattica dell'italiano, tra cui alfabetieri murali, caratteri mobili, quadri murali per la nomenclatura;
 - h. Beni didattici per la storia tra cui quadri murali, quadre sinottiche
 - i. Campionari merceologici che comprendono musei scolastici e cassette campioni di materiali per l'insegnamento oggettivo.³⁴⁸
5. Beni pedagogici, comprendenti sussidi pedagogici non specificamente legati ad una disciplina, ma trasversali all'apprendimento in quanto sviluppati rispettando i principi di specifici metodi educativi strutturati. Rientrano in questa categoria i doni froebeliani, il materiale di sviluppo cognitivo montessoriano, i materiali agazziani, i sussidi tiflodidattici (alfabetieri mobili e sensoriali, casellario Romagnoli, cubaritmo, ecc.). A questi si aggiungono i lavori prodotti dagli studenti attraverso l'uso di tali

³⁴⁸ Le categorie dei beni didattici dell'italiano, per la storia e i campionari merceologici si rifanno alla classificazione presente in M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 44-45.

materiali, come esercizi di scrittura in rilievo con il punteruolo o manufatti realizzati nel corso delle attività didattiche.

6. Beni oggettuali³⁴⁹, che includono l'arredo scolastico (banchi, lavagne, cattedre) e le suppellettili scolastiche con valenza simbolica e istituzionale (ritratti di monarchi e capi di Stato, bandiere, gagliardetti, crocifissi e diplomi commemorativi). A questi si aggiungono gli articoli di cancelleria e gli strumenti di scrittura, gli indumenti scolastici (grembiuli, divise, fiocchi), il corredo dello scolaro e/o dell'insegnante (astucci, cartelle, cinghie porta-libri, distintivi scolastici, panierini per la merenda, spille)³⁵⁰, i dispositivi disciplinari (verghe, bacchette, contrassegni di biasimo) e le dotazioni tecnologiche scolastiche come sussidi multimediali (radio, proiettori per filmine didattiche e per diapositive, giradischi, lanterne magiche, mangianastri, lavagne luminose)³⁵¹.

Oltre ai beni patrimonio storico-educativo riconducibili alla classificazione presentata, esistono numerosi altri oggetti e materiali che, pur non rientrando formalmente nelle categorie individuate, hanno svolto in passato e svolgono tuttora un ruolo significativo nei processi educativi e formativi. Ci si riferisce in questo caso ai beni che appartengono all'educazione informale e non formale, ovvero contesti di apprendimento che si sviluppano al di fuori dell'ambiente scolastico istituzionale, ma che contribuiscono in modo sostanziale alla trasmissione di conoscenze, valori e competenze. In questi contesti, l'educazione è implicitamente testimoniata da elementi legati alla cura e alla crescita del bambino. Tra questi rientrano, ad esempio, i giochi e i giocattoli, strumenti fondamentali dell'apprendimento infantile, non solo come forme di svago, ma anche come dispositivi educativi e di inculturazione³⁵². Anche gli arredi domestici e gli oggetti di uso quotidiano assumono una

³⁴⁹ Nel contributo analizzato, Meda sceglie di non adottare il termine *beni materiali*, utilizzato in precedenti lavori, preferendo invece la dicitura *beni oggettuali*, ripresa dall'antropologia culturale. Tale scelta terminologica intende evitare ambiguità interpretative, dal momento che – secondo l'accezione qui proposta – anche libri, documenti d'archivio, edifici scolastici, strumenti didattici e materiali pedagogici rientrano a pieno titolo nella sfera della materialità. Essi contribuiscono, infatti, a delineare i confini di quella che molti studiosi hanno definito *cultura materiale della scuola*, e per questa stessa ragione risultano suscettibili di musealizzazione, ovvero ordinabili all'interno di collezioni strutturate in musei, aule-museo o esposizioni permanenti. Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p.172.

³⁵⁰ Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 45.

³⁵¹ *Ibidem*.

³⁵² *Ivi*, pp. 40-43.

valenza educativa, in quanto elementi della cultura materiale che influenzano i processi di socializzazione e apprendimento all'interno della famiglia. In questo senso, mobili come seggioloni, culle, tavolini per bambini, materiali didattici casalinghi e utensili legati ad attività educative informali (dalla lettura alle prime esperienze di scrittura e disegno) costituiscono un patrimonio culturale strettamente connesso alla storia dell'educazione.

2.2.2 Lo studio del patrimonio storico educativo

L'interesse per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo ha conosciuto una significativa crescita a partire dalla metà degli anni Novanta, quando il recupero di importanti raccolte di strumenti scientifici e collezioni conservate presso licei e istituti tecnici ha suscitato un forte dibattito nella comunità scientifica. In questo contesto si sono sviluppate diverse forme di tutela, tra cui la creazione di musei scolastici, aule storiche, collezioni dedicate e azioni di disseminazione culturale come l'organizzazione di giornate di studio e incontri di ricerca che hanno riunito storici dell'educazione, professionisti del settore museale e rappresentanti del mondo scolastico³⁵³.

A partire dagli anni Duemila, la valorizzazione del patrimonio storico-educativo ha ricevuto un ulteriore impulso grazie all'associazionismo scientifico, che ha favorito la nascita di società e gruppi di ricerca specificamente dedicati a questo ambito. Le società scientifiche operano attraverso iniziative mirate alla catalogazione, conservazione e promozione del patrimonio storico-educativo, promuovendo convegni, pubblicazioni e collaborazioni con musei, archivi e istituzioni scolastiche. L'obiettivo è quello di accrescere la consapevolezza dell'importanza di tali beni, favorendone una tutela più efficace e integrata nelle politiche patrimoniali nazionali e internazionali.

Un esempio significativo di tale impegno è rappresentato dalla *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE)³⁵⁴, fondata nel 2004 come unità autonoma della *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE)³⁵⁵ e che sin dalla sua istituzione ha perseguito l'obiettivo di conservare e studiare il patrimonio storico-educativo, promuovendo iniziative di ricerca e divulgazione. In particolare, la SEPHE

³⁵³Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 7.

³⁵⁴La SEPHE ha sede presso la *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*. Cfr. *Sociedad Española del Patrimonio Histórico Educativo* (SEPHE), disponibile in <https://sephe.org/> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁵⁵Cfr. *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE), disponibile in <https://sedhe.es/> (ultima consultazione: 02/2025).

contribuisce alla divulgazione scientifica tramite la pubblicazione del *Boletín informativo* e curando la rivista *Cabás* dedicata a studi e ricerche su tale tipologia di patrimonio³⁵⁶, consolidando un dibattito scientifico sulle pratiche di conservazione e interpretazione delle fonti storiche.

Seguendo il modello della SEPHE, l'interesse scientifico ha portato alla nascita di iniziative analoghe come la *Red Iberoamericana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo* (RIDPHE)³⁵⁷, fondata nel 2008 presso l'Università di Campinas, nello Stato di San Paolo (Brasile) che promuove la ricerca e la valorizzazione delle collezioni scolastiche, dei musei educativi, degli archivi e dei depositi scolastici presenti nell'America Latina e nella penisola Iberica³⁵⁸. Nel contesto portoghese, il 2001 segna la nascita della *Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e da Educação* (RIHMIE)³⁵⁹. Questa rete di ricerca si è sviluppata in seguito al *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico*, organizzato dal MUPEGA – *Museo Pedagógico de Galicia*³⁶⁰, con l'obiettivo di incentivare lo studio e la conservazione del patrimonio educativo nei paesi iberici.

In Francia, nel 1983 è stata istituita la *Association des Amis du Musée National de l'Éducation* (AMNEPE)³⁶¹ in occasione dell'inaugurazione del *Musée national de l'Éducation* (MUNAÉ) di Rouen³⁶². Dopo un periodo di inattività, l'associazione è stata rilanciata nel 2012, aprendo la partecipazione a studenti, insegnanti, ricercatori e cittadini interessati alla valorizzazione del patrimonio educativo. Recentemente, nel 2017, è stata istituita come rete che riunisce numerosi musei dedicati alla storia dell'educazione e del patrimonio scolastico in area francese³⁶³.

³⁵⁶Cfr. J. L. Hernández Huerta, A. Payà Rico, R. Grau Vidal, *La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo*, in "Cabás", n. 26, 26 dicembre 2021, pp. 139-152.

³⁵⁷*Revista Internacional de Pesquisa em Didática da História e Patrimônio Educativo* (RIDPHE), disponibile in <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/about> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁵⁸La rete contribuisce alla disseminazione degli studi attraverso la pubblicazione della propria rivista scientifica *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, disponibile in <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/index> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁵⁹Cfr. *A Página da Educação*, disponibile in <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=153&doc=11373&mid=2> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁶⁰Cfr. *Museo Pedagógico de Galicia* (Mupega), disponibile in <https://mupega.edu.xunta.gal/> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁶¹Cfr. *Amis des musées de l'école et du patrimoine éducatif*, disponibile in <https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/presentation-de-lamnepe/> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁶²Cfr. *Réseau Canopé - Musée National de l'Éducation*, disponibile in <https://www.reseau-canope.fr/musee/> (ultima consultazione: 02/2025).

³⁶³Cfr. M. Mieussens, C. Bouhier, *Un réseau qui dit s'organiser: les 170 musées de l'école en France*. In A. Hurel, (a cura di), *La France Savante. Actes du 140e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques*, Paris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2017, pp. 366-379.

Seguendo il modello della SEPHE, in Italia è stata ufficialmente fondata nel 2017 la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE)³⁶⁴ con il coinvolgimento di gruppi di ricerca afferenti a dodici università italiane (tra cui Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e l'Università Cattolica di Milano)³⁶⁵. La SIPSE ha come finalità la tutela, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo presente in scuole e istituti scolastici di ogni ordine e grado, centri di documentazione, musei e istituti di ricerca. Nel suo operato, ha sviluppato interventi su differenti livelli, primo tra tutti il processo di promozione di poli di censimento, raccolta e catalogazione del patrimonio e l'elaborazione di protocolli per la sua conservazione attraverso criteri catalografici e linee guida da distribuire agli istituti scolastici. Dal 2020 sono state costituite quattro commissioni di lavoro tematiche impegnate su diverse aree operative: la Commissione di lavoro sugli archivi scolastici si dedica allo studio e alla valorizzazione di questi archivi come fonti essenziali per la storia dell'educazione, promuovendone la conoscenza, la conservazione e l'integrazione nel patrimonio storico-educativo; la Commissione di lavoro sui musei scolastici e collezioni scientifiche delle scuole si impegna nel censimento dei beni culturali della scuola, distinguendo tra quelli già musealizzati e quelli che presentano potenzialità per una futura musealizzazione; la Commissione di lavoro sulle biblioteche scolastiche e patrimonio librario delle scuole impegnata nella realizzazione di una ricognizione sistematica delle biblioteche scolastiche presenti sul territorio nazionale; infine la Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola che si propone di sviluppare criteri standardizzati per la catalogazione dei beni culturali della scuola, attualmente privi di riferimenti normativi unificati³⁶⁶.

³⁶⁴Cfr. *La Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, in <http://www.sipse.eu/> (ultima consultazione: 06/2025)

³⁶⁵Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 8.

³⁶⁶Un obiettivo prioritario, oggi condiviso da numerosi attori del settore, è l'integrazione nel sistema di catalogazione dell'ICCD di una scheda specificamente dedicata al patrimonio storico-educativo, al fine di garantirne un riconoscimento formale e una maggiore tutela all'interno del più ampio contesto del patrimonio culturale nazionale. La catalogazione strutturata e sistematica di questi beni costituisce un passaggio fondamentale per assicurare non solo la conservazione, ma anche la valorizzazione sul piano scientifico, educativo e culturale. Come emerge dalle attività promosse dalla SIPSE e da reti internazionali analoghe impegnate nello studio del patrimonio scolastico, la mancanza di un adeguato inquadramento giuridico-amministrativo rappresenta una criticità che rischia di compromettere la salvaguardia di questo patrimonio e di limitare l'accessibilità pubblica. In particolare, la Commissione di lavoro sulla catalogazione istituita all'interno della SIPSE ha avanzato la proposta di introdurre una scheda catalografica dedicata nel sistema SIGECweb, la piattaforma ufficiale di catalogazione adottata dal Ministero della Cultura. Una simile iniziativa permetterebbe di conferire a tali beni una visibilità

A livello internazionale, la SIPSE opera in rete con le corrispondenti associazioni estere favorendo il confronto sul patrimonio storico educativo, metodologie, fonti, filoni d'indagine e approcci storiografici e organizza con cadenza biennale un congresso nazionale che vede la partecipazione di studiosi italiani e internazionali.

2.3 I musei del patrimonio storico-educativo

L'interesse per il patrimonio storico educativo, per la cultura materiale della scuola e la nascita dell'associazionismo ha dato luogo a un processo di patrimonializzazione sempre più articolato. Ad oggi, i soggetti conservatori del patrimonio storico-educativo sono classificabili in due macro-categorie: soggetti pubblici (istituti scolastici ed educativi; istituti di conservazione quali biblioteche, archivi, musei e/o centri di documentazione) e soggetti privati (ex-insegnanti ed ex-allievi; antiquari e collezionisti). Da questa suddivisione, risulta che i materiali appartenenti al patrimonio storico-educativo sono conservati in differenti sedi tra cui le istituzioni scolastiche, che in alcuni casi mantengono collezioni interne legate alla propria storia; i centri di ricerca universitari, nei quali sono oggetto di studio da parte di storici dell'educazione e specialisti della didattica disciplinare e gli Istituti di conservazione pubblici e privati, come musei e raccolte museali, che ne curano la catalogazione e la valorizzazione. La natura del soggetto conservatore e le procedure di acquisizione adottate determinano significative differenze nella configurazione e nella valorizzazione del patrimonio storico-educativo³⁶⁷.

Come si evince dagli attori coinvolti, oltre all'interesse accademico attorno alle fonti materiali dell'educazione, si è sviluppato un crescente coinvolgimento da parte di curatori e conservatori che operano nei musei dedicati al patrimonio dell'educazione e sensibili alla sua conservazione. La musealizzazione di oggetti e documenti ha assunto quindi un ruolo centrale contribuendo alla diffusione di musei dedicati alle fonti materiali della storia della

istituzionale e di attivare meccanismi più efficaci di tutela, prevenendo fenomeni di dispersione o di deterioramento di materiali che costituiscono una fonte imprescindibile per la ricostruzione storica dell'educazione. L'elaborazione di criteri catalografici condivisi, validi su scala nazionale e potenzialmente armonizzabili anche a livello internazionale, risulta dunque cruciale per la costruzione di un quadro conoscitivo coerente, capace di favorire lo studio comparato e la valorizzazione delle differenti tipologie di beni legati alla cultura scolastica ed educativa. Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. pp. 15-16.

³⁶⁷Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p.174.

pedagogia e dell'educazione³⁶⁸, trasformando questi materiali in strumenti per la ricostruzione della memoria educativa e la riflessione sulle pratiche pedagogiche del passato.

2.3.1 I primi musei pedagogici

Nonostante il recente sviluppo, l'idea di raccogliere e studiare sistematicamente le testimonianze materiali dell'educazione risale alla seconda metà dell'Ottocento, quando iniziarono ad essere istituiti i primi musei pedagogici. La nascita di tali musei si inseriva in un contesto internazionale caratterizzato dallo scambio di idee tra intellettuali, educatori e specialisti di diversi Paesi e da una crescente attenzione verso gli studi comparativi sull'educazione³⁶⁹.

Nel panorama culturale ottocentesco, i musei pedagogici emersero come istituzioni dalle finalità innovative, non limitandosi alla mera conservazione ed esposizione di artefatti, ma si configurarono piuttosto come spazi multifunzionali dedicati alla raccolta di materiali e sussidi didattici, alla documentazione di ricerche e lavori svolti da insegnanti e studenti secondo nuove metodologie e alla consultazione di pubblicazioni specializzate di ambito pedagogico. La loro missione più ambiziosa, tuttavia, risiedeva nella volontà di diventare centri propulsivi di consulenza e progettazione in diverse aree del sistema scolastico (come l'edilizia, gli arredi, i metodi di insegnamento, ma anche questioni legati alla comprensione della psicologia infantile e la diffusione di politiche educative realizzate nei principali Stati del mondo³⁷⁰.

Le origini di tale esperienza museale e pedagogica vanno ricondotte, come già documentato da Buisson nel 1911³⁷¹, alle intuizioni pionieristiche di Marc-Antoine Jullien de Paris formulate nei suoi scritti del 1812³⁷² e del 1817³⁷³, che si diffusero in Francia nel solco

³⁶⁸Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit. p. 39.

³⁶⁹ Cfr. Z. Possamai, *Ferdinand Buisson and the Emergence of Pedagogical Museums: Clues of an International Movement, Nineteenth Century*, in "Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education", vol. 57, n. 4, 2021, pp. 381–399; Z. R. Possamai, *National pedagogical museums in Brazil and France in the 19th century*, in "Les Cahiers de muséologie", n. 3, 2023, pp. 99-114.

³⁷⁰Cfr. M. Cossetto, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, in "Turris Babel", a. XVIII, n. 56, novembre 2002, pp. 34-41 (in particolare il cap. *I Musei pedagogici nell'Europa dell'Ottocento*); A. Nuzzaci, *I musei pedagogici*, Kappa, Roma 2002.

³⁷¹Cfr. F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris 1911, tomo I, pp. 918-920.

³⁷²Cfr. M. A. Jullien de Paris, *Esprit de l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, Milano 1812.

³⁷³Cfr. M. A. Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris 1817.

della cultura educativa post-pestalozziana, trovando pieno sviluppo all'interno del clima intellettuale positivista che caratterizzò il secondo Ottocento³⁷⁴. Fu lo stesso Jullien, nel 1827, a proporre esplicitamente l'istituzione di un museo pubblico finalizzato all'aggiornamento professionale di docenti e maestri attraverso l'esposizione di nuovi sussidi didattici, materiali educativi e innovazioni metodologiche³⁷⁵. L'idea sembrava prossima all'attuazione in Francia, subito dopo l'Esposizione Universale del 1867, ma il tutto si realizzò solo nel 1879³⁷⁶.

Il primato realizzativo di un museo pedagogico spettò all'Inghilterra che, in seguito all'Esposizione del 1851, riconoscendo le proprie carenze nell'insegnamento artistico e per migliorare l'insegnamento del disegno, istituì un museo con una sezione d'Educazione che arrivò a ospitare un'imponente biblioteca pedagogica e un'estesa raccolta di materiali scolastici³⁷⁷.

Anche in Italia si registrò un precoce interesse verso la creazione di un museo pedagogico, culminato con la fondazione del Museo d'Istruzione e di Educazione³⁷⁸ a Roma, in seguito al R.D. 15 novembre 1874³⁷⁹. L'istituzione di questo museo fu fortemente voluta dal Ministro della Pubblica Istruzione Ruggiero Bonghi, in seguito alla sua partecipazione all'Esposizione Universale di Vienna del 1873, il cui motto era *Kultur und Erziehung* (cultura e istruzione), in qualità di delegato italiano e membro del Giurì internazionale. Il Ministro constatò il

³⁷⁴Cfr. J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, in "Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée", vol. XXIII, nn. 3-4, 1993, pp. 783-798.

³⁷⁵Cfr. M. Cossetto, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, cit., pp. 34-41.

³⁷⁶Cfr. G. Tauro, *Della necessità di ricostituire in Italia un museo d'istruzione e di educazione*, Paravia, Torino 1903, p. 23.

³⁷⁷Cfr. M. Cossetto, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, cit., pp. 34-41.

³⁷⁸Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), le cui origini risalgono al 1873, rappresenta l'evoluzione del concetto di museo pedagogico verso quello di museo storico dell'educazione. La sua rinascita, avvenuta negli anni Ottanta del Novecento grazie all'iniziativa di Mauro Laeng, comportò l'introduzione esplicita dell'aggettivo "storico" nella denominazione, trasformandolo nel "Museo storico della didattica". In quel periodo, segnato dal consolidarsi degli studi storico-educativi in Italia, Laeng — figura centrale nel campo della pedagogia e delle tecnologie didattiche — promosse il recupero della biblioteca e della collezione oggettuale del museo originario, sottolineando il valore della storia materiale della scuola e il suo potenziale formativo, non solo per gli storici, ma anche per la formazione degli insegnanti di oggi e di domani. Cfr. Cantatore L., *La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2019, pp. 35; Cfr. L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present: with unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, in "History of Education and Children's Literature", vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884; C. Covato, *The "Mauro Laeng" historical museum of education – "Roma Tre" University, Italy*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", vol. 5, n. 2, 2010.

significativo divario che separava l'Italia dalle nazioni più progredite in ambito pedagogico e tornato in Italia elaborò una relazione dettagliata proponendo di “fondare in Italia un istituto museale inteso a raccogliere, a comparare costantemente tutti gli oggetti che sono adatti a far parte d’un esposizione universale”: ovvero, il Museo d’Istruzione e di Educazione³⁸⁰.

L’idea alla base del Museo, condivisa dal suo fondatore Bonghi e dai direttori che si susseguirono alla sua guida, tra cui Antonio Labriola e Luigi Credaro, era che l’istituzione dovesse assolvere primariamente alla funzione di centro per la formazione e l’aggiornamento degli insegnanti sui metodi e le tecniche più all’avanguardia della pedagogia del tempo. Credaro, figura di spicco nel panorama pedagogico italiano e sostenitore della creazione di "seminari pedagogici" presso le istituzioni universitarie e le scuole di magistero, definisce il Museo come "un'esposizione scolastica permanente e possiede una ricca raccolta di materiale didattico, di testi, di opere di legislazione scolastica, pedagogia teorica e pratica, storia della pedagogia"³⁸¹.

In questo senso, il Museo si proponeva di documentare e rendere accessibili i metodi e le tecniche pedagogiche più innovative dell'epoca attraverso un'ampia gamma di risorse: trattati specialistici, pubblicazioni periodiche, apparecchiature tecniche, arredi scolastici, supporti visivi e materiali didattici di vario genere³⁸². La peculiarità del Museo risiedeva nella sua concezione come spazio dinamico di documentazione e formazione, che trascendeva la mera funzione espositiva per configurarsi come laboratorio vivente delle conquiste pedagogiche contemporanee³⁸³. Come evidenziato negli studi di Di Biasio³⁸⁴:

Nell’idea di Bonghi il MIE³⁸⁵ si profilava come un istituto di “consulenza”, ma anche di studio e di ricerca, grazie alla gran mole di materiali; dal punto di vista “operativo”, doveva “farsi promotore di conferenze pedagogiche, diventare il centro di riferimento per i maestri e i professori italiani, pubblicare un proprio

³⁷⁹Regio Decreto 15 novembre 1874, n. 2212, in *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 281, 2 dicembre 1874.

³⁸⁰A. Sanzo, *Storia del museo d’istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Anicia, Roma 2020, p. 52.

³⁸¹Cfr. M. Cossetto, *I musei pedagogici nell'Europa dell'Ottocento*, in “Turris Babel”, a. XVIII, n. 56, 2002, pp. 1-10.

³⁸²Cfr. L. Cantatore, *La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi*, cit., pp. 35.

³⁸³Ivi, p. 40.

³⁸⁴S. Di Biasio, *Recensione a Sanzo A. (2020). Storia del museo d’istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera. Roma: Anicia*, in “MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, vol. XI, n. 1, 2021, p. 386.

³⁸⁵Museo d’Istruzione e di Educazione.

periodico scolastico, operare un riordinamento del sistema delle ispezioni scolastiche”³⁸⁶.

Nonostante il primato riconosciuto al Museo romano, recenti indagini storiografiche hanno apportato un significativo contributo alla ricostruzione della genealogia dei musei pedagogici italiani, rivelando l'esistenza di una collezione educativa antecedente alla fondazione del museo romano ed esposta al pubblico con l'obiettivo di documentare i progressi dell'educazione su scala internazionale³⁸⁷. Si tratta del Museo Industriale di Torino, fondato nel 1862 da Giuseppe Devincenzi e Gustavo di Cavour al loro rientro dalla Grande Esposizione di Londra dell'anno precedente, alla quale avevano partecipato in qualità di Regi Commissari del Regno d'Italia³⁸⁸.

Questa raccolta risalente alla metà dell'Ottocento, seppur trattandosi di una collezione, può essere legittimamente considerata un'esperienza anticipatrice nell'ambito della museologia pedagogica in Italia³⁸⁹. Il primato cronologico di questa istituzione come primo museo pedagogico italiano è stato riconosciuto, almeno per quanto concerne parte delle sue collezioni, dallo stesso Bonghi. Quest'ultimo, in occasione della fondazione del museo romano nel 1874, affermò esplicitamente che la sua iniziativa non rappresentava una novità assoluta nel territorio nazionale. Come riportato nel *Giornale del Museo d'istruzione e di educazione*:

L'idea di aprire un Museo di Educazione e di accogliervi tutto ciò che si riferisce alla scuola non è nuova in Italia. L'Esposizione di Londra del 1862 ne ha già data una prima occasione; giacché una collezione di libri e di oggetti come quella di cui qui si parla fa parte della più comprensiva e generica del Museo Industriale di Torino. Ora Roma è luogo adattatissimo a ripetere la prova, e il concetto più

³⁸⁶Cfr. A. Sanzo, *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, cit., p.64.

³⁸⁷Cfr. F. D. Pizzigoni, *Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, vol. 18, n. 1, 2023, pp. 29-44.

³⁸⁸Cfr. F. D. Pizzigoni, *Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862*, cit., p. 30.

³⁸⁹Cfr. M. Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Étude comparative à partir d'exemples significatifs*, Tesi di Dottorato, CNAM, Paris 2009; A. Escolano Benito, J. M. Hernández Díaz (a cura di), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, cit., p.4; M. Cossetto, *I musei pedagogici nell'Europa dell'Ottocento*, cit., pp. 1-10.

preciso col quale si ritenta dà sicure speranze di poterne ritrarre più costante ed utile frutto³⁹⁰.

Il museo torinese infatti si ispirava direttamente al modello del *South Kensington Museum* di Londra poiché presentava al pubblico non solo gli strumenti più innovativi relativi alla scienza e alla tecnologia, ma anche all'educazione, analogamente a quanto avveniva attraverso la Sezione Educativa del museo inglese³⁹¹. L'intenzione esplicita era quella di proporre in Italia il modello del *South Kensington Museum*, visitato più volte da Devincenzi, che a suo avviso aveva saputo:

diffondere tra tutte le classi alcune conoscenze necessarie e preparare i giovani dalla scuola primaria agli Istituti Tecnici, per trovare tutti i sistemi raccolti in un dipartimento speciale del Museo, metodi, apparati e libri relativi all'educazione industriale a qualsiasi età dei giovani. A tutti coloro che danno o vogliono dare lavoro all'educazione in generale e all'educazione tecnica in particolare, uno studio che in breve tempo si può fare nel Museo, e specialmente in questo dipartimento, deve ritornare molto vantaggioso³⁹².

Al loro ritorno dall'Esposizione, Devincenzi e Cavour portarono con sé 700 casse colme di materiali di vario genere, tra cui figurava una collezione educativa composta da volumi dedicati all'istruzione elementare e oggetti donati da vari espositori internazionali. L'intento esplicito di questa raccolta era promuovere la diffusione delle conoscenze scientifiche e tecniche applicate all'istruzione³⁹³.

2.3.2 Verso la nuova museologia storico educativa

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, sul piano nazionale, si assiste alla progressiva istituzionalizzazione di musei dedicati alla storia della scuola e dell'educazione come esito di un mutato clima culturale e scientifico. Tale proliferazione rappresenta, sebbene con un certo

³⁹⁰Cfr. R. Bonghi, *Parte ufficiale. Relazione e decreto di fondazione del Museo d'istruzione e di educazione*, in "GIME. Giornale del Museo d'istruzione e di educazione", a. I, n. 1, 1875, pp. 5-6.

³⁹¹Cfr. F. D. Pizzigoni, *Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862*, cit., p. 30.

³⁹²G. Devincenzi, *Del Museo Industriale Italiano e del progetto di legge pel suo ordinamento. Osservazioni di G. Devincenzi deputato e direttore del museo*, Tipografia Enrico Dalmazzo, Torino 1865, p. 11.

³⁹³Cfr. F. D. Pizzigoni, *Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862*, cit., pp. 29-30.

ritardo nel caso italiano, una manifestazione di quel processo internazionale che gli studiosi hanno definito come "movimento dei nuovi musei dell'educazione"³⁹⁴ e con cui si intende l'emergere di realtà museali caratterizzate da una netta discontinuità rispetto ai modelli ottocenteschi, tanto per quanto riguarda la missione istituzionale, quanto per l'approccio alla conservazione e valorizzazione del patrimonio educativo³⁹⁵.

I musei pedagogici del XIX secolo, infatti, rispondevano a una logica di sistematizzazione e promozione dei saperi pedagogici ufficiali, fungendo spesso da strumenti al servizio della formazione dei futuri insegnanti. Al contrario, i nuovi musei, dedicati alla storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola, si configurano come spazi critici di riflessione storica, orientati alla tutela e interpretazione della memoria scolastica ed educativa in chiave plurale e contestualizzata.

Si sono infatti moltiplicate varie iniziative museali nate su impulso di attori differenti: docenti, associazioni culturali, collezionisti privati, amministrazioni locali, comunità montane o rurali, gruppi appartenenti a minoranze linguistiche o culturali. In molti casi, le raccolte sono nate dal desiderio di sottrarre alla dispersione oggetti scolastici ritenuti testimoni significativi del passato educativo, dando luogo a musei che si distinguono per un forte radicamento territoriale³⁹⁶. In questo senso infatti, questi nuovi musei si differenziano dai musei pedagogici ottocenteschi anche per una diversa concezione del patrimonio: non più semplice testimonianza materiale di un progresso educativo da esibire, ma elemento attraverso cui interrogare criticamente la storia dell'educazione e della pedagogia riflettendo il mutamento nel modo di concepire la memoria dell'educazione, in linea con una rinnovata sensibilità storiografica per il patrimonio storico-educativo.

L'evoluzione e la riconfigurazione dei musei educativi non può essere ricondotta a un singolo fattore causale, ma risulta piuttosto da un insieme complesso di elementi. Come sottolineato da Berrio, deve essere compresa come l'esito di una serie di fattori convergenti,

³⁹⁴Cfr. M. Carreño, *Los Nuevos Museos de Educación, un Movimiento Internacional*, in "Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation", n. 9, 2008, pp. 75-91.

³⁹⁵Cfr. M. Carreño, *Los Nuevos Museos de Educación, un Movimiento Internacional*, in "Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation", cit, pp. 75-91., pp. 75-91; R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, pp. 271-290.

³⁹⁶Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistemazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, cit., pp. 489-501; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

tra cui risultano decisivi l'emergere di una Nuova Storia dell'Educazione, la "Nuova Museologia", la rivoluzione pedagogica e l'introduzione delle nuove tecnologie³⁹⁷.

Come riportato in precedenza³⁹⁸, proprio l'emergere di una Nuova Storia dell'Educazione ha rappresentato una delle principali leve di rinnovamento, in quanto ha promosso un superamento delle narrazioni lineari e celebrative della storia scolastica, a favore di approcci critici, contestuali e interdisciplinari. Questo spostamento paradigmatico ha condotto all'emergere della storia sociale dell'educazione, caratterizzata dall'analisi delle relazioni tra sistema educativo e altre dimensioni della compagine sociale, quali la sfera politica, i meccanismi economici e le stratificazioni sociali. Contestualmente, si è sviluppata una rinnovata sensibilità verso categorie storicamente marginalizzate nella narrazione educativa, includendo la componente femminile, le classi lavoratrici, i soggetti con disabilità e, in modo significativo, l'universo infantile³⁹⁹. Viene così posta in evidenza la dimensione istituzionale, ma anche quella quotidiana, materiale ed emozionale del fatto educativo, determinando un ripensamento complessivo del valore attribuito agli oggetti, ora considerati non più semplici reperti, ma strumenti attraverso cui rileggere criticamente la storia dell'educazione cogliendola nella sua complessità.

Un altro fattore che ha inciso profondamente nel processo di trasformazione dei musei del patrimonio storico-educativo è stato il ruolo della Nuova Museologia, un approccio affermato inizialmente nei paesi dell'Europa centro-settentrionale e che trae origine dal movimento francese della *Nouvelle Muséologie*, istituito formalmente a Marsiglia nel 1982 su iniziativa di André Desvallées⁴⁰⁰. L'intento principale di questa corrente era quello di superare la distanza tra istituzione museale e pubblico, favorendo una museografia costruita *con e per* le comunità. I musei venivano quindi concepiti come spazi condivisi di produzione culturale, capaci di accogliere memorie collettive, bisogni identitari e processi partecipativi. Questa visione, ispirata anche alle esperienze degli ecomusei, mirava a dissolvere la rigida distinzione tra interno ed esterno, tra sapere esperto e conoscenza popolare, tra contenuto del

³⁹⁷Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, pp. 271-290.

³⁹⁸Si veda paragrafo 2.1.

³⁹⁹Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, p. 278.

⁴⁰⁰Cfr. A. Desvallées, *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, vol. I, MNES, 1992.

museo e pubblico, promuovendo i cosiddetti *musées de voisinage* (musei di prossimità) intesi come strumenti di coesione sociale e di valorizzazione del patrimonio locale⁴⁰¹.

Nel corso del tempo, tale concezione museologica si è andata raffinando, fino a configurarsi come un paradigma alternativo e critico rispetto alla museologia classica⁴⁰², proponendo forme museali nuove, investite di un inedito ruolo di emancipazione culturale e sociale, riconoscimento identitario e, non ultimo, di sviluppo economico territoriale⁴⁰³. In questa prospettiva, risulta logica la ridefinizione stessa del concetto di museo, come luogo di incontro e apprendimento, strumento privilegiato attraverso cui una popolazione può scoprire e impegnarsi a sviluppare la propria identità all'interno del proprio contesto territoriale o comunitario⁴⁰⁴.

Questo rinnovamento museologico ha avuto un impatto significativo anche sulla valorizzazione del patrimonio storico-educativo, sul significato e valore della memoria scolastica⁴⁰⁵. La museologia educativa si avvicina a una vera e propria “pedagogia del patrimonio storico-educativo”, orientata non solo alla conservazione, ma anche alla comprensione e diffusione del suo valore culturale e identitario. La finalità è quella di sviluppare un patrimonio educativo⁴⁰⁶ che, partendo da una dimensione emotiva e

⁴⁰¹Cfr. J. R. Kinard, *Le musée de voisinage, catalyseur de l'évolution sociale*, in “Museum International (Édition Française)”, a. XXXVII, n. 4, 1985, pp. 217-223.

⁴⁰²Dagli anni Ottanta in poi, è possibile individuare tre orientamenti principali che hanno influenzato il panorama museologico internazionale: la corrente francese della *Nouvelle Muséologie*, che ha promosso una rinnovata attenzione alla dimensione sociale dei musei; la *New Museology* sviluppata nel contesto britannico, in particolare a partire dalla riflessione di Peter Vergo (1989), orientata a una critica della museologia tradizionale attraverso l'adozione di nuovi linguaggi e strumenti teorici; infine, una più recente tendenza, di carattere globale, che privilegia l'aspetto architettonico dei musei, accentuandone il ruolo simbolico ed estetico in funzione di strategie economiche e politiche. Mentre la *Nouvelle Muséologie* puntava a ridefinire scopi, pubblici e significati dell'istituzione museale, la *New Museology* intendeva ripensarne il valore sociale e politico del museo senza rinunciare del tutto alla sua essenza tradizionale e vocazione elitaria nella società. La terza corrente, invece, pone l'accento sull'“oggetto museo” come opera architettonica, talvolta a scapito dei contenuti espositivi. Cfr. G. Pinna, *Nuovi musei per nuovi museologi*, Milano, 2005, p. 12; P. Vergo (a cura di), *The New Museology*, London, Reaktion Books, 1989.

⁴⁰³Il concetto di ecomuseo, sviluppato nel 1971 da Georges Henri Rivière e Hugues de Varine (allora direttore dell'ICOM), rappresenta una sintesi significativa delle nuove prospettive museologiche emerse in quel periodo. Cfr. H. de Varine, *L'ecomuseo*, in D. Jalla (a cura di), *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Clueb, Bologna 2005, pp. 241-273.

⁴⁰⁴Cfr. F. Hernández Hernández, *Planteamientos teóricos de la museología*, Trea, Gijón 2006, p. 169; Ruiz Berrio J., *Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos*, cit., 2006, p. 274.

⁴⁰⁵*Ibidem*.

⁴⁰⁶Cfr. O. Fontal, *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón 2013.

sentimentale⁴⁰⁷, faciliti la comprensione e l'esplicitazione della storicità dell'istituzione scolastica.

Un ulteriore fattore che ha contribuito in modo sostanziale alla riconfigurazione dei musei, inclusi quelli dedicati alla storia dell'educazione, è rappresentato dalla cosiddetta rivoluzione pedagogica. Come osserva Berrio, si tratta di un processo tuttora in corso, che agisce su più livelli del sistema educativo e che influisce su questi musei in diversi modi⁴⁰⁸. Al centro di tale trasformazione vi è il progressivo spostamento dell'attenzione pedagogica verso il punto di vista del soggetto che apprende, in un'ottica centrata sul discente e sul suo ruolo attivo nella costruzione del sapere. L'educazione viene così intesa come un processo continuo, che si estende lungo l'intero arco della vita, in linea con i principi dell'apprendimento permanente. Questa trasformazione ha avuto importanti ripercussioni anche nel campo della museologia, contribuendo a orientare la riflessione teorica e le pratiche espositive verso approcci costruttivisti e socio-costruttivisti⁴⁰⁹. Infatti, a partire dal paradigma cognitivista, si è progressivamente consolidata una concezione dell'apprendimento come processo interattivo e situato, influenzato dall'ambiente, dalle relazioni sociali e dalle esperienze personali del soggetto. Questi orientamenti teorici hanno progressivamente influenzato il modo stesso di concepire il museo, che da contenitore di saperi trasmessi in forma unidirezionale si è trasformato in un contesto dinamico di apprendimento, aperto alla pluralità delle interpretazioni e alla partecipazione attiva dei visitatori.

Nel caso dei musei del patrimonio storico-educativo, questa evoluzione si traduce nella messa a punto di pratiche espositive e didattiche che pongono al centro l'esperienza del

⁴⁰⁷Cfr. P. Á. Domínguez, *Educación en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in "Educació i Història: revista d'història de l'educació", 22, 2013, pp. 93-116.

⁴⁰⁸Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, pp. 275-276.

⁴⁰⁹I contributi di Lev Vygotskij sullo sviluppo cognitivo mediato socialmente, così come le teorie di Jean Piaget, hanno posto le basi per una nuova visione dell'educazione centrata sull'attività del soggetto in contesto. A questi si affiancano le elaborazioni di David Ausubel, che ha posto l'accento sul valore dell'apprendimento significativo e di Jerome Bruner rispetto al ruolo attivo della mente nell'interpretazione della realtà. Più recentemente, Jack Mezirow ha elaborato la teoria dell'apprendimento trasformativo, evidenziando il potenziale critico e riflessivo dell'esperienza educativa, capace di produrre cambiamenti profondi nella percezione di sé e del mondo. Cfr. D. P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London 2000; J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1996; R. Rosas, C. Sebastián, *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Aique, Buenos Aires 2001; M. Chapman, *Constructivisme evolution: origin and development of Piaget's Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; J. Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey Bass, San Francisco 2000.

pubblico, la sua capacità di riconoscersi nei materiali esposti e di interrogare criticamente la memoria individuale. L'esperienza museale può così diventare occasione di apprendimento trasformativo, capace di attivare nuove consapevolezze e di generare connessioni tra memoria personale e memoria collettiva, tra storie individuali e narrazioni istituzionali.

A completare il quadro dei processi che hanno ridefinito il ruolo e le funzioni del museo contemporaneo, occorre considerare l'impatto determinante esercitato dallo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione⁴¹⁰. Nel contesto dei musei del patrimonio storico-educativo, l'introduzione delle tecnologie digitali ha reso possibile non solo una più ampia valorizzazione e fruizione dei materiali conservati, spesso fragili, decontestualizzati o difficilmente interpretabili, ma anche una sperimentazione metodologica che ha portato alla creazione di percorsi narrativi multimediali, ambientazioni interattive, laboratori digitali e piattaforme collaborative⁴¹¹.

Queste innovazioni non sostituiscono il valore dell'esperienza diretta con gli oggetti materiali, ma la arricchiscono, favorendo nuove forme di *engagement* e stimolando una riflessione attiva sul significato del patrimonio educativo⁴¹².

In un'ottica integrata, l'interconnessione tra Nuova Museologia, rivoluzione pedagogica e tecnologie digitali configura un orizzonte teorico e operativo all'interno del quale i musei del patrimonio storico-educativo possono ridefinire il proprio ruolo, affermandosi come luoghi di dialogo tra passato e presente, tra memoria e innovazione, tra esperienza individuale e patrimonio collettivo.

2.3.3 Le tipologie di musei del patrimonio storico-educativo

Il panorama dei musei del patrimonio storico-educativo si presenta estremamente articolato e in costante evoluzione, riflettendo la pluralità di soggetti coinvolti, non necessariamente specializzati in ambito educativo, nella sua conservazione e valorizzazione. In Italia, come in altri contesti europei, la natura polimorfa di tali istituzioni è evidente già a partire dalla varietà delle denominazioni adottate (musei scolastici, musei pedagogici, musei della scuola, musei dell'educazione, collezioni storico-scolastiche, ecc.), che si accompagna a

⁴¹⁰Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, pp. 275-276.

⁴¹¹Cfr. B. S. Garcia, G. B. Bauzá, *The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)*, in "Educació i Història: revista d'història de l'educació", n. 38, 2021, pp. 105-133.

⁴¹²Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, p. 277.

una molteplicità di forme di gestione e *governance*, comprendenti istituzioni pubbliche (scuole, archivi, biblioteche, centri di documentazione), soggetti privati (ex-insegnanti, collezionisti), enti locali, associazioni culturali e università⁴¹³.

Un'importante distinzione operativa, utile a orientare l'analisi del settore, riguarda la collocazione del patrimonio⁴¹⁴: si distinguono, infatti, musei nati con una missione istituzionale specificamente rivolta alla raccolta e conservazione di materiali scolastici, didattici ed educativi e musei che includono nuclei di materiali educativi e scolastici all'interno di collezioni che sono di tutt'altra natura disciplinare. Quest'ultimo caso, ad esempio, riguarda i musei demo-etno-antropologici o etnografici, deputati alla salvaguardia della cultura popolare e del territorio di appartenenza, i quali spesso ospitano sezioni dedicate alla scuola o all'infanzia. Vi sono poi musei e collezioni allestite all'interno di istituzioni scolastiche, che documentano la storia di specifici istituti e, più in generale, l'evoluzione delle pratiche didattiche e dell'organizzazione del sistema scolastico italiano⁴¹⁵.

Nel contesto italiano, il censimento avviato dal 2011 dallo *staff* del Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" di Macerata ha identificato oltre 70 musei e collezioni del patrimonio educativo distribuiti sul territorio nazionale⁴¹⁶. Sulla base dei dati disponibili, è possibile individuare una classificazione articolata in: 5 centri di ricerca, associazioni e reti; 3 musei virtuali dell'educazione e della scuola; 43 musei della scuola, aule-museo e scuole-museo che documentano l'evoluzione del sistema scolastico nazionale; 12 musei etnografici con sezioni dedicate alla scuola; 48 musei della scuola allestiti in istituti scolastici, prevalentemente focalizzati sulla scuola primaria e popolare; 40 collezioni didattiche disciplinari (gabinetti

⁴¹³Cfr. P. Álvarez, P. Dávila, L.M. Naya, *Education museums: Historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain*, cit., pp. 827-845; J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, cit., pp. 491-495. Per una classificazione differente si veda anche J. Ruiz Berrio, *Pasado, presente y porvenir de los museos de educación*, in A. Escolano Benito, J. M. Hernández Díaz (a cura di), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia 2002, pp. 43-65; P. Álvarez Domínguez, *Nuevo concepto de los museos de educación*, in J. Ruiz Berrio (a cura di), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Biblioteca Nueva, Madrid 2010, pp. 139-167.

⁴¹⁴Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., p.22.

⁴¹⁵Un esempio significativo è il MITI – Museo dell'Innovazione e della Tecnica Industriale, allestito nelle officine storiche dell'Istituto Tecnico Industriale Montani di Fermo. <https://www.museomiti.it/> (ultima consultazione: 03/2025).

⁴¹⁶Si riporta la situazione registrata con l'ultimo aggiornamento del 24 novembre 2023 ad opera della prof.ssa Marta Brunelli. <https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola> (ultima consultazione: 02/2025).

scientifici, collezioni industriali, artistiche) conservate presso le scuole secondarie di primo e secondo grado.

Tale mappatura, consultabile attraverso una piattaforma interattiva, è oggetto di continuo aggiornamento grazie anche alle segnalazioni provenienti dai singoli musei e istituti scolastici⁴¹⁷.

Accanto ai dati quantitativi, come evidenziato da Boyer⁴¹⁸, emerge con forza l'importanza di analizzare anche gli aspetti qualitativi, e in particolare comprendere come i musei siano gestiti, come vengano utilizzate, valorizzate e diffuse le loro collezioni, e quale tipologia di mostre (permanenti o temporanee) venga proposta. In tale prospettiva, un'attenzione particolare va riservata alla narrazione che sottende l'allestimento museale (*Contenus e Mise en espace*), ovvero a quell'intreccio di scelte espositive che conferisce identità specifica a ciascun museo⁴¹⁹. Rispetto all'analisi della narrazione museale, Boyer individua quattro principali categorie di patrimonio educativo⁴²⁰:

- a) il patrimonio scolastico, costituito da materiali tangibili legati all'insegnamento e alla gestione scolastica;
- b) il patrimonio educativo, relativo alla vita quotidiana degli studenti, ai giochi e giocattoli, all'infanzia e alla giovinezza;
- c) il patrimonio immateriale, formato da archivi orali e audiovisivi legati all'educazione;
- d) il patrimonio costruito, rappresentato dagli edifici scolastici di valore storico e culturale.

Come proposto da Juri Meda, il patrimonio storico-educativo può essere ricondotto a cinque principali tipologie museali: i musei pedagogici; i musei della scuola e/o dell'educazione; le scuole-museo e le aule-museo; i musei dell'infanzia; i musei demo-etno-antropologici⁴²¹. Sebbene queste categorie vengano talvolta considerate intercambiabili e spesso assimilate l'una all'altra, esse presentano specificità che meritano di essere

⁴¹⁷Mappa interattiva dei musei scolastici e del patrimonio storico-educativo in Italia, Google Maps, curata da Marta Brunelli, Elisabetta Patrizi e Juri Meda, disponibile in: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1U7m1Tw6DGV7RhMaWNpNdx4r7UhGNf7S> (ultima consultazione: 03/2025).

⁴¹⁸Cfr. M. Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe*, Tesi di dottorato, "Centre d'histoire des techniques et l'environnement", Paris 2009, p.35.

⁴¹⁹Cfr. M. Boyer, *Comment mettre en espace l'éducation ?*, in "La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques", n. 128, marzo 2010, pp. 21-29.

⁴²⁰Cfr. P. Álvarez, P. Dávila, L. M. Naya, *Education museums: Historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain*, in "Paedagogica Historica", vol. LIII, n. 6, 2017, p. 831.

⁴²¹Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

riconosciute e distinte, anche al fine di promuovere un lessico condiviso e metodologicamente rigoroso⁴²².

La classificazione proposta da Meda e scelta come riferimento in questo elaborato, offre una sistematizzazione delle principali forme museali in cui si conserva il patrimonio storico-educativo, rivelandosi uno strumento utile per orientare l'analisi⁴²³. È evidente, tuttavia, che un tema tanto ampio non potrà essere affrontato in modo esaustivo all'interno di questo studio, il cui obiettivo principale non coincide con la ricostruzione delle tipologie museali. Per questo motivo, ci si limiterà a fornire alcuni cenni generali e a sviluppare riflessioni più puntuali solo nei casi in cui risultino funzionali alla trattazione.

2.3.3.1 I Musei pedagogici

Come già anticipato, i musei pedagogici, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, nascono in analogia con i gabinetti scientifici propri delle discipline naturali e sperimentali, configurandosi come strumenti volti a legittimare la pedagogia come scienza esatta. Rappresentavano infatti l'esigenza epistemologica di dimostrare la piena dignità scientifica della pedagogia attraverso l'istituzionalizzazione di spazi in cui raccogliere, sistematizzare e mostrare materiali didattici, sussidi, ricerche, libri e riviste, al pari di spazi già previsti per la chimica, la fisica e discipline dotate di musei e gabinetti scientifici nei quali raccogliere esemplari, campioni e compiere esperimenti⁴²⁴.

Tra le istituzioni più significative si ricorda il già citato Museo di Istruzione e di Educazione di Roma del 1875 (diventato nel 1906 Museo Pedagogico della R. Università di Roma⁴²⁵) e il Museo pedagogico della Regia Università di Palermo, istituito nel 1880⁴²⁶. La

⁴²²Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, cit., pp. 491-495.

⁴²³Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

⁴²⁴Cfr. M. Cossetto, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, cit., pp. 34-41; Nuzzaci A., *I musei pedagogici*, cit., p. 48.

⁴²⁵Cfr. L. Dal Pane, *Il Museo d'istruzione e di educazione e l'opera di Antonio Labriola*, in "Memorie dell'Accademia delle Scienze di Bologna – Classe di scienze morali", IX, 1961, pp. 28-ss.; S. Miccolis, *Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, in "Rendiconti dell'Istituto lombardo di scienze e lettere", 116, 1981, pp. 73-87; N. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattica*, ETS, Pisa 2011; A. Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, Nuova Cultura, Roma 2012; A. Sanzo, *L'opera pedagogico-museale di Antonio Labriola. Carte d'archivio e prospettive euristiche*, Nuova Cultura, Roma 2012.

⁴²⁶Cfr. M. Marino, *Il Museo pedagogico di Palermo*, in Xodo C. (a cura di), *Apprendere all'università: atti del Convegno (Padova, 23-25 ottobre 1996). L'università ieri: dai puncta taxata al modulo didattico*, CLEUP, Padova 1997; M. Marino, *Dal Museo pedagogico alla Scuola di magistero: l'esperienza della*

genesì di quest'ultimo si è articolata in due fasi distinte: inizialmente è nato in forma ufficiosa grazie all'impegno personale e professionale del professor Emanuele Latino, docente di antropologia e pedagogia presso la Regia Università di Palermo; successivamente, nel 1880, il progetto ha ottenuto il riconoscimento formale come Istituto dello Stato da parte del Ministro della Pubblica Istruzione De Sanctis, sancendo così la sua importanza nel contesto educativo nazionale. La collocazione della sede del Museo presso la facoltà di Pedagogia ne evidenziava la vocazione accademica e formativa⁴²⁷. A queste realtà si affiancarono altre esperienze minori, tra cui il Museo pedagogico provinciale "Salvatore Pizzi" di Caserta (1879), il Civico Museo Pedagogico e Scolastico di Genova (1881), il Museo pedagogico di Ascoli Piceno (1890) e i musei pedagogici annessi alle scuole normali femminili di Parma e Capua, oggi in gran parte scomparsi⁴²⁸.

2.3.3.2 Musei della scuola e/o dell'educazione

I musei della scuola e dell'educazione⁴²⁹ costituiscono una tipologia museale relativamente recente nel panorama italiano, il cui sviluppo ha avuto inizio nella seconda metà degli anni Ottanta, con un ritardo significativo rispetto ad altri contesti europei, come quello tedesco e francese. Fino a quel momento, l'unico esempio nazionale era rappresentato dal Museo didattico nazionale di Firenze, fondato da Giovanni Calò nel 1929 e trasformato nel 1937 nel Museo nazionale della scuola che, però, subì gravi danni in seguito all'alluvione dell'Arno del 1966 e fu progressivamente dismesso⁴³⁰.

Facoltà di Lettere di Palermo, in "Fieri. Annali del Dipartimento di filosofia, storia e critica dei saperi", n.1, 2004, pp. 135-145.

⁴²⁷La struttura disponeva di un'aula conferenze per attività seminariali e divulgative, una scuola modello e tre sale espositive per i sussidi didattici destinati all'insegnamento in diversi ambiti disciplinari: dagli asili d'infanzia alla geografia, dall'antropologia fisica alle scienze naturali, dal disegno alle scienze matematiche, fino all'agronomia. Cfr. M. Cossetto, *I musei pedagogici nell'Europa dell'Ottocento*, cit., pp. 1-10.

⁴²⁸Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

⁴²⁹Cfr. Meda segnala che: "Il 29 luglio 2010, presso la sezione italiana dell'International Council of Museums (ICOM), è stata istituita la Commissione tematica nazionale sui musei della scuola, coordinata da Francesca Davida Pizzigoni e composta da rappresentanti di varie istituzioni, la quale si propone di promuovere una rete nazionale di musei e collezioni museali d'interesse storico-educativo. I primi risultati delle attività promosse dalla Commissione sono stati presentati nell'ambito della tavola rotonda "La scuola è il nostro patrimonio" (Torino, 20 ottobre 2011). Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 188.

⁴³⁰Il patrimonio di questo museo è ancor oggi in buona parte conservato presso INDIRE - Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze. Cfr. J. Meda, *Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)*, in P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola*

Per praticità, musei della scuola e dell'educazione vengono spesso ricondotti a un'unica categoria, pur presentando differenze sostanziali. In particolare, i musei della scuola si concentrano esclusivamente sulla documentazione dell'esperienza scolastica e i musei dell'educazione sono orientati invece a rappresentare in modo più ampio i processi educativi, anche al di fuori del sistema scolastico formale⁴³¹.

La distinzione risulta ancor più necessaria in quanto la documentazione relativa alla scuola è certamente la più diffusa e facilmente reperibile, ma da sola risulta limitante rispetto agli obiettivi più ampi dell'indagine storico-educativa. È quindi fondamentale includere nella ricerca educativa anche i materiali e le testimonianze provenienti da altri contesti: la famiglia, le agenzie educative del passato e del presente, i percorsi educativi extra-scolastici e le età successive all'infanzia che hanno lasciato testimonianze materiali di eventi educativi⁴³². Questa parte della ricerca storica si sta rivelando come la più complessa, poiché se l'educazione scolastica con la sua struttura, le sue regole e i suoi documenti lascia tracce visibili, i segni degli altri eventi educativi meno formalizzati sono più complessi da documentare e interpretare e il rischio della banalizzazione non è di poco conto⁴³³.

Una distinzione ulteriore riguarda l'approccio adottato dalle istituzioni: si differenziano infatti i musei di matrice universitaria, che considerano le proprie collezioni come fonti per la ricerca storico-educativa, da quelli che trattano il patrimonio come oggetto di esposizione, spesso con una finalità evocativa o commemorativa. I primi svolgono un ruolo culturale e scientifico sempre più rilevante, configurandosi come interfaccia tra ricerca accademica e società, in linea con la Terza Missione universitaria. Costituiscono un esempio i musei della scuola e/o dell'educazione di cinque atenei universitari italiani: il Museo storico della didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre⁴³⁴, il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova⁴³⁵, il Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca"

all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009), Giunti, Firenze 2010, pp. 9-31.

⁴³¹Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

⁴³²Cfr. M. Manini, *Idee per un modello di museo dell'educazione*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", vol. V, n. 2, 2010, pp. 413-419.

⁴³³*Ibidem*.

⁴³⁴Cfr. M. Laeng, *Museo storico della didattica*, in Barbanera M., Venafrò I. (a cura di), *I musei dell'Università "La Sapienza"*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1993, pp. 329-341; G. Alatri, *Il Museo storico della didattica*, in "Vita dell'infanzia", n. 12, 1993; C. Covato, *Il Museo storico della didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre fra passato e presente*, in M. Ferrari, M. Panizza, G. Morandi (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, cit., pp. 129-132.

⁴³⁵Cfr. P. Zamperlin, *Il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova*, in M. Ferrari, M. Panizza, G. Morandi (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, cit., pp. 133-136; G.

dell'Università degli Studi di Macerata e il Museo della scuola e dell'educazione Popolare dell'Università del Molise, così come anche il Museo della scuola-*Schulmuseum* di Bolzano⁴³⁶ e la Mostra permanente sulla storia della scuola altoatesina presso il Centro di Ricerca e Documentazione sulla Storia dell'Educazione in Sud Tirolo a Bressanone.

A questi possiamo affiancare le esperienze del Museo della scuola e del libro per l'infanzia della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino e il Museo didattico e della didattica di Piacenza presso l'Archivio di Stato di Piacenza, per quanto non di matrice universitaria.

A questa tipologia si affiancano le scuole-museo e le aule-museo, che propongono ambienti scolastici storici conservati nella loro sede originarie. Tali ambienti, conservati come diorami a scala reale, contribuiscono alla trasmissione della memoria scolastica e offrono esperienze immersive di valore didattico ed emotivo⁴³⁷. La scuola, infatti, ha costituito per tutti una grande esperienza collettiva, che conseguentemente ha generato e continua a generare memoria collettiva e senso di comune appartenenza, producendo un'immedesimazione empatica di fronte ad un allestimento particolarmente suggestivo⁴³⁸.

2.3.3.3 Musei scolastici e didattici: alcune specificazioni.

Nel quadro delle tipologie museali afferenti al patrimonio storico-educativo, meritano una particolare attenzione i musei scolastici (differenti dai musei della scuola) e i musei didattici. La distinzione tra le due realtà affonda le radici nel contesto storico europeo della seconda metà dell'Ottocento, caratterizzata da una feconda stagione di cambiamenti e modernizzazioni che modificarono profondamente la cultura.

Anche la pedagogia risentì del clima di rinnovamento, subendo le influenze dell'idea positivista di progresso e di sviluppo illimitato governato dalla razionalità scientifica. La

Merlo, F. Targhetta, *Il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova: ragioni, finalità e criteri ispiratori delle collezioni e delle attività*, in "La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio", FahrenHouse Ediciones, 2018, pp. 960-970; C. Callegari, *El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad*, in "CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo", n. 28, 2022, pp. 59-70.

⁴³⁶Cfr. M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi, *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 15, 2008, pp. 15-191; A. Campaner, M. Cossetto, B. von Grabmayr, R. Infelise Fronza (a cura di), *Museo della scuola-Schulmuseum*, Comune di Bolzano, Bolzano 1997; M. Cossetto, S. Spada Pintarelli (a cura di), *Museo della scuola-Schulmuseum*, dossier di "StoriaE: rivista di storia e di ricerca storico-didattica", Intendenza scolastica di Bolzano, Bolzano 2009.

⁴³⁷Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

⁴³⁸Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, cit., pp. 489-501.

cultura romantica e spiritualista che aveva prevalso nella prima parte del secolo, fu sovrastata da quello che Auguste Comte definiva “lo stadio positivo dell'umanità” basato sui fatti e sul presupposto che non può esservi libertà dove non c'è verità scientifica⁴³⁹. Di conseguenza, l'unica conoscenza di cui l'uomo poteva essere certo era quella che poggiava sui “fatti” che, esaminati e vagliati scientificamente, assumevano la dignità di “fatti osservati”⁴⁴⁰.

L'orizzonte educativo delineato dal pensiero positivista si distaccava radicalmente dalle correnti spiritualistiche dominanti fino a quel momento, in particolare dalle prospettive di matrice idealista e cattolica. L'educazione veniva ora intesa come un “fatto naturale”, ovvero come un ambito in cui applicare in modo sistematico e razionale i principi elaborati dalle scienze biologiche, psicologiche ed etiche.

In questo mutato clima culturale, anche l'ambito didattico fu interessato da un rinnovamento significativo e dalla la ricerca di nuove soluzioni metodologiche coerenti con i presupposti del positivismo, capaci di promuovere approcci didattici fondati sull'esperienza diretta e sull'uso di oggetti concreti, in un'ottica di apprendimento empirico e osservativo. Questa necessità determinò la nascita e circolazione in tutta Europa dei musei pedagogici, didattici e scolastici, definiti con chiarezza nel celebre *Dictionnaire de pédagogie* curato da Ferdinand Buisson alla fine del XIX secolo⁴⁴¹.

Il caso riguardò anche l'Italia, in cui sorsero numerosi musei didattici dal secondo Ottocento, in risposta a una molteplicità di fattori: da un lato, il nascente sistema scolastico italiano, funzionale alla costruzione dell'identità unitaria post-risorgimentale, richiedeva tempi, spazi e strumenti adatti alla mediazione dei contenuti per alunni e alunne provenienti da contesti socio-culturali disagiati; dall'altro lato, l'influenza culturale proveniente dall'area tedesca, con l'esaltazione della scienza e del metodo scientifico, introdusse il positivismo pedagogico, che esaltava l'educazione sensoriale ed il procedimento dal particolare al generale⁴⁴².

⁴³⁹G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 7.

⁴⁴⁰*Ibidem*.

⁴⁴¹Cfr. M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, in *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, FahrenHouse Ediciones, 2018, pp. 939-948.

⁴⁴²*Ivi*, pp. 939-948.

Considerate queste premesse, è importante chiarire che il significato attribuito oggi al termine “museo scolastico” si discosta in modo sostanziale da quello originario, risalente alla seconda metà dell'Ottocento⁴⁴³. All'epoca, i musei scolastici erano:

collocati nelle singole scuole e, non conservavano strumenti didattici avanzati del periodo, ma erano composti da collezioni di materiali e oggetti realizzati dal docente oppure spesso portati dagli alunni stessi, come specchio dell'ambiente naturale che circondava la loro vita quotidiana (legnetti, semi, insetti, cocci, gusci ...)⁴⁴⁴.

L'impianto didattico di queste raccolte si fondava sul metodo della *leçons de choses*⁴⁴⁵ o “lezioni sugli oggetti” (*Object Lessons*)⁴⁴⁶ o “per mezzo dei sensi”⁴⁴⁷.

Un primo riconoscimento istituzionale dei musei scolastici ottocenteschi si ebbe successivamente all'istituzione del Museo d'istruzione e di educazione di Roma, quando il Regio Decreto 5724/1888⁴⁴⁸ approvò i programmi per le scuole elementari di Gabelli che prevedevano i musei scolastici come sussidi didattici essenziali così che la scuola “... si tramuta, nei limiti del possibile, in un esercizio di osservazione, che eccita e sostiene la curiosità dell'alunno, lo avvezza a trarre profitto da sé del mondo che lo circonda, lo avvia a diventare il maestro di sé medesimo”⁴⁴⁹.

La premessa al decreto illustrava con chiarezza la motivazione pedagogica della riforma, evidenziando come, negli ultimi due decenni, si fosse affermato un principio educativo già

⁴⁴³Cfr. F. D. Pizzigoni, *The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet*, in “History of Education & Children's Literature”, vol. VIII, n. 2, 2013, pp. 557–578.

⁴⁴⁴Cfr. F. D. Pizzigoni, *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in “Form@re”, vol. XV, n. 3, 2015, pp. 142–158.

⁴⁴⁵Cfr. E. Dupuis, *Premières leçons de choses usuelles*, Ch. Delagrave, Paris 1880.

⁴⁴⁶Cfr. M. E. Lilienthal, R. Allyn, *Object Lessons: Things Taught. Systematic Instruction in Composition and Object Lessons*, Cincinnati 1862; N. A. Calkins, *Primary Object Lessons, for Training the Senses and Developing the Faculties of Children. A Manual of Elementary Instruction for Parents and Teachers*, New York 1870.

⁴⁴⁷Cfr. N. Barrella, *Musei scolastici in Provincia di Caserta: raccontare la scuola e il territorio*, in “Rivista di Terra di Lavoro”, a. XII, n. 2, ottobre 2017, pp. 34.

⁴⁴⁸Cfr. *Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724*, in “Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia”, n. 251, 24 ottobre 1888, pp. 5169–5172.

⁴⁴⁹Cfr. *Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724*, cit., pp. 5170. Per analizzare l'incidenza di questa innovazione didattica Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci 1990.

intuito, ma mai pienamente accolto nei secoli precedenti: l'idea che l'insegnamento realmente efficace fosse quello che deriva direttamente dall'esperienza personale dell'allievo⁴⁵⁰.

Oggi, invece, per museo scolastico si intende un museo che documenta il mondo della scuola del passato attraverso oggetti propri ed esclusivi del "fare scuola"⁴⁵¹.

Queste realtà si articolano in due tipologie principali: musei scolastici dedicati alle collezioni scientifiche storiche e quelli che documentano la storia di un particolare istituto o, più in generale, della scuola⁴⁵². Molte scuole che hanno mantenuto intatto il proprio patrimonio materiale possono essere considerate musei, anche in assenza di uno spazio espositivo formalmente riconosciuto. In alcuni casi infatti, al loro interno si trovano oggetti e materiali accuratamente conservati, in altri semplicemente accantonati, ma comunque portatori di memoria storica ed educativa⁴⁵³.

Anche i musei didattici affondano le loro radici in una visione museale fortemente influenzata dal pensiero positivista. Sono sostanzialmente identici ai musei scolastici ottocenteschi in quanto riflettono le tendenze del Positivismo pedagogico internazionale che, nel Secondo Ottocento, delineava strumenti per la didattica delle scienze⁴⁵⁴. Si configuravano come "campionari materici" in cui trovavano spazio campioni di materie prime (minerali, fibre, vegetali) pensati per rendere accessibili, in ambiente scolastico, elementi della realtà naturale ed esperire gli elementi delle materie oggetto delle lezioni.

Questo approccio si fondava sul metodo intuitivo e/o oggettivo e sull'idea che l'istruzione dovesse muovere dall'intuizione sensibile, stimolando nei discenti la naturale propensione dell'uomo alla scoperta delle leggi della Natura.

I musei didattici si riferivano soprattutto all'istruzione elementare e, nella fase di avvio e progresso dei sistemi scolastici nazionali, attingevano a oggetti, testi e immagini esposti nell'ambito delle esposizioni universali, a partire da quella di Parigi del 1851⁴⁵⁵.

⁴⁵⁰Cfr. F. D. Pizzigoni, *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, cit., p. 143; P. Di Lorenzo, *La sezione di scienze pure del Museo Michelangelo: strumenti, costruttori e dubbi catalografici*, in "Rivista di Terra di Lavoro - Bollettino online dell'Archivio di Stato di Caserta", a. XV, n. 2, ottobre 2020.

⁴⁵¹Cfr. N. Barrella, *Musei scolastici in Provincia di Caserta: raccontare la scuola e il territorio*, cit., pp. 34–39.

⁴⁵²Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 180.

⁴⁵³Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 180.

⁴⁵⁴Cfr. Università di Bologna, Museo Bombicci, disponibile in: <https://centri.unibo.it/crismese/it/museo-bombicci> (ultima consultazione: febbraio 2025).

⁴⁵⁵Nell'Ottocento e nei primi decenni del Novecento, le Esposizioni Universali mettevano in mostra anche materiali scolastici e i dispositivi didattici che divennero simboli di progresso, dimostrando la modernizzazione dei diversi sistemi educativi. Le scuole, utilizzando quei materiali, si inserivano nei processi di industrializzazione e contribuivano ad attivare un circolo virtuoso in cui l'innovazione

In Italia, una delle esperienze più significative fu quella realizzata da Luigi Bombicci⁴⁵⁶, docente e membro attivo della Società degli insegnanti di Bologna. Negli anni Ottanta del XIX secolo, su incarico del pedagogo e presidente di tale società Pietro Siciliani, Bombicci fu chiamato a organizzare un museo pedagogico per la formazione dei docenti. Assieme ad una commissione della stessa società, egli scelse invece di realizzare un museo didattico destinato all'insegnamento oggettivo, fondato su una ricca collezione di esemplari naturali disposti in tre armadi, ciascuno contenente trenta casseti, per un totale di novanta unità⁴⁵⁷.

Le collezioni e/o i musei didattici arricchirono la dotazione didattica delle scuole italiane di ogni ordine e grado e mantennero una presenza significativa anche nella legislazione scolastica successiva, ma con l'avvento del modello educativo neoidealistico di Giovanni Gentile e Lombardo Radice⁴⁵⁸, si affermò una profonda critica all'impostazione del positivismo. Specie dopo la riforma Gentile, si propose la conoscenza diretta della "natura viva" da parte degli alunni, non più mediata in forma di museo⁴⁵⁹. Di conseguenza, molti musei didattici e collezioni di musei scolastici vennero accantonate nelle scuole o talvolta eliminate in occasione di sgomberi o traslochi. Eppure, numerosi istituti scolastici più antichi e prestigiosi d'Italia, soprattutto di istruzione secondaria – conservarono questo patrimonio, che oggi riemerge come testimonianza preziosa di una tradizione didattica passata.

2.3.3.4 Musei dell'infanzia

I musei dell'infanzia rappresentano una recente e significativa evoluzione museografica all'interno del panorama museale legato alla storia dell'educazione. A differenza dei musei della scuola, i musei dell'infanzia hanno conosciuto un'espansione più marcata soprattutto in area anglosassone, in particolare in Gran Bretagna. Qui esiste una rete consolidata di *museums of childhood*, la cui vocazione principale è la documentazione della cultura

tecnologica si intrecciava con le interazioni tra amministratori scolastici, produttori di sussidi didattici e imprese del settore. Attraverso l'impiego di queste risorse, si rafforzava la connessione tra mondo educativo e sviluppo industriale, promuovendo forme di collaborazione e scambio che andavano ben oltre il semplice utilizzo didattico. Cfr. A. Escolano Benito, *Patrimonio material de la escuela y historia cultural*, in "Florianoópolis", vol. 11, 2010, pp. 13-28.

⁴⁵⁶Per approfondimenti sul tema si segnala M. D'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico "Luigi Bombicci" di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.

⁴⁵⁷Cfr. M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, in "La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio", FahrenHouse Ediciones, 2018, pp. 941-942.

⁴⁵⁸Cfr. G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Education, Milano 2013, p. 294-ss.

⁴⁵⁹Cfr. M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, cit., pp. 941-942.

materiale dell'infanzia (giocattoli, giochi, oggetti e attrezzi per la cura e l'igiene dell'infanzia, arredi domestici, manufatti infantili, abiti e accessori etc.). Ne sono esempi rilevanti il *Museum of Childhood*⁴⁶⁰ di Londra, parte del *Victoria & Albert Museum*, il *Museum of Childhood* di Edimburgo e l'*Highland Museum of Childhood* di Strathpeffer in Scozia. Queste istituzioni sono prevalentemente dedicate alla rappresentazione della quotidianità infantile pre-scolastica, al di fuori dei contesti formali dell'istruzione, privilegiando gli ambienti domestici e ludici⁴⁶¹.

La riflessione sulla cultura materiale dell'infanzia pone interrogativi rilevanti circa la distinzione tra oggetti del mondo infantile e quelli condivisi con il mondo adulto. Molti musei dell'infanzia assumono infatti la fisionomia di *toy museums*, con collezioni incentrate su giochi, giocattoli, oggetti per la cura, abiti e manufatti realizzati per l'infanzia. I giocattoli costituiscono la categoria più rappresentativa dell'infanzia nelle collezioni museali, poiché sono percepiti dagli adulti come l'elemento simbolico principale del mondo infantile⁴⁶². Tuttavia, questa predominanza non deriva necessariamente da una rappresentazione esaustiva della vita dei bambini, bensì dalla selezione operata dagli adulti stessi, che tendono a privilegiare gli oggetti che incarnano la loro concezione dell'infanzia⁴⁶³. Vi sono poi manufatti utilizzati dai bambini che non si differenziano chiaramente dalla cultura materiale adulta, rendendo difficile tracciarne una demarcazione netta. Si evidenzia inoltre la propensione dei musei a privilegiare oggetti industriali e di valore estetico, a scapito di quelli di manifattura domestica, una scelta questa che contribuisce a una rappresentazione parziale dell'esperienza infantile⁴⁶⁴.

⁴⁶⁰Meda segnala, per il suo interesse storico-educativo, la collezione *Learning and development*, composta di giochi educativi, finalizzati in particolar modo all'apprendimento delle forme, della lettura e della pronuncia, come giochi a incastro (*shape sorters*), cubi alfabetici (*alphabet blocks*), alfabetieri mobili (*spelling blocks*), ma anche abachi etc. Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., p. 190.

⁴⁶¹Cfr. S. Brookshaw, *The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context*, in "Journal of Material Culture", vol. III, 2009, pp. 365-383; id, *The Archaeology of Childhood: a Museum Perspective*, in "Complutum", n. 2, 2010, pp. 215-232; M.P. Maino (a cura di), *A misura di bambino: cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*, Laterza, Roma-Bari 2003; J. Kinchin, A. O'Connor (a cura di), *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, Museum of Modern Art, New York 2012.

⁴⁶²Cfr. A. J. Cole, E. Petersson Brooks, *Toy Story: Childhood versus Children in Toy Museums*, in "Museum & Society", vol. 14, n. 2, 2016, pp. 294-312.

⁴⁶³Cfr. T.J. Schlereth, *The Material Culture of Childhood: Problems and Potential in Historical Explanation*, in "Material History Bulletin", vol. XXI, 1985, p.3.

⁴⁶⁴Cfr. S. Brookshaw, *The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context*, cit., pp. 365-383.

Un'ulteriore riflessione riguarda la distinzione tra “cultura materiale dell'infanzia” e “cultura materiale dei bambini”. Come suggerito da Lillehammer, questi due concetti dovrebbero essere considerati separatamente: la “cultura materiale dell'infanzia” comprende gli oggetti creati dagli adulti per i bambini, riflettendo le concezioni sociali e culturali dell'infanzia in un dato periodo storico; al contrario, la “cultura materiale dei bambini” fa riferimento agli oggetti che i bambini stessi modificano, reinterpretano e adattano ai propri usi, spesso discostandosi dalle intenzioni originarie dei produttori adulti⁴⁶⁵. Tale distinzione, sebbene metodologicamente utile, si scontra con le difficoltà pratiche della ricerca museale, che raramente dispone di documentazione dettagliata sull'effettivo uso degli oggetti⁴⁶⁶. Molti materiali presenti nei musei giungono privi di informazioni contestuali, rendendo complessa una ricostruzione rigorosa delle pratiche infantili a cui erano associati⁴⁶⁷. Da qui la necessità di un approccio critico e fondato su dati empirici, per superare le distorsioni interpretative e rendere conto della complessità della cultura materiale infantile⁴⁶⁸.

In Italia, sono ancora pochi i musei dedicati in modo specifico all'infanzia, mentre sono più numerosi quelli dedicati ad aspetti particolari della cultura infantile come il giocattolo⁴⁶⁹, la figurina⁴⁷⁰, il fumetto⁴⁷¹ o il precinema⁴⁷². Particolarmente significativi, anche se non riconducibili pienamente alla categoria dei musei dell'infanzia, sono il Museo degli Innocenti di Firenze e il Museo Martinitt e Stelline di Milano che rappresentano entrambi esempi unici

⁴⁶⁵Cfr. G. Lillehammer, *The World of Children*, in J. Sofaer Derevenski (a cura di), *Children and Material Culture*, Routledge, London 2000, p. 20.

⁴⁶⁶Cfr. L. Townsend, *Collecting kids' stuff: in search of the history of childhood in New Zealand museums*, in “Tuhinga”, vol. 23, 2012, pp. 39-51.

⁴⁶⁷Cfr. S. Brookshaw, *The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context*, cit., pp. 381.

⁴⁶⁸Ivi, pp. 365-383.

⁴⁶⁹Si citano, a titolo di esempio, il Museo del giocattolo «Pietro Piraino» di Palermo <https://www.museodelgiocattolo.org> (ultima consultazione: 06/2025); il Museo veneto del giocattolo di Padova <https://museovenetogiocattolo.oiconlus.it/> (ultima consultazione: 06/2025); il Museo demo-antropologico regionale del giocattolo di Zagarolo <https://www.museogiocattolo.it/> (ultima consultazione: 06/2025); il Museo del giocattolo di Bra <https://www.museidibra.it/museogiocattolo> (ultima consultazione: 06/2025); il Museo del cavallo giocattolo di Grandate <https://www.museodelcavallogiocattolo.it/> (ultima consultazione: 06/2025).

⁴⁷⁰Il Museo della figurina di Modena <https://www.agomodena.it/museo-della-figurina/> (ultima consultazione: 06/2025).

⁴⁷¹WOW – Spazio Fumetto. Museo del Fumetto di Milano, <https://www.museocity.it/luoghi/wow-spazio-fumetto> (ultima consultazione: 06/2025).

⁴⁷²La collezione Minicizotti di Padova. *Minicizotti. Il museo in miniatura di giocattoli e zotti*, <https://www.minicizotti.it/en/homepage-2/> (ultima consultazione: 06/2025).

a livello europeo di musei dedicati alla memoria dell'infanzia abbandonata, legati alla storia di importanti istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza⁴⁷³.

2.3.3.5 I musei demo-etno-antropologici

I musei demo-etno-antropologici, nati con l'intento di documentare la cultura popolare e le tradizioni delle comunità locali, includono frequentemente al loro interno la ricostruzione di ambienti scolastici del passato o la conservazione di oggetti e materiali legati all'educazione. All'interno di questi musei, la scuola non è presentata come istituzione astratta o come rappresentazione dell'esperienza educativa su scala nazionale, ma come luogo vissuto concretamente su scala locale, popolato da figure familiari e carico di episodi ed emozioni personali.

La presenza della scuola nei musei demo-etno-antropologici risponde quindi al bisogno delle comunità locali di riconoscersi in rappresentazioni condivise del proprio passato. Come per altri aspetti della vita quotidiana tradizionale, anche la scuola viene collocata in un quadro più ampio di "momenti topici" che hanno scandito la vita del territorio. Tuttavia, la rappresentazione del passato scolastico proposta da questi musei è spesso orientata da una volontà evocativa e nostalgica che risalta maggiormente rispetto alla rigorosa prospettiva storiografica⁴⁷⁴. Questo processo è particolarmente evidente nei musei locali, dove le raccolte d'interesse storico-educativo assumono spesso la forma di "cimeli" più che di fonti storiche propriamente dette. Nonostante i limiti metodologici legati all'approccio nostalgico, la presenza della scuola nei musei demo-etno-antropologici assume un valore significativo dal punto di vista educativo e culturale poiché contribuisce a mantenere viva la memoria di un passato condiviso, valorizzando l'esperienza scolastica come parte essenziale dell'identità territoriale⁴⁷⁵.

⁴⁷³Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

⁴⁷⁴Cfr. E. Quarta, G. Cascione, *Storia e memoria: note sulla natura geografico-politica della nostalgia*, in "Iconocrazia", a. I, n. 21, 2022, pp. 155-167; A. Higson, *Nostalgia is not what it used to be: Heritage films, nostalgia websites and contemporary consumers*, in "Consumption Markets & Culture", vol. 17, n. 2, 2014, pp. 120-142.

⁴⁷⁵Cfr. J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, cit., pp. 167-198.

2.4 I musei del patrimonio storico educativo come dispositivi formativi. Tra memoria, ricerca e cittadinanza.

Nel contesto contemporaneo, i musei del patrimonio storico-educativo⁴⁷⁶ stanno attraversando una fase di profonda trasformazione, che investe tanto le loro strutture quanto i presupposti epistemologici che ne guidano le pratiche educative. Lungi dall'essere luoghi statici di conservazione, questi musei stanno progressivamente assumendo un ruolo attivo nel ridefinire l'immagine e le finalità della storia dell'educazione, adottando nuovi approcci teorici e operativi, rinnovando le proprie attività e aprendosi a una pluralità di pubblici.

Il cambiamento in atto riguarda anche l'evoluzione dei profili professionali coinvolti e l'ampliamento delle missioni educative, che includono ormai anche dimensioni partecipative, dialogiche e comunitarie⁴⁷⁷. Pur nella loro eterogeneità, questi musei condividono l'obiettivo di preservare e rendere accessibile un patrimonio culturale che testimonia l'evoluzione delle istituzioni scolastiche, delle metodologie didattiche e delle pratiche educative in una prospettiva che va oltre la semplice esposizione di materiali per abbracciare un ruolo educativo e sociale più ampio⁴⁷⁸.

Di fronte a tale trasformazione, è possibile interrogarsi sul ruolo educativo di questi musei, se possono costituirsi come “specchio” di una disciplina che sta mettendo in discussione le proprie narrazioni, i propri strumenti interpretativi e le proprie modalità di comunicazione del sapere⁴⁷⁹.

2.4.1 La memoria dell'educazione

Come discusso nel primo capitolo, la dimensione della memoria costituisce un elemento fondante del museo nella sua accezione originaria. Questa prospettiva si estende in modo

⁴⁷⁶Nel presente paragrafo, si adotterà la denominazione *musei del patrimonio storico-educativo* per fare riferimento, in modo inclusivo, alla pluralità di istituzioni museali che si occupano della storia materiale dell'educazione e della scuola. Quando necessario, verrà invece indicato il nome specifico dell'istituzione per riferirsi puntualmente a una singola tipologia di museo o collezione.

⁴⁷⁷Cfr. J. Ruiz Berrio, *Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos*, cit., p. 272.

⁴⁷⁸Cfr. M. Brunelli, P. Dávila, G. Naya, *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo / Spaces and Historical-Educational Heritage. Balance, suggestions and perspectives from the VII Jornadas Científicas of the SEPHE and the V Simposio Iberoamericano, Historia, Educación, Patrimonio of the RIDPHE (San Sebastián, June 28–July 1, 2016)*, in “History of Education & Children's Literature”, vol. XI, n. 2, 2016, pp. 603-609.

⁴⁷⁹Cfr. M. Brunelli, *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, in P. Dávila, L. M. Naya (a cura di), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Erein, San Sebastián 2016, pp. 79-95.

particolarmente significativo ai musei dedicati al patrimonio storico-educativo, i quali si configurano come luoghi privilegiati per la sedimentazione e la trasmissione della memoria collettiva, culturale e scolastica. La loro finalità non può essere limitata alla mera esposizione di cimeli capaci di suscitare curiosità o identificazione nostalgica⁴⁸⁰; al contrario, essi sono chiamati a promuovere un approccio critico all'immaginario collettivo, evocato attraverso pratiche di valorizzazione del patrimonio⁴⁸¹.

A partire dai primi anni del XXI secolo⁴⁸², la storiografia dell'educazione ha mostrato un rinnovato interesse per le molteplici forme della memoria – individuale, collettiva e istituzionale – in linea con un più ampio cambiamento epistemologico e metodologico e con l'attenzione crescente verso le politiche della memoria e l'uso pubblico della storia⁴⁸³. In tale cornice Antonio Viñao ha contribuito in modo significativo alla riflessione scientifica introducendo il concetto di *memoria escolar*, considerata parte del più generale processo di inculturazione, fondata sulla funzione del sistema educativo statale come veicolo di trasmissione della memoria sociale, con l'obiettivo di rafforzare l'identità culturale⁴⁸⁴. Questo tipo di memoria, divenuto oggetto di crescente attenzione nella ricerca storiografica, è stato successivamente definito come “la pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico”⁴⁸⁵. Non si tratta di un recupero nostalgico del passato, ma

⁴⁸⁰Cfr. J. Meda, *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianas: tendencias y perspectivas*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (a cura di), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014, p. 518.

⁴⁸¹Cfr. M. Somoza Rodríguez, *Museología de la educación: ¿divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?*, in A. M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (a cura di), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014, pp. 150-166.

⁴⁸²Cfr. J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (a cura di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 25-35.

⁴⁸³Cfr. T. Ranger, E. Hobsbawm, *The invention of tradition*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1984; P. Nora, *Entre mémoire et histoire. Les lieux de mémoire*, in "Les Lieux de Mémoire", vol. I, Paris, Gallimard, 1984, pp. 23-43; Id., *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 3 vol., 1984-1992; R. Terdiman, *Present Past: Modernity and the Memory Crisis*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1993, pp. 3-32.

⁴⁸⁴Cfr. A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, a. XI, 2005, pp. 19-34.

⁴⁸⁵Cfr. J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Cham 2017, p. 2.

di un costrutto culturale elaborato attraverso narrazioni, rappresentazioni e selezioni che veicolano specifici valori educativi, visioni culturali pedagogiche e culturali⁴⁸⁶.

A sostegno di questa visione, si affianca il concetto di “memoria culturale”, elaborato come estensione della nozione di “memoria collettiva” sviluppata da Halbwachs⁴⁸⁷ e che comprende conoscenze, pratiche e rappresentazioni tramandate tra generazioni. La scuola, in quanto istituzione cardine dei processi educativi e socializzanti, ne rappresenta un nodo centrale. La memoria scolastica quindi, integrata nella più ampia cornice della memoria culturale, è soggetta a continui processi di trasformazione in relazione al mutare dei contesti storici e generazionali⁴⁸⁸.

I musei del patrimonio storico-educativo, in questo senso, assumono un ruolo di particolare rilevanza, poiché sono ambienti deputati alla selezione, rappresentazione, comunicazione e rielaborazione della memoria educativa. Oltre ad essere spazi espositivi, essi si configurano come veri e propri *lieux de memoire*⁴⁸⁹, nei quali si intrecciano oggetti, ambienti e narrazioni capaci di contribuire alla costruzione di un’identità culturale condivisa. In aggiunta, il museo diventa spazio critico in grado di interrogare e problematizzare le rappresentazioni del passato educativo.

Risulta rilevante, ad esempio, riflettere su quale immagine della scuola venga conservata e trasmessa tramite la musealizzazione dell’educazione, come essa venga costruita narrativamente e con quali finalità culturali e pedagogiche⁴⁹⁰. Significativo è il richiamo al significato sotteso alla distinzione tra musei della scuola e scuole-museo⁴⁹¹, differenziazione che permette di cogliere le diverse modalità di musealizzazione del contesto scolastico, ma

⁴⁸⁶Cfr. E.C. Pujadas, N.P. Tuneu, *School Memories. New Trends in the History of Education*, por Cristina Yanes-Cabrera; Juri Meda; Antonio Viñao (editores), Cham, Springer, 2017, p. 278, recensione in “Historia y Memoria de la Educación”, 6, 2017, pp. 523-536.

⁴⁸⁷Cfr. M. Halbwachs, *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, Paris 1950.

⁴⁸⁸Cfr. J. Meda, *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (a cura di), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014, pp. 509-521.

⁴⁸⁹Cfr. P. Nora, *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*, in “Representations”, fasc. 26, 1989, pp. 7-24.

⁴⁹⁰Cfr. J. Meda, A.M. Badanelli, P. Sanz, C. Rodríguez Guerrero, *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas*, in A.M. Badanelli, P. Sanz, C. Rodríguez Guerrero (a cura di), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014, pp. 509-521.

⁴⁹¹Si veda paragrafo 2.3.3.2.

anche del coinvolgimento cognitivo ed emotivo attivato nei visitatori⁴⁹². Considerando la relazione con la memoria, la distinzione tra i due tipi di istituzioni trova sostegno nel contributo di Connerton⁴⁹³ che individua due forme fondamentali di luoghi della memoria: i *memorials*, cioè organizzazioni dello spazio costruite con l'intento esplicito di generare *place memory* attraverso codificazioni topografiche ben definite; i *loci*, la cui istituzione non è intenzionale, e la loro capacità evocativa deriva da pratiche consolidate, da consuetudini sedimentate nel tempo.

In questo quadro, mentre i musei della scuola si configurano come *memorials*, luoghi intenzionalmente progettati per rappresentare il passato educativo, le scuole-museo, conservate nei loro ambienti originari, agiscono come *loci*, poiché la loro forza evocativa si fonda sulla continuità materiale e simbolica che unisce lo spazio, gli oggetti e i vissuti di chi, in quel luogo, ha vissuto l'esperienza scolastica⁴⁹⁴.

Infine, i musei del patrimonio storico educativo si pongono come spazi di mediazione tra passato e presente, stimolando un approccio formativo alla storia fondato su una consapevolezza critica. Comprendere e saper utilizzare il passato storico-educativo diventa essenziale per interpretare il presente⁴⁹⁵, all'interno di una prospettiva pedagogica che riconosce alla memoria un ruolo centrale nella formazione civica, etica e culturale degli individui⁴⁹⁶. In questa cornice, la memoria scolastica assume una valenza formativa profonda,

⁴⁹²A titolo di esempio, si riporta il Museo della Scuola di Bolzano <https://opencity.comune.bolzano.it/Argomenti/Istruzione-cultura-e-sport/Cultura/Museo-della-Scuola-di-Bolzano#> (ultima consultazione: marzo 2025) e la scuola-museo di Lanebach https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/schede-censimento/Schedacensimento_ScuolamuseoLanebach.pdf (ultima consultazione: marzo 2025).

⁴⁹³Cfr. P. Connerton, *How modernity forgets*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, p. 10.

⁴⁹⁴Cfr. Meda J., *I "luoghi della memoria scolastica in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), "La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)", EUM, Macerata 2020, p. 302.

⁴⁹⁵Cfr. M. Feliu Torruella, F.X. Hernández Cardona, *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*, Graó, Barcelona 2011, pp. 9-11.

⁴⁹⁶Si rimanda agli studi di Duccio Demetrio che ha approfondito la dimensione pedagogica della memoria e promosso una vera e propria pedagogia della memoria, fondata sulla ricostruzione autobiografica anche all'interno del contesto scolastico. Cfr. D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, vol. I, Meltemi, Roma 1998; Id., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; V.J. Borroy (a cura di), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, Museo Pedagógico de Aragón, Huesca 2008.

costituendo un elemento chiave per la costruzione del senso civico e di appartenenza comunitario, sia a livello nazionale che europeo⁴⁹⁷.

⁴⁹⁷Cfr. S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi: a proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)*, in “History of Education and Children's Literature”, vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 785-797.

Capitolo 3.

Educare e apprendere al museo

3.1. Il museo come spazio educativo

L'educazione nei contesti museali e nei luoghi della conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale è oggi riconosciuta come una vera e propria area di approfondimento scientifico, suscitando un crescente interesse nel dibattito pedagogico contemporaneo. Come osserva Minello:

Varie discipline che precedentemente avevano riservato relativamente poca attenzione ai musei li considerano ora come occasione interessante e significativa dei loro dibattiti e contribuiscono a rinnovare le applicazioni utili. Si riconosce molto meglio anche il ruolo del museo nella soluzione di problemi educativi intradisciplinari e la sua utilità per un maggiore dialogo con domande, tecniche e approcci derivati da altre aree di competenza disciplinare. Tutto questo ha contribuito a far sì che gli studi museali diventassero una delle aree multi e interdisciplinari più battute dalla ricerca accademica contemporanea orientata ad affrontare in modo diverso sfondi disciplinari e prospettive culturali delle più vitali questioni contemporanee, in un vibrante rapporto tra pratica e teorie, tratto distintivo dell'educazione museale di oggi⁴⁹⁸.

L'intreccio tra "educazione" e "museo" apre inoltre una prospettiva di riflessione che si inserisce nel più ampio quadro della formazione intesa nel più ampio paradigma ecologico⁴⁹⁹, descritto da Cambi come:

Un modello in cui il pluralismo fa la regola, la tensione è norma ma da far agire in uno spazio comune che la integra e la rende produttiva, dove l'equilibrio omeostatico funge da funzione-chiave [...] proprio nella sua costante innovazione

⁴⁹⁸R. Minello, *Museo costruttivista. Tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali*, in "Formazione e Insegnamento", XVI, n. 1, 2018, p. 94.

⁴⁹⁹Cfr. M. Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, ETS, Pisa 2024, p. 21.

e rilancio. Un modello aperto e dialettico da render necessario a ogni livello di realtà e da assumere nettamente come regolatore del sapere/agire attuale⁵⁰⁰.

In questo contesto, il museo si inserisce nel sistema formativo integrato⁵⁰¹, collocandosi accanto ad altri contesti educativi quali la scuola, la famiglia, i gruppi di pari, le aziende, i media e i centri culturali, e offrendo occasioni significative di apprendimento lungo tutto l'arco della vita⁵⁰². Si acquisiscono infatti saperi e competenze che favoriscono processi di inclusione educativa anche negli adulti che hanno interrotto da tempo il proprio percorso di formazione istituzionale⁵⁰³.

Il museo opera come un'agenzia educativa capace di produrre esiti formativi, sia in maniera sistematica sia occasionale, e di contribuire alla costruzione di una comunità educante in grado di rispondere ai bisogni di sviluppo di giovani e adulti⁵⁰⁴. Taylor e Neill propongono di inquadrare l'educazione museale come una pratica che, pur collocandosi al di fuori del sistema scolastico, è comunque strutturata, intenzionale e organizzata, benché libera da vincoli curriculari e valutativi⁵⁰⁵. Il museo diventa così un ambiente formativo flessibile, centrato sul partecipante, dove l'apprendimento prende forma attraverso la relazione con l'ambiente, la libertà di scelta e l'interazione sociale.

Come già analizzato in precedenza sul piano dello sviluppo storico, è stata superata la concezione del museo come contenitore statico di oggetti per abbracciare l'idea di un *post-museum*, inteso come spazio dinamico, esperienziale e partecipativo⁵⁰⁶. Questa trasformazione si inserisce nella seconda fase della "nuova museologia", che pone al centro la relazione con il visitatore e la costruzione collettiva dei significati, privilegiando l'interazione

⁵⁰⁰Cfr. F. Cambi, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma 2021, p. 58.

⁵⁰¹Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2002. Il concetto è adeguatamente sintetizzato dal significativo titolo del volume di M. McLuhan, E. McLuhan, K. Hutchon, *La città come aula. Per capire i linguaggi e i media*, Armando Editore, Roma 1984.

⁵⁰²Cfr. M. Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, cit., p. 36.

⁵⁰³Cfr. C. Panciroli, V. Russo, *I musei come luoghi per l'educazione permanente. L'esempio del MOdE – Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna*, in S. Ulleri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 404-413.

⁵⁰⁴Cfr. M. Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, cit., pp. 38-39.

⁵⁰⁵Cfr. E. W. Taylor, A. C. Neill, *Museum Education: A Nonformal Education Perspective*, in "The Journal of Museum Education", vol. 33, n. 1, 2008, pp. 26-27.

⁵⁰⁶Cfr. R. Watermeyer, *A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space*, in "Journal of Science Communication", a. XI, n. 1, 2012, p. 1.

e la dimensione dialogica⁵⁰⁷. Il museo evolve da deposito di cultura materiale, volto ad articolare identità personali e nazionali, a processo dinamico di scambio culturale, che alimenta il dialogo comunitario e la continua costruzione di significati⁵⁰⁸.

In questo contesto, l'educazione museale si orienta non solo ai contenuti di quanto si possa imparare, ma anche alle modalità attraverso le quali l'apprendimento avviene all'interno del museo, elementi ormai centrali per definirne la funzione e l'identità. Indipendentemente dalla natura delle collezioni conservate, il museo è oggi chiamato a valorizzare le molteplici dimensioni dell'esperienza educativa, favorendo percorsi di apprendimento capaci di incidere sul pensiero critico e sugli atteggiamenti personali⁵⁰⁹.

A rafforzare questa vocazione educativa e interattiva, interviene oggi il massiccio impiego delle tecnologie digitali, che segnano la transizione del museo da contenitore di oggetti a luogo dei processi di apprendimento in connessione⁵¹⁰. L'introduzione dello spazio digitale contribuisce ad abbattere barriere di accesso, a personalizzare l'esperienza culturale e ad amplificare le opportunità di partecipazione. Inoltre, le tecnologie condividono la logica della ricerca e scoperta, rendendo il museo un attore chiave nel panorama dell'educazione permanente capace di accompagnare i soggetti in percorsi formativi aperti, inclusivi e orientati all'autonomia critica, attraverso allestimenti sempre più interattivi e coinvolgenti, sostenuti da un'offerta didattica multimediale capace di attivare processi cognitivi e affettivi in maniera immediata.

L'adozione dei dispositivi digitali, lungi dall'essere solo strumentale, si rivela anche fortemente evocativa, poiché consente di connettere i contenuti delle collezioni a vissuti personali, ricordi e conoscenze pregresse. Per rendere efficace questa azione educativa, è necessario un lavoro di contestualizzazione che tenga conto degli strumenti adottati, della natura degli allestimenti e, soprattutto, della comunicazione che si intende instaurare con i diversi pubblici. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione valorizzano l'esperienza museale tradizionale sia attraverso percorsi in presenza, arricchiti da visite multimediali e dispositivi interattivi, *link* ipertestuali che rimandano a descrizioni dettagliate, documenti storici, immagini, video e materiali di approfondimento, sia a distanza, mediante

⁵⁰⁷Cfr. R. Minello, *Museo costruttivista. Tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali*, cit. pp. 93-95.

⁵⁰⁸Cfr. R. Watermeyer, *A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space*, cit., p. 4.

⁵⁰⁹Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 229.

⁵¹⁰Cfr. D. Pavlović, *Digital tools in museum learning – A literature review from 2000 to 2020*, in "Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education", vol. 5, n. 2, 2022, p. 168.

ambienti virtuali ed esposizioni *online*⁵¹¹. In questo scenario, la costruzione collaborativa di conoscenza resta la cornice teorica dominante e viene significativamente potenziata dall'utilizzo di dispositivi mobili, applicazioni in realtà aumentata e virtuale (AR/VR), e strumenti ludico-didattici come i *serious games* che aprono nuove prospettive per creare ambienti di apprendimento personalizzati e multisensoriali⁵¹².

Questa trasformazione ha modificato radicalmente le modalità di fruizione e apprendimento: si è passati da una forma testuale, riflessiva, solitaria e concentrata, a una logica reticolare, dinamica e dialogica, in cui le informazioni vengono recepite come un flusso continuo di dati in movimento. Il visitatore, attore attivo del proprio percorso interpretativo, si confronta con una pluralità di stimoli cognitivi e sensoriali che esigono nuove competenze critiche e medialità, ma che al contempo arricchiscono il valore formativo e partecipativo dell'esperienza museale⁵¹³.

La prospettiva digitale tocca anche lo scenario dell'accessibilità della cultura⁵¹⁴ che pone in primo piano l'idea stessa di accesso delle persone con disabilità, non solo dal punto di vista strutturale o di fruizione in termini sensoriali, quanto come partecipazione libera e consapevole di un patrimonio di storia e di attualità⁵¹⁵. La democratizzazione della cultura impegna il museo in un ruolo attivo nel processo di diffusione dell'identità culturale di una determinata collettività umana nella società⁵¹⁶.

Per rispondere a tali sfide, risulta fondamentale, fin dalle fasi di progettazione, promuovere un lavoro interdisciplinare e congiunto tra esperti del settore museale, dell'accessibilità, disciplinaristi e pedagogisti, che metta in dialogo competenze differenti per

⁵¹¹Cfr. C. Panciroli, *I musei virtuali per l'educazione*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", n. 5, 2010, pp. 5-9.

⁵¹²Cfr. D. Pavlović, *Digital tools in museum learning – A literature review from 2000 to 2020*, cit., p. 168.

⁵¹³Cfr. M. Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, cit., pp. 126-127.

⁵¹⁴Si è consapevoli della ricchezza e della profondità delle ricerche dedicate al tema dell'accessibilità museale, oggi riconosciuto come asse portante nelle riflessioni sull'inclusione culturale e sull'equità nell'accesso al patrimonio. Tuttavia, un adeguato approfondimento di tale ambito, che investe questioni pedagogiche, sociali, politiche e progettuali, esula dagli obiettivi specifici del presente lavoro, che si concentra su altre direttrici dell'educazione museale. Se ne riconosce nondimeno il rilievo scientifico e la centralità crescente nei dibattiti teorici e nelle pratiche museali più avanzate.

⁵¹⁵Cfr. C. Francucci (a cura di), *Museo come territorio di esperienza*, Corraini, Mantova 2016, p. 38.

⁵¹⁶Cfr. S. Angori, *La fruizione del patrimonio culturale come elemento costitutivo della cittadinanza*, in "Prospettive", a. XXXIV, n. 2, 2011, pp. 81-105.

costruire esperienze educative significative, inclusive e adeguate ai bisogni, alle aspettative e alle potenzialità dei diversi pubblici⁵¹⁷.

L'educazione e il coinvolgimento attivo del pubblico si configurano quindi come elementi chiave per ripensare il ruolo sociale e culturale dell'istituzione museale. In questa prospettiva, un apporto significativo è rappresentato dal report *Developing Education and Public Engagement in Museums*, che offre alle istituzioni museali europee un insieme articolato di indicazioni teoriche e operative utili alla costruzione di politiche educative coerenti, inclusive e territorialmente radicate, capaci di integrarsi pienamente con le finalità culturali, sociali e istituzionali del museo contemporaneo⁵¹⁸.

Alla base delle riflessioni proposte vi è l'idea che i musei non possano più essere concepiti unicamente come luoghi di conservazione del patrimonio, ma debbano assumere un ruolo attivo nella società, diventando attori culturali e sociali capaci di rispondere ai bisogni di comunità sempre più plurali, inclusive, digitalizzate e in trasformazione continua⁵¹⁹. In questo quadro, il documento individua cinque fattori chiave per il successo delle strategie educative e partecipative nei contesti museali⁵²⁰:

Il primo elemento riguarda l'orientamento al pubblico, che implica la progettazione di esperienze in funzione delle esigenze, delle conoscenze e delle motivazioni di una pluralità di soggetti, visitatori e non, attraverso pratiche di accessibilità universale, inclusione e partecipazione. Si evidenzia come l'indagine sistematica delle caratteristiche e delle aspettative dei pubblici, mediante strumenti di ricerca e valutazione, costituisce una condizione necessaria per delineare percorsi di apprendimento significativi⁵²¹.

Un secondo aspetto è il riconoscimento della centralità dell'oggetto e delle collezioni come fondamento dell'attività educativa museale. Lavorare con gli oggetti significa attivare processi interpretativi da molteplici prospettive, capaci di connettere il patrimonio con le questioni della contemporaneità, stimolare il pensiero critico e valorizzare il dialogo tra saperi. L'allestimento espositivo, i dispositivi narrativi, le modalità partecipative e i supporti

⁵¹⁷Cfr. M. Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, cit., p. 128.

⁵¹⁸Cfr. NEMO - Network of European Museum Organisations, *Developing Education and Public Engagement in Museums*, Berlin, NEMO, 2023, pp. 7-9.

⁵¹⁹Ivi, pp. 10-12.

⁵²⁰Ivi, p.13.

⁵²¹ Ivi, pp. 17-25.

multimediali dovrebbero quindi essere pensati in funzione di un'esperienza trasformativa, capace di coinvolgere attivamente il visitatore⁵²².

Il terzo fattore di successo è rappresentato dalla varietà dei metodi e dei formati per consentire rispondere alla diversità degli stili di apprendimento e dei contesti sociali e culturali. L'educazione museale si avvale di approcci interdisciplinari, sensoriali, ludici e partecipativi, sia in presenza, sia in modalità digitale: tale pluralità si riflette nell'articolazione di attività come laboratori, visite interattive, mostre co-progettate, giochi educativi, installazioni immersive, format *online* e esperienze di *blended learning*⁵²³.

Un quarto elemento strategico è costituito dal *networking*, ovvero dalla creazione di reti e collaborazioni tra musei e soggetti del territorio (scuole, università, associazioni, enti culturali, imprese, ...) con l'obiettivo di ampliare l'impatto educativo del museo e rafforzarne la rilevanza sociale. Tali partenariati devono essere fondati su relazioni improntate alla fiducia, alla trasparenza, alla condivisione degli obiettivi e alla co-progettazione⁵²⁴.

Infine, la processualità rappresenta la cornice trasversale entro cui si dovrebbero articolare tutte le azioni educative⁵²⁵. L'educazione museale è concepita come un processo riflessivo e dinamico, che richiede continui momenti di autoanalisi, valutazione, documentazione e apprendimento istituzionale. Le strategie devono essere costruite in modo partecipato, integrate nella missione del museo e capaci di accogliere le sfide poste dai cambiamenti sociali, politici e culturali. In tal senso, si sottolinea l'importanza della formazione permanente del personale educativo e curatoriale⁵²⁶.

3.2. Teorie e modelli dell'apprendimento museale

L'efficacia dell'azione educativa in ambito museale è strettamente connessa alla comprensione dei processi cognitivi attraverso cui i visitatori elaborano le informazioni provenienti dall'esposizione. Una progettazione museale consapevole, dal punto di vista museologico e museografico, non può quindi prescindere dalla considerazione delle principali teorie sull'apprendimento legate alle teorie e modelli sui comportamenti cognitivi⁵²⁷.

⁵²² Ivi, pp. 27-34.

⁵²³ Ivi, pp. 43-47.

⁵²⁴ Ivi, pp. 51-56.

⁵²⁵ Ivi, pp. 63-68.

⁵²⁶ Ivi, pp. 69-70.

⁵²⁷ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 230.

Sul piano teorico, questi modelli considerano due dimensioni principali: le teorie della conoscenza, relative alla natura e al contenuto dell'apprendimento, e le teorie dell'apprendimento, che esaminano le modalità con cui tale acquisizione avviene. Nessun approccio risulta superiore o definitivo, ma ognuno contribuisce a definire possibili scenari pedagogici, influenzando profondamente la strutturazione dei contenuti e delle strategie espositive nei musei⁵²⁸.

3.2.1 I quadranti di Hein

George E. Hein⁵²⁹ ha offerto un contributo significativo sintetizzando in un modello grafico l'incontro tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento (figura 3) e delineando come esse siano rispecchiate in ambito museale (figura 4).

Hein identifica, lungo l'asse verticale, una polarizzazione tra una concezione della conoscenza oggettiva e universale, che considera le idee come indipendenti dal soggetto, e una visione opposta che interpreta la conoscenza come soggettiva e contestuale. L'altro asse distingue orizzontalmente, da un lato, modelli che considerano il discente passivo, secondo l'immagine tradizionale della *tabula rasa*, e quelli che vedono invece il discente come un soggetto attivo, capace di costruire autonomamente il significato delle esperienze. Dalla combinazione di questi assi emergono quattro modelli educativi distinti (l'approccio tradizionale, quello comportamentista, quello dell'apprendimento per scoperta e quello costruttivista) e, di conseguenza, musei organizzati secondo le relative linee di apprendimento⁵³⁰.

⁵²⁸Ivi, p.231.

⁵²⁹Cfr. G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, in "Journal of education in Museums", 16, 1995; G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, Routledge, 1998.

⁵³⁰*Ibidem*.

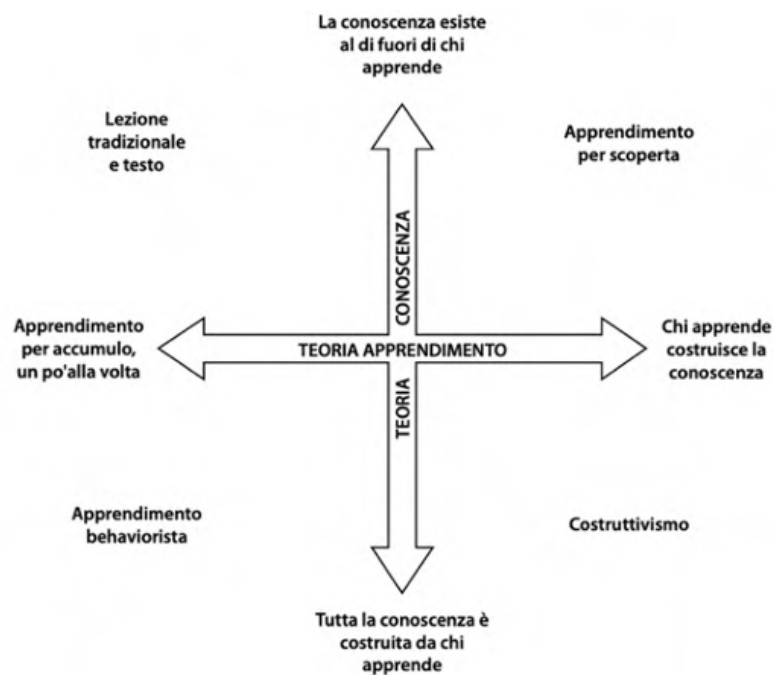


Figura 3: Diagramma relativo alle teorie dell'apprendimento e della conoscenza.

George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in "Journal of Education in Museums", 1995, p. 16.

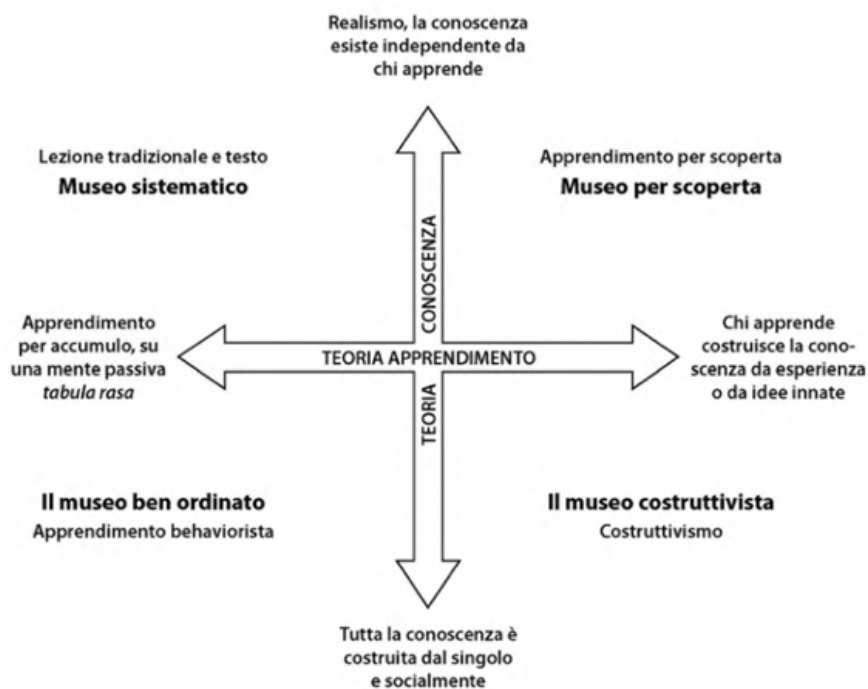


Figura 4: Tipologie di musei.

George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in "Journal of Education in Museums", 1995, p. 16.

Il modello tradizionale di apprendimento si colloca nel primo quadrante a sinistra del diagramma e concepisce l'insegnamento come trasmissione lineare di conoscenze in cui il destinatario è visto come soggetto passivo di una sequenza logica e gerarchica di contenuti, dai concetti più semplici ai più complessi. Hein associa all'approccio cognitivista la lezione tradizionale che si basa su una presentazione sequenziale dell'argomento così che lo studente possa imparare con facilità. In questa logica si inserisce il museo tradizionale, detto anche "sistematico"⁵³¹, dove l'esposizione segue percorsi definiti ed è supportata da elementi didattici come pannelli esplicativi e didascalie dettagliate. Il *focus* educativo è centrato sull'oggetto e sulla trasmissione di contenuti predefiniti, affidata a educatori o guide in qualità di mediatori esperti.

L'approccio garantisce accesso diretto e veloce a informazioni codificate, ma presenta il limite di non stimolare la riflessione autonoma del visitatore, assumendo che l'apprendimento coincida con la semplice ricezione dei contenuti selezionati da chi progetta l'allestimento.

Il modello del museo comportamentista⁵³² condivide con quello tradizionale l'idea di apprendimento passivo, ma lo interpreta come una risposta meccanica a stimoli specifici che consentono di accumulare la conoscenza. Il sapere è trasmesso senza alcun riferimento alle esperienze o alle conoscenze pregresse degli individui e la mente è vista come un contenitore da riempire. Nei musei ispirati a questa visione, l'allestimento si sviluppa in modo lineare e sequenziale, guidando il visitatore verso risposte prestabilite e rinforzi positivi. Questo tipo di proposta si rivolge a un pubblico generico e indifferenziato, risultando spesso distante dalle esperienze e dai bisogni reali dei visitatori.

L'apprendimento per scoperta valorizza invece l'esperienza diretta come via privilegiata per costruire la conoscenza. In ambito museale si riconosce e si enfatizza il ruolo attivo del visitatore coinvolgendolo nell'esplorazione, manipolazione e interazione con gli oggetti esposti. Le attività proposte prevedono giochi di ruolo, domande aperte e proposte interattive. Il percorso di visita è progettato in anticipo per orientare l'esperienza, ma si lascia al visitatore la possibilità di trarre significati personali, coniugando stimolazione e supporto.

Infine, il modello di ispirazione costruttivista consiste nel riorganizzare costantemente le conoscenze alla luce di nuove esperienze. Due sono i presupposti centrali di questo paradigma: la partecipazione attiva del soggetto, mediata da un'interazione multisensoriale, e

⁵³¹Cfr. M. I. P. Homs, *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Editorial Ariel Barcelona 2004, pp. 53-55.

⁵³²Rientrano in questo gruppo quelli che alcuni autori chiamano musei "ordinati". Cfr. *Ibidem*.

la consapevolezza che i significati costruiti siano validi all'interno dell'esperienza di chi apprende. Secondo questa visione, sostenuta esplicitamente da Hein e ripresa anche da Hooper-Greenhill⁵³³, il museo si configura come un contesto in cui il visitatore è protagonista, impegnato in un processo cognitivo e sociale di costruzione del sapere. Nei musei orientati ai principi di apprendimento costruttivista, le esposizioni sono progettate per consentire letture multiple degli oggetti, favorendo interazioni sensoriali, cognitive e sociali. Le attività educative prevedono spesso attività aperte, in cui è possibile giungere a diverse conclusioni valide e accettabili, incentivando così una riflessione critica e personale. L'apprendimento è contestualizzato e si fonda sull'attivazione di saperi pregressi, sulla loro rielaborazione, contribuendo così a generare un cambiamento reale, sia sul piano culturale che su quello cognitivo.

All'interno del paradigma del museo costruttivista, che pone il visitatore al centro del processo educativo, si introduce il concetto di *free-choice learning*⁵³⁴ (apprendimento a scelta libera) il quale presuppone, per il visitatore, la possibilità di instaurare connessioni impreviste e personali con le collezioni, spesso andando oltre le intenzioni del curatore.

Proprio questa imprevedibilità costituisce uno dei punti di forza dell'approccio⁵³⁵ poiché consente di valorizzare la soggettività del processo educativo e riconoscere la pluralità delle forme di apprendimento. Secondo questa prospettiva, i significati attribuiti dal curatore agli oggetti non rappresentano verità assolute, ma costituiscono solo una delle molteplici interpretazioni possibili. Il museo diventa così uno spazio aperto in cui l'apprendimento si sviluppa in modo soggettivo e non lineare, lasciando ai visitatori la libertà di esplorare i contenuti secondo le proprie motivazioni, interessi e tempi.

Ulteriori conferme a sostegno del *free-choice learning* emergono da alcuni casi di studio che mettono in luce come la libertà di movimento e la volontarietà della partecipazione influenzano profondamente l'interazione educativa nei musei⁵³⁶. L'educatore è chiamato a negoziare il proprio ruolo in un ambiente in cui il potere decisionale è fortemente sbilanciato

⁵³³Cfr. E. Hooper-Greenhill, *Museum learners as active post-modernists: contextualizing constructivism*, in "Journal of Education in Museums", n. 18, 1997, pp. 1-4.

⁵³⁴Cfr. J. H. Falk, L. D. Dierking, M. Adams, *Living in a Learning Society: Museums and Free-Choice Learning*, in S. Macdonald (a cura di), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, Oxford 2006, pp. 323-339.

⁵³⁵Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., pp. 245-246.

⁵³⁶Cfr. E. W. Taylor, A. C. Neill, *Museum Education: A Nonformal Education Perspective*, cit., pp. 28-29.

a favore del visitatore, con conseguenze sulla revisione delle strategie didattiche e flessibilità sulla gestione del tempo⁵³⁷.

L'approccio costruttivista dunque, nelle sue implicazioni più radicali, si discosta nettamente dalla concezione tradizionale del museo; tuttavia si dimostra particolarmente efficace nel promuovere un cambiamento di prospettiva nei curatori, incoraggiando la progettazione di esposizioni capaci di accogliere una pluralità di interpretazioni e quindi, fruibili da diversi pubblici⁵³⁸.

3.2.2 Apprendimento interattivo e contestuale

In continuità con la visione costruttivista di Hein si collocano i modelli elaborati da John Falk e Lynn Dierking. I due autori offrono una cornice teorica ampia e sistematica per comprendere la complessità dei processi di apprendimento che si sviluppano nei contesti museali informali. Considerano il visitatore come un soggetto situato in grado di costruire significati in base all'interazione tra molteplici fattori contestuali⁵³⁹. In particolare, nell'*Interactive Experience Model*⁵⁴⁰, Falk e Dierking descrivono l'esperienza museale come il risultato dell'interazione dinamica tra tre dimensioni strettamente interconnesse: personale, sociale e fisica. Esse si influenzano reciprocamente, assumendo di volta in volta un peso differente nel definire l'esperienza individuale del visitatore.

⁵³⁷ Ivi, pp. 26-28.

⁵³⁸ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 246.

⁵³⁹ Cfr. L. D. Dierking, *Is Museum Education "Rocket Science"?*, in "Curator: The Museum Journal", vol. XLV, n. 1, 2002, pp. 33-34.

⁵⁴⁰ Cfr. L. D. Dierking, J. H. Falk, *Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model*, in "Visitor Studies", vol. 4, n. 1, 1992, pp. 173-176.

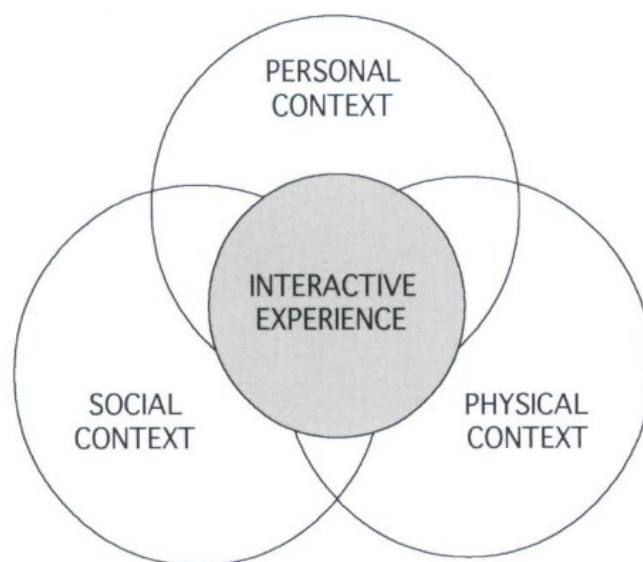


Figura 5: *The Interactive Experience Model*.

L. D. Dierking, J. H. Falk, *Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model*, in "Visitor Studies", vol. 4, n. 1, 1992, p. 176

Il contesto personale include elementi soggettivi che ciascuno porta con sé visitando un museo, come motivazioni, aspettative, interessi, convinzioni, conoscenze pregresse ed esperienze precedenti.

Il contesto sociale riguarda le relazioni e le interazioni che si instaurano all'interno del gruppo di visita e con il personale museale, come guide, educatori e altri mediatori.

Il contesto fisico, infine, include gli aspetti ambientali e materiali del museo: dall'architettura agli allestimenti, dalla segnaletica ai vincoli istituzionali e organizzativi.

La combinazione di questi elementi dà forma all'esperienza individuale, variabile da persona a persona e influenzata dal ruolo prevalente assunto, di volta in volta, da ciascun contesto. Questo modello mette in evidenza il fatto che le persone costruiscono attivamente le proprie esperienze e attribuiscono significato in modo soggettivo selezionando ciò su cui concentrarsi e intrecciando questi elementi nell'esperienza complessiva⁵⁴¹.

⁵⁴¹Cfr. E. Chang, *Interactive Experiences and Contextual Learning in Museums*, in "Studies in Art Education", vol. 47, n. 2, 2006, p. 178.

Sulla base di questa prima elaborazione, Falk e Dierking sviluppano successivamente il *Contextual Model of Learning*⁵⁴² (2000), che amplia e approfondisce il precedente modello interpretativo.

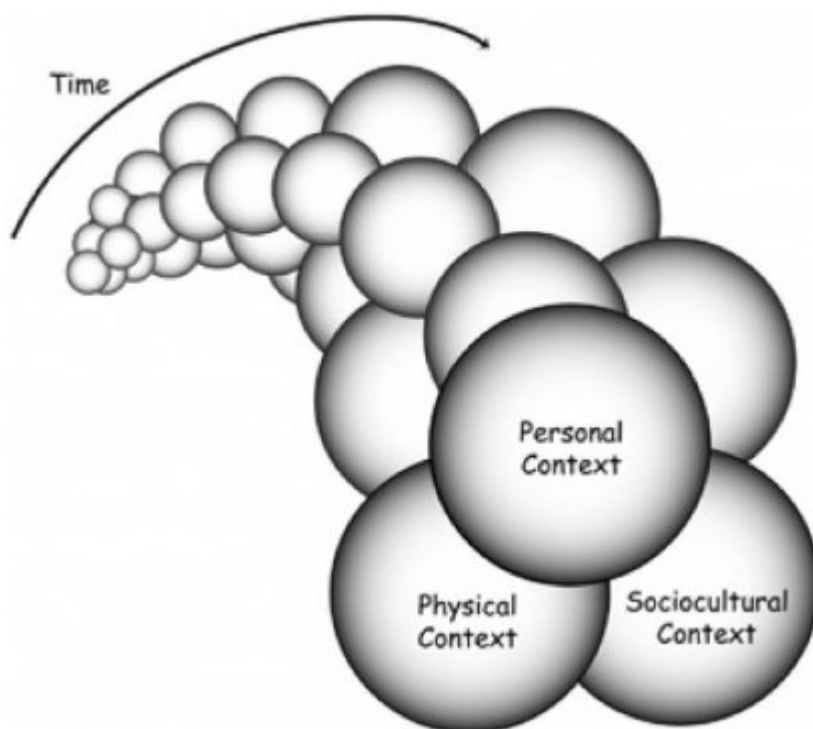


Figura 6: *The Contextual Learning Model*

J. Falk, L. Dierking, *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Whalesback Books, Washington DC 2000, p. 10.

L'apprendimento viene definito come un processo situato, che emerge dall'interazione tra i tre contesti già descritti, in questo caso integrati con la dimensione temporale, che permette di considerare l'apprendimento come un processo che si sviluppa nel tempo, quindi non solo durante la visita, ma anche prima e dopo l'esperienza museale. In tal senso, la conoscenza si costruisce per stratificazione di esperienze, intrecciando vissuti personali, relazioni sociali e interazioni con lo spazio e i contenuti espositivi⁵⁴³. L'esperienza di visita non si configura

⁵⁴²Cfr. J. Falk, L. Dierking, *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Whalesback Books, Washington DC 2000, pp. 149-160.

⁵⁴³ Ivi, p. 11.

come un evento isolato, bensì come un processo interpretativo e trasformativo⁵⁴⁴, influenzato da molteplici elementi in costante interazione⁵⁴⁵.

Alla luce di queste riflessioni, emerge la necessità di adottare approcci educativi plurali e modelli comunicativi non lineari⁵⁴⁶, capaci di rispondere alla complessità dell'esperienza museale. L'apprendimento, in questo contesto, è un processo comunicativo circolare, in cui il visitatore interagisce attivamente con il museo. Proprio attraverso la costruzione personale del significato i visitatori apprendono, sviluppando la propria comprensione degli oggetti e delle narrazioni esposte⁵⁴⁷.

3.2.3 Il ciclo di apprendimento esperienziale

Considerare l'apprendimento in ambito museale richiede di considerare la connessione tra la fruizione del patrimonio culturale e il vissuto personale e quotidiano dell'individuo, valorizzando il processo percettivo ed esperienziale piuttosto che solamente l'esito finale della visita. Affinché l'esperienza museale possa assolvere pienamente alla propria funzione educativa, è necessario concepirla come un momento autentico di interazione tra il visitatore e l'ambiente circostante, capace di generare coinvolgimento emotivo, stimolare la motivazione e favorire l'elaborazione personale.

In questa prospettiva si inserisce il modello dell'apprendimento esperienziale sviluppato da David A. Kolb⁵⁴⁸, che costituisce un riferimento teorico-operativo per analizzare, progettare e organizzare l'esperienza educativa anche nei musei⁵⁴⁹. Il modello si basa sull'idea che l'apprendimento derivi dall'articolazione di quattro fasi interdipendenti: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione

⁵⁴⁴Cfr. M. Adams, J. H. Falk, L. D. Dierking, *Things Change: Museums, Learning, and Research*, in E. W. Eisner, M. D. Day (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 15-32.

⁵⁴⁵Cfr. F. Haanstra, *Visitors' Learning Experiences in Dutch Museums*, in E. W. Eisner, M. D. Day (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 33-48; J. Leong, *Art Museum Education in Singapore*, in E. W. Eisner, M. D. Day (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 49-63.

⁵⁴⁶Cfr. M. Black, G. E. Hein, *You're Taking Us Where? Reaction and Response to a Guided Art Museum Fieldtrip*, in E. W. Eisner, M. D. Day (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 117-133.

⁵⁴⁷Cfr. M. Xanthoudaki, *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, in "Nuova Museologia", a. I, n. 2, 2000, pp. 10-13.

⁵⁴⁸Cfr. D. A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.

attiva.

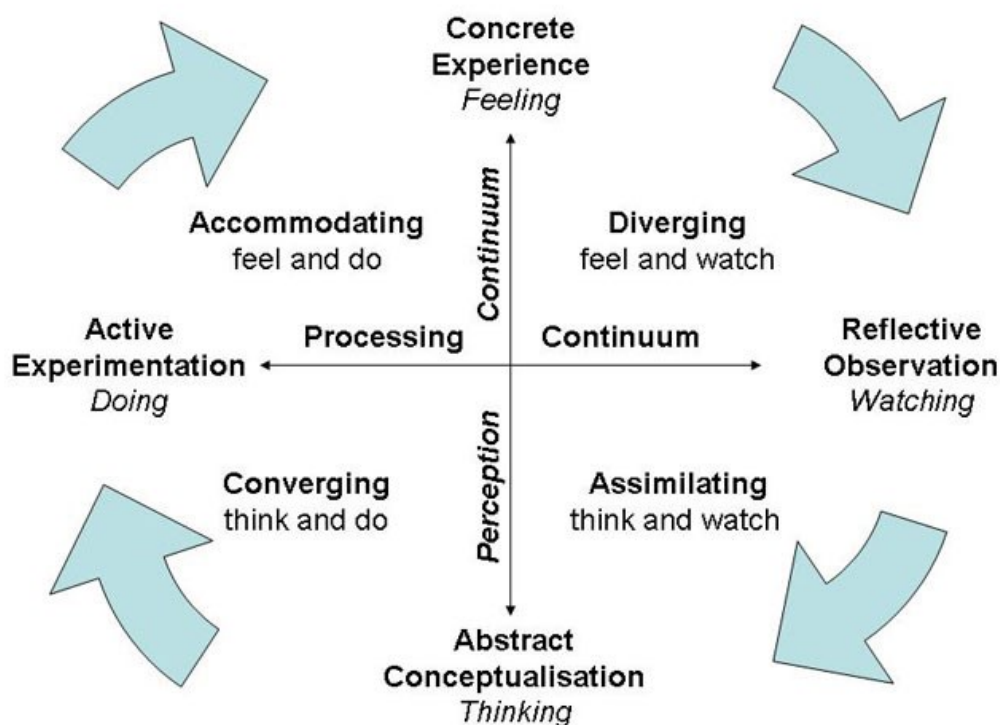


Figura 7 : *Experiential Learning Cycle*. Adattato da D. A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984, p.42.

Queste fasi non si susseguono in maniera rigida e lineare, ma sono elementi di una struttura circolare e continua, rappresentata graficamente come un ciclo o come una spirale: l'apprendimento può quindi iniziare da qualunque punto del ciclo e svilupparsi progressivamente. L'esperienza concreta costituisce il momento in cui l'individuo è immerso nell'azione, confrontandosi direttamente con un evento o una situazione che attiva reazioni percettive ed emotive. Tale vissuto viene successivamente analizzato nella fase dell'osservazione riflessiva, in cui si attiva un processo di riflessione critica finalizzato a comprendere l'esperienza da differenti punti di vista. Attraverso la concettualizzazione astratta, l'individuo elabora modelli teorici, formulazioni concettuali e interpretazioni generalizzabili. Infine, nella sperimentazione attiva, le conoscenze acquisite vengono

⁵⁴⁹Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, Iemme Edizioni, Napoli 2020, pp. 256-257.

applicate a nuove situazioni, generando ulteriori esperienze che alimentano nuovamente il ciclo.

Sebbene tutte e quattro le modalità siano parte integrante del processo di apprendimento, è stato osservato che, nel tempo, gli individui sviluppano preferenze specifiche per alcune di esse⁵⁵⁰. Tali preferenze possono essere rappresentate lungo due assi principali: la percezione (asse verticale), che descrive il grado in cui si privilegia l'esperienza concreta rispetto all'astrazione concettuale, e l'elaborazione (asse orizzontale), che distingue tra l'inclinazione all'azione e quella alla riflessione. L'intersezione tra queste due dimensioni dà origine a quattro stili fondamentali di apprendimento (accomodante, divergente, convergente e assimilativo), ciascuno con caratteristiche specifiche⁵⁵¹. Nel tempo, gli studi empirici condotti sul modello del ciclo dell'apprendimento esperienziale hanno portato ad un ulteriore affinamento delle tipologie di stile originarie, con una proposta di classificazione più articolata a nove stili di apprendimento. Questa versione consente di descrivere in modo più preciso i *pattern* individuali e una maggiore distinzione tra le sfumature e casi liminali non pienamente compresi alle quattro categorie originarie⁵⁵².

Questa articolazione rende il ciclo di apprendimento di Kolb particolarmente adatto all'ambito museale, poiché valorizza la dimensione esperienziale della visita e promuove un apprendimento che si radica nell'interazione soggettiva tra spazio, oggetti e narrazioni. Ciò implica che ogni esperienza museale possa generare percorsi di apprendimento distinti, sostenuti da processi riflessivi, costruzioni di significato e strategie cognitive e metacognitive attivate implicitamente. In questo contesto risulta essenziale progettare percorsi capaci di valorizzare sia la conoscenza acquisita durante la visita in senso cognitivo, sia il modo in cui i

⁵⁵⁰Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, cit., p. 257; J. J. Koob, J. Funk, *Kolb's Learning Style Inventory: Issues of Reliability and Validity*, in "Research on Social Work Practice", vol. 12, n. 2, 2002, pp. 293-308.

⁵⁵¹Cfr. C. Manolis, D. J. Burns, R. Assudani, R. Chinta, *Assessing Experiential Learning Styles: A Methodological Reconstruction and Validation of the Kolb Learning Style Inventory*, in "Learning and Individual Differences", vol. 23, 2013, pp. 44-52.

⁵⁵²Cfr. A. Y. Kolb, D. A. Kolb, *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, cit., pp. 193-212; P. Eickmann, A. Kolb, D. A. Kolb, *Designing Learning, in Managing as Designing: Creating a New Vocabulary for Management Education and Research*, [s.l.], 2004, pp. 241-247; C. Mainemelis, R. E. Boyatzis, D. A. Kolb, *Learning Styles and Adaptive Flexibility: Testing Experiential Learning Theory*, in "Management Learning", vol. 33, n. 1, 2002, pp. 5-33; A. Y. Kolb, D. A. Kolb, *The Kolb Learning Style Inventory – Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*, Hay Resources Direct, Boston (MA) 2007, p.13.

soggetti si accostano a tale esperienza, rispondendo alla varietà degli stili di apprendimento⁵⁵³.

Sebbene il modello ciclico di Kolb costituisca uno strumento utile alla progettazione operativa, esso non è esente da critiche e limiti. Tra le principali obiezioni si evidenzia la limitata attenzione rivolta ai processi riflessivi e la difficoltà di applicazione universale a tutte le forme di apprendimento. Infatti, esistono processi cognitivi, come la memorizzazione e l'assimilazione di informazioni, che sembrano seguire schemi alternativi rispetto a quello proposto. Inoltre, il modello tende a trascurare i fattori culturali che incidono sugli stili cognitivi e comunicativi, elemento non trascurabile nei contesti museali, sempre più attraversati da pubblici eterogenei⁵⁵⁴.

Nonostante ciò, la possibilità di disporre di una classificazione tipologica relativamente semplice si dimostra utile nel contesto della progettazione museale, poiché consente una migliore pianificazione delle attività educative, una gestione più consapevole delle risorse e una maggiore efficacia nella personalizzazione dei percorsi espositivi.

3.2.5 Object-Based Learning

L'*Object-Based Learning* (OBL) costituisce un approccio educativo fondato sull'integrazione attiva degli oggetti reali come catalizzatori del processo di apprendimento. Fondato su un'epistemologia esperienziale, questo metodo si sviluppa in contesti che attribuiscono centralità al soggetto, considerandolo parte attiva nella costruzione del sapere. Negli ultimi decenni, in particolare nei paesi anglosassoni, l'OBL si è affermato come risorsa didattica trasversale, impiegata con successo dall'istruzione primaria alla formazione universitaria e degli adulti⁵⁵⁵. Questa metodologia, definita anche come apprendimento

⁵⁵³Il manuale *Learning Lessons from Museum Learning* (LLML) richiama alcuni progetti sperimentali sviluppati nei Paesi Bassi, in cui il modello esperienziale di Kolb è stato utilizzato come riferimento per la progettazione di mostre e percorsi espositivi. L'obiettivo di tali iniziative era comprendere quali elementi potessero rendere un'esposizione realmente coinvolgente per visitatori con differenti stili di apprendimento. Le caratteristiche associate a ciascuno stile sono state rielaborate in forma operativa, dando origine a una serie di *checklist* pensate per l'ambito museale. Ciascuna lista si articolava attorno a tre dimensioni fondamentali dell'esperienza espositiva: i contenuti informativi, l'atmosfera relazionale (comprendente l'atteggiamento del personale e il clima ambientale) e il *design* dell'allestimento stesso. Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, cit., p. 257.

⁵⁵⁴Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 242.

⁵⁵⁵Cfr. G. Durbin, S. Morris, S. Wilkinson, *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, English Heritage, London 1990; D. A. Wiley (a cura di), *The Instructional Use of Learning Objects*, Agency for Instructional Technology and Association for Educational Communications and Technology, Bloomington (IN) 2000; J. Lane, A. Wallace, *Hands On. Learning from Objects and Paintings. A*

centrato o sugli oggetti o ispirato agli oggetti⁵⁵⁶, attribuisce agli oggetti il ruolo di mediatori nella costruzione e diffusione di conoscenze interdisciplinari, abilità pratiche, osservative e competenze trasferibili. In questa accezione, il termine "oggetto" include campioni naturali, artefatti, opere d'arte, manoscritti, libri e documenti d'archivio, tutti riconducibili alla nozione di cultura materiale⁵⁵⁷.

Dal punto di vista teorico, l'OBL si fonda su una pluralità di riferimenti pedagogici, tra cui le teorie dell'apprendimento esperienziale, somatico e costruttivista⁵⁵⁸. Già prima di Dewey e dell'attivismo pedagogico, diversi educatori avevano evidenziato l'importanza dell'intuizione e dell'esperienza diretta⁵⁵⁹, in contrasto con l'enfasi tradizionale posta sui canali verbali e visivi. Il riconoscimento della conoscenza tacita e delle teorie sull'apprendimento situato ha ulteriormente rafforzato l'attenzione verso approcci che valorizzano la dimensione sensoriale e incarnata del conoscere⁵⁶⁰.

Diversi studi dimostrano che il contatto fisico con gli oggetti attiva non solo processi sensoriali discriminativi, ma possiede anche una forte componente affettiva, tale da attivare risposte emotive e cognitive profonde, con effetti significativi sulla memoria⁵⁶¹.

Teacher's Guide, Scottish Museums Council, Glasgow 2007; A. Poce, *Object-Based Learning in Museum Education*, in "IMG Journal", vol. 1, n. 1, 2019, pp. 262-267.

⁵⁵⁶Scott G. Paris ad esempio si riferisce all'*objective-centered learning*. Cfr. S. G. Paris, *Perspectives on Object-Centred Learning in Museums*, Routledge, Mahwah (NJ) 2002.

⁵⁵⁷Cfr. S. M. Pearce, *Interpreting Objects and Collections*, Routledge, London 1994, p.9.

⁵⁵⁸Cfr. J. Thogersen, A. Simpson, G. Hammond, L. Janiszewski, E. Guerry, *Creating Curriculum Connections: A University Museum Object-Based Learning Project*, in "Education for Information", vol. 34, n. 2, 2018, p. 114.

⁵⁵⁹Brunelli sottolinea come l'importanza dell'esperienza sensoriale e dell'apprendimento attraverso gli oggetti è individuabile nei contributi pedagogici di Pestalozzi, John Locke e Jean-Jacques Rousseau; cfr. S. A. Carter, *Windows and Ladders*, in Ead., *Object Lessons. How Nineteenth Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*, Oxford University Press, Oxford 2018, pp. 5-27. Tra le radici più antiche di questo approccio si può richiamare l'*Orbis sensualium pictus* di Jan Amos Comenius, primo manuale illustrato per l'apprendimento intuitivo. Cfr. G. Calò, *Jan Amos Komenský*, in *Enciclopedia Italiana*, vol. 20, Roma 1950, pp. 248-250; G. Crupi, *Dare la parola all'immagine: l'“Orbis Sensualium Pictus” di Jan Amos Comenius*, in "Nuovi Annali della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari", n. 31, 2017, pp. 117-140. Su questi riferimenti si veda anche M. Brunelli, *Object-Based Learning and the Pedagogical Value of Historical-Educational Collections*, in "IL NODO", n. 54, 2024, pp. 31-45.

⁵⁶⁰Cfr. H. J. Chatterjee, L. Hannan, *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, Routledge, New York 2016, p.5; M. Brunelli, *Object-Based Learning and the Pedagogical Value of Historical-Educational Collections*, in "IL NODO", n. 54, 2024, pp. 34.

⁵⁶¹La manipolazione degli oggetti ha un effetto e un rapporto duraturo con la memoria, più di quanto non abbia spesso l'apprendimento basato sul testo. Cfr. D. Romanek, B. Lynch, *Touch and the Value of Object Handling: Final Conclusions for a New Sensory Museology*, in H. J. Chatterjee (a cura di), *Touch in Museums. Policy and Practice in Object Handling*, Berg, Oxford-New York 2008, p. 224.

Questa dimensione esperienziale si integra con il ciclo dell'apprendimento elaborato da Kolb, in particolare nella transizione dall'esperienza concreta alla riflessione e alla concettualizzazione astratta⁵⁶².

Da questo punto di vista, i musei in generale, grazie alle loro collezioni tangibili e intangibili, si configurano come ambiti privilegiati per l'apprendimento sensoriale e basato sugli oggetti⁵⁶³. L'antropologa e museologa Sandra Dudley ha evidenziato come le informazioni e i media testuali, che si rivolgono esclusivamente alla cognizione razionale, possano distrarre o addirittura inibire i processi di interazione che possono verificarsi tra gli oggetti museali e le persone attraverso un coinvolgimento autentico, corporeo ed emotivo⁵⁶⁴. L'interazione con i manufatti attiva una pluralità di processi percettivi e cognitivi, spesso in modo spontaneo e non verbale, che gli educatori possono orientare attraverso pratiche comunicative intenzionali, come domande aperte e conversazioni⁵⁶⁵.

Dal punto di viste epistemologico, gli oggetti museali presentano una natura ambivalente: da un lato, offrono una presenza materiale stabile; dall'altro, sono portatori di significati plurimi e mutevoli, aperti a reinterpretazioni e ricontestualizzazioni⁵⁶⁶. Proprio questa tensione tra permanenza materiale e variabilità simbolica conferisce loro una forte efficacia come mediatori di significato e strumenti educativi. Inoltre, in contesti di apprendimento collaborativo, l'oggetto agisce come nodo relazionale attorno al quale si articolano dinamiche discorsive e interpretative che potenziano la comprensione individuale e collettiva⁵⁶⁷. L'oggetto non è solo strumento individuale di osservazione, ma diventa mediatore simbolico nella relazione tra soggetti, facilitando la costruzione collettiva del sapere, grazie alla distribuzione dei significati all'interno di gruppi e alla condivisione del "capitale culturale"⁵⁶⁸. In ambito educativo, tale funzione si traduce nella possibilità di impiegare gli oggetti come mediatori efficaci per l'apprendimento attivo, favorendo l'acquisizione di

⁵⁶²Cfr. H. J. Chatterjee, L. Hannan, *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, cit, p.1.

⁵⁶³Cfr. M. Brunelli, *Object-Based Learning and the Pedagogical Value of Historical-Educational Collections*, cit., pp. 31.

⁵⁶⁴Si rimanda ai contributi approfonditi in H. J. Chatterjee (a cura di), *Touch in Museums. Policy and Practice in Object Handling*, Berg, Oxford–New York 2008; H. J. Chatterjee, L. Hannan (a cura di), *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, cit.

⁵⁶⁵Cfr. M. Brunelli, *Object-Based Learning and the Pedagogical Value of Historical-Educational Collections*, cit., p.34.

⁵⁶⁶Cfr. J. Thogersen, A. Simpson, G. Hammond, L. Janiszewski, E. Guerry, *Creating Curriculum Connections: A University Museum Object-Based Learning Project*, cit., p. 114.

⁵⁶⁷Cfr. S. M. Rowe, *Activity and Discourse in Museums. A Dialogic Perspective on Meaning Making*, tesi di dottorato, Washington University in St. Louis, 2002, p. 21.

⁵⁶⁸Cfr. P. Bourdieu, *The Social Structures of the Economy*, Polity Press, London 2005, p.84.

abilità cognitive complesse e promuovendo un coinvolgimento più profondo attraverso pratiche collaborative. In quanto espressione tangibile della cultura materiale del passato, la materialità possiede intrinsecamente una maggiore capacità di catturare l'attenzione dei visitatori rispetto al linguaggio astratto, alle storie avvincenti, alle fotografie o ad altri media⁵⁶⁹.

Simon⁵⁷⁰ definisce tali oggetti come *social objects*, ossia entità capaci di facilitare le conversazioni e di creare coesione sociale in contesti educativi e museali, permettendo agli individui di comunicare indirettamente attraverso di essi.

Lo sviluppo dell'OBL è stato favorito dal lavoro di numerosi studiosi e centri di ricerca, tra cui quello guidato da Helen Chatterjee presso l'University College London⁵⁷¹, dove l'OBL è oggi integrato nei curricula universitari⁵⁷². In questo contesto, un'esperienza condotta presso il *Grant Museum of Zoology*⁵⁷³ ha dimostrato come l'osservazione e la manipolazione di crani di primati possa facilitare la comprensione di concetti complessi legati all'evoluzione, rendendo l'apprendimento più efficace e motivante⁵⁷⁴.

Un altro esempio di applicazione di pratiche OBL in contesti educativi e museali riguarda il progetto realizzato presso la Macquarie University⁵⁷⁵ (Australia), dove è stata implementata una comunità di pratica sull'OBL finalizzata a integrare oggetti museali in programmi didattici a vari livelli scolastici e accademici. Il *team*, comprendente curatori, educatori e progettisti curriculari, ha applicato un approccio di *curriculum mapping*, che ha permesso di individuare utilizzi plurali e interdisciplinari degli oggetti.

I risultati preliminari hanno dimostrato una maggiore partecipazione e un miglior coinvolgimento nei contenuti grazie all'approccio multisensoriale e all'esperienza diretta.

⁵⁶⁹Cfr. M. Brunelli, *Object-Based Learning and the Pedagogical Value of Historical-Educational Collections*, cit, pp. 33.

⁵⁷⁰Cfr. *Participatory Museum – Chapter 4*, in <https://participatorymuseum.org/chapter4/> (ultima consultazione: 06/2025).

⁵⁷¹University College London, in <https://www.ucl.ac.uk/> (ultima consultazione: 10 giugno 2025).

⁵⁷²Cfr. H. J. Chatterjee (a cura di), *Touch in Museums. Policy and Practice in Object Handling*, cit.; H. J. Chatterjee, L. Hannan (a cura di), *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, cit.

⁵⁷³UCL Grant Museum of Zoology, in <https://www.ucl.ac.uk/museums-collections/ucl-grant-museum-zoology> (ultima consultazione: 06/2025).

⁵⁷⁴Cfr. R. Duhs, *Learning from University Museums and Collections in Higher Education: University College London (UCL)*, in <https://doi.org/10.18452/8698> (ultima consultazione: 06/2025).

⁵⁷⁵*Object-Based Learning – Macquarie University*, in <https://lt.arts.mq.edu.au/teaching-support/methodologies/object-based-learning/> (ultima consultazione: 10 giugno 2025).

L'esperienza è stata inoltre formalizzata come modello replicabile in altri contesti accademici dotati di collezioni⁵⁷⁶.

Un esempio particolarmente rilevante nel campo della storia dell'educazione e dell'infanzia è il progetto lettone *Representation of Childhood at the Museums of Latvia, Integrated in the E-Learning Environment of Higher Education* (2020–2021)⁵⁷⁷.

Il progetto ha previsto la mappatura e la digitalizzazione di oltre mille oggetti legati alla storia dell'infanzia presenti in trenta musei lettoni, con l'obiettivo di costruire un *database* accessibile agli studenti di Scienze dell'Educazione presso l'Università della Lettonia. Questo archivio digitale ha permesso agli studenti, spesso privi di una solida formazione storica, di accedere a fonti eterogenee (fotografie, documenti, oggetti materiali, pubblicazioni, ecc.) e di selezionare un artefatto da analizzare e interpretare criticamente in relazione a una problematica educativa di loro interesse. L'approccio adottato nel progetto, orientato alla ricerca e all'interpretazione autonoma delle fonti, ha evidenziato la forza dell'OBL nel contesto di applicazione: l'oggetto diventa dispositivo di significazione storica e pedagogica, capace di attivare narrazioni, costruire connessioni e interrogare implicitamente le assenze e le presenze nella rappresentazione museale dell'infanzia. In tal senso, gli autori sottolineano l'inevitabile soggettività che attraversa ogni fase del processo, dalla selezione museale alla digitalizzazione, fino all'interpretazione da parte degli studenti, trasformando questa parzialità in un'opportunità formativa⁵⁷⁸.

3.3 Pratiche didattiche e di mediazione museale

3.3.1 La didattica museale: definizioni e funzioni formative

Il concetto di educazione museale trova una concreta espressione nelle pratiche dell'azione didattica museale che implica un'organizzazione mirata delle attività educative in relazione a specifici beni culturali, alle caratteristiche dei destinatari e agli obiettivi educativi da perseguire⁵⁷⁹. Si tratta di un'azione duplice: da un lato promuove la conoscenza del bene, della sua storia e del suo valore, dall'altro lo ricolloca in una rete di significati che lo connette

⁵⁷⁶Cfr. J. Thøgersen, A. Simpson, G. Hammond, L. Janiszewski, E. Guerry, *Creating Curriculum Connections: A University Museum Object-Based Learning Project*, cit., pp. 113-120.

⁵⁷⁷*Representation of Childhood at the Museums of Latvia, Integrated in the E-Learning Environment of Higher Education* (2020–2021), in <https://bernibas-vesture.mozello.site.com/about-projects/representation-of-childhood>

⁵⁷⁸Cfr. I. Kestere, A. Strazdins, I. Rezgorina, R. Vejins, *Object-Based Childhood History from Museums to University: The Latvian Project*, in "Paedagogica Historica", vol. 60, n. 5, 2024, pp. 927-941.

⁵⁷⁹Cfr. M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, cit., pp. 58-61.

alla comunità e al patrimonio complessivo. A differenza della musealizzazione, che comporta la separazione degli oggetti dal loro contesto originario, la didattica museale mira infatti a una restituzione simbolica, reintegrando tali oggetti nel vissuto dei visitatori attraverso percorsi interpretativi e partecipativi⁵⁸⁰.

Il pensiero di Mattozzi, che interpreta il museo come luogo di mediazione dei saperi, consente di delineare tre finalità principali della didattica museale:

- prendere coscienza dell'esistenza dei beni culturali e del museo attraverso un percorso formativo messo in atto dagli educatori museali;
- sviluppare competenze di lettura e comprensione critica delle opere attraverso osservazione, tematizzazione e relazione tra gli oggetti per la produzione di significati aggiuntivi che conducono il visitatore in un processo di educazione e autoformazione;
- favorire la consapevolezza che tali beni costituiscono un patrimonio collettivo nazionale e internazionale e che vanno salvaguardati anche attraverso il lavoro del personale competente e formato⁵⁸¹.

La didattica museale va intesa come parte integrante della missione educativa del museo poiché si propone di generare apprendimenti nei soggetti coinvolti. Come ricorda Nuzzacci, la didattica museale:

(interpretata come quella che si svolge con e per l'istruzione) intende perseguire, come avviene per qualunque altra forma di didattica, apprendimenti duraturi nell'individuo, cioè modificazioni stabili di comportamenti e di atteggiamenti esprimendosi sostanzialmente all'interno di una nuova identità museologica che viene coltivata tenendo conto di almeno tre livelli:

- 1) struttura: contestualizzazione degli oggetti all'interno del museo;
- 2) stile: problematizzazione del punto di vista e dell'osservazione;
- 3) tecnica: sfruttamento dell'informazione ai fini dell'apprendimento⁵⁸².

⁵⁸⁰Ivi, p. 257.

⁵⁸¹Cfr. M. Mattozzi, *Si fa presto a dire "didattica": l'importanza delle definizioni*, in Aa.Vv., *Dire e fare didattica. Strumenti per la progettazione e la valutazione delle attività educative nei musei. Atti della XIV Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale: Venezia – Salone dei Beni e delle Attività Culturali*, 3 dicembre 2010, pp. 21-71.

⁵⁸²Cfr. A. Nuzzacci, *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies*, Pensa Multimedia, Brescia-Bari 2012, p. 188.

La didattica museale si configura così come una disciplina intersezionale, al crocevia tra saperi e pratiche provenienti da ambiti differenti: museologia, museografia, *heritage studies*, storia dell'arte, scienze dell'educazione, economia della cultura, solo per citarne alcuni⁵⁸³.

3.3.2 Approcci alla mediazione e laboratori didattici

Nell'ambito dell'educazione in contesti museali, la mediazione assume un orientamento di tipo argomentativo, centrato sull'interazione e sulla costruzione partecipata del significato⁵⁸⁴. In tal senso, essa si concretizza attraverso una molteplicità di linguaggi e dispositivi: etichette tattili, *display* manipolativi, visite animate, *storytelling*, *role playing* ed *exhibit*. Tra le pratiche più consolidate, il laboratorio rappresenta uno spazio privilegiato per l'apprendimento attivo, collaborativo e multisensoriale. Il termine "laboratorio" designa sia l'attività svolta sia lo spazio in cui essa si realizza e in questo ambiente fisico e simbolico l'incontro con il bene culturale diventa occasione per attivare connessioni interdisciplinari e stimolare esperienze formative integrate⁵⁸⁵. A differenza delle modalità trasmissive, il laboratorio consente un'interazione diretta con oggetti, materiali e strumenti, offrendo ai visitatori la possibilità di esplorare concetti complessi attraverso il fare, il gioco e la riflessione condivisa⁵⁸⁶. Le attività sono spesso organizzate in piccoli gruppi, per stimolare la conversazione, lo scambio di ipotesi, la rielaborazione collettiva delle osservazioni e favorire processi di apprendimento dialogico e cooperativo⁵⁸⁷. Generalmente rivolgendosi ai pubblici di bambini, la dimensione ludica viene valorizzata come veicolo per la costruzione del significato: il gioco non è qui inteso come intrattenimento, ma come dispositivo didattico in grado di attivare l'immaginazione, stimolare la curiosità e facilitare la rielaborazione personale⁵⁸⁸.

L'educatore museale ha il ruolo di facilitatore nella creazione di ambienti di apprendimento, in cui il fare, il narrare e l'interpretare stimolano processi cognitivi, affettivi e simbolici⁵⁸⁹. In particolare, le attività rivolte all'infanzia mettono al centro la relazione tra

⁵⁸³Cfr. A. Romano, *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, ETS, Pisa 2023, p. 77.

⁵⁸⁴Cfr. R. Minello, *Museo costruttivista. Tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali*, cit., pp. 99-101.

⁵⁸⁵*Ibidem*

⁵⁸⁶*Ibidem*

⁵⁸⁷*Ibidem*

⁵⁸⁸Cfr. C. Lollobrigida, *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*, Le Lettere, Firenze 2010, p.159.

⁵⁸⁹Cfr. R. Minello, *Museo costruttivista. Tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali*, cit., pp. 99-101.

oggetto e mondo simbolico del bambino, privilegiando approcci esperienziali che incorporano il gesto, il corpo e l'affettività⁵⁹⁰.

Molti percorsi educativi sono progettati secondo l'approccio *hands-on/minds-on*, che combina l'attivazione sensoriale e manuale (esplorare, costruire, manipolare) con stimoli cognitivi e riflessivi (riformulare, rappresentare, confrontare). Questo modello si rivela particolarmente efficace nel contesto museale in relazione all'OBL, dove la complessità dei contenuti può essere mediata tramite strategie capaci di avvicinare i visitatori ai temi trattati secondo modalità non convenzionali⁵⁹¹. Consentendo di interfacciarsi direttamente con i materiali esposti, il laboratorio si configura come un dispositivo culturale capace di generare appartenenza, continuità narrativa e riflessione critica sul patrimonio, rivelandosi un potente strumento di mediazione tra il museo e la comunità⁵⁹².

3.3.3 Narrazione e interpretazione del patrimonio

Tra le tecniche di mediazione museale, la narrazione e l'interpretazione si rivelano modalità efficaci per attivare esperienze di apprendimento coinvolgenti, durature e significative. In questa prospettiva, Studio Azzurro⁵⁹³ ha definito i musei come:

[...] ecosistemi della conoscenza, luoghi immersivi della sperimentazione, territori della memoria. [...] dei veri e propri *habitat* narrativi, [...] Il museo diviene sempre più un luogo in cui vivere, partecipare a una storia attraverso molteplici sollecitazioni. [...] Nell'*habitat* narrativo si integra e si valorizza anche il gesto dello spettatore, il suo comportamento, la sua presenza e il suo contributo sino a farli diventare parte integrante di una visione estetica⁵⁹⁴.

Il modello narrativo proposto da Vallance offre una chiave interpretativa per ripensare la relazione tra museo e pubblico⁵⁹⁵, in cui la mediazione si distacca dalla tradizionale trasmissione di contenuti per configurarsi come costruzione di esperienze interpretative.

⁵⁹⁰Cfr. E. W. Taylor, A. C. Neill, *Museum Education: A Nonformal Education Perspective*, cit., pp. 27-28.

⁵⁹¹Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 259.

⁵⁹²Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi*, cit., p. 260.

⁵⁹³“Studio Azzurro” è un collettivo artistico milanese nato nel 1982 che combina tecnologia, narrazione e progettazione museale per creare esperienze immersive, partecipate e legate al territorio; cfr. *Studio Azzurro*, in <https://www.studioazzurro.com/> (ultima consultazione: 06/2025).

⁵⁹⁴Cfr. R. Rosa (a cura di), *Musei di narrazione. Studio Azzurro*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2011, p.14.

⁵⁹⁵Cfr. E. Vallance, *Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth*, in “Studies in Art Education”, vol. 45, n. 4, 2004, pp. 355-357.

L'apparato espositivo, pertanto, non si presenta come una sequenza lineare di oggetti e informazioni, bensì come un racconto aperto, in cui la voce istituzionale del museo si intreccia con quella soggettiva del visitatore, riconosciuto come co-autore⁵⁹⁶. L'efficacia educativa si misura sulla coerenza narrativa del percorso, sulla chiarezza dell'intenzione curatoriale e sul grado di libertà interpretativa lasciato al visitatore. In questo modo, la partecipazione del pubblico è autenticamente ermeneutica: il visitatore interpreta, rielabora e riflette sui contenuti in base al proprio vissuto, alle proprie domande e connessioni emotive⁵⁹⁷, rafforzando il legame tra museo, esperienza vissuta e cittadinanza culturale⁵⁹⁸.

È in questa cornice che si inserisce il modello comunicativo offerto dall'interpretazione del patrimonio⁵⁹⁹, che è stato definito come "un processo creativo di comunicazione strategica, che produce connessioni intellettuali ed emotive tra il visitatore e la risorsa interpretata, facendogli generare i propri significati su quella risorsa, in modo che possa apprezzarla e goderne"⁶⁰⁰. Non si tratta semplicemente di fornire informazioni, ma di attivare una relazione dialogica che favorisca l'immersione, la scoperta e la costruzione personale di senso da parte del visitatore⁶⁰¹.

La complessità del concetto di "interpretazione" riflette una lunga tradizione interdisciplinare, che attraversa ambiti come la filologia, la linguistica, la semiotica, l'ermeneutica e la filosofia⁶⁰². Applicato ai contesti museali, il termine assume sfumature diverse: può indicare lo spiegare o rivelare un significato⁶⁰³, il tradurre da un linguaggio tecnico o specialistico a uno comprensibile, oppure l'identificare e generare un significato attraverso un processo personale di scoperta. Questo ventaglio semantico evidenzia la duplice

⁵⁹⁶*Ibidem*.

⁵⁹⁷Cfr. E. W. Taylor, A. C. Neill, *Museum Education: A Nonformal Education Perspective*, cit., pp. 26-27.

⁵⁹⁸Cfr. E. Vallance, *Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth*, cit., pp. 355-357.

⁵⁹⁹La pratica dell'interpretazione del patrimonio, affermata negli Stati Uniti a partire dalla metà del Novecento come strumento di valorizzazione del patrimonio ambientale e storico-culturale, è oggi ampiamente diffusa nei paesi anglosassoni non solo come mezzo di comunicazione al pubblico, ma anche come approccio alla gestione dei beni e delle risorse territoriali. Negli ultimi decenni, tale approccio si è esteso progressivamente anche nei paesi non anglofoni, sostenuto dall'azione di reti internazionali e nazionali, come l'associazione europea *Interpret Europe* <https://interpret-europe.net/> (ultima consultazione: 06/2025). Per una panoramica generale sulla storia e i principi dell'interpretazione, cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata 2014.

⁶⁰⁰Cfr. J. M. Miranda, S. H. Ham, *¿A qué interpretación nos referimos?*, in "Boletín de Interpretación", n. 19, 2008, pp. 4-7.

⁶⁰¹Cfr. M. Nowacki, *Heritage Interpretation and Sustainable Development: A Systematic Literature Review*, in "Sustainability", n. 13, 2021, p. 1.

⁶⁰²Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit., p. 145.

⁶⁰³*Ivi*, p. 146.

valenza dell'interpretazione come atto di mediazione per gli altri e come esercizio individuale di comprensione⁶⁰⁴.

I principi guida formulati da Freeman Tilden, già nel 1957, pongono al centro dell'interpretazione l'importanza di suscitare curiosità e interesse nei visitatori, di collegare i concetti presentati alle esperienze personali del pubblico e di offrire contenuti memorabili⁶⁰⁵. In particolare, i sei principi indicano che:

1. L'interpretazione che non riesce a stabilire una qualche relazione tra ciò che in quel momento viene spiegato, o messo in mostra, e la personalità o l'esperienza individuale del visitatore, sarà di per sé sterile.
2. L'informazione in quanto tale non è interpretazione. L'interpretazione è una rivelazione basata sull'informazione. Ma si tratta di cose del tutto diverse, anche se ogni interpretazione contiene informazioni.
3. L'interpretazione è un'arte che combina diverse arti, indipendentemente dal fatto che l'argomento presentato sia di natura scientifica, storica o architettonica. Qualsiasi arte può, in una certa misura, essere insegnata.
4. Lo scopo principale dell'interpretazione è provocare, piuttosto che istruire.
5. L'interpretazione dovrebbe aspirare a presentare il tutto anziché una parte, e dovrebbe rivolgersi all'uomo nella sua interezza piuttosto che solo ad alcuni aspetti della sua natura.
6. L'interpretazione che si rivolge ai bambini non è una versione "diluata" dell'interpretazione offerta agli adulti, ma è piuttosto il risultato di un approccio completamente differente. Per avere la massima efficacia, richiederebbe un programma separato⁶⁰⁶.

L'attualità del modello interpretativo si coglie anche nella sua capacità di integrare le più recenti tendenze della didattica museale, tra cui l'uso delle tecnologie immersive (come la

⁶⁰⁴ Ivi, p.147.

⁶⁰⁵ Cfr. F. Tilden, *Interpreting Our Heritage. Principles and Practices for Visitor Services in Parks, Museums, and Historic Places*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1957.

⁶⁰⁶ Cfr. M. K. Cunningham, *Manuale di formazione per interpreti museali*, a cura di M. Brunelli, EUM – Edizioni Università di Macerata, Macerata 2012, p. 81. Nel volume, la cui edizione italiana è curata da Marta Brunelli, vengono riportati i 6 principi tratti dal volume di F. Tilden, *Interpreting Our Heritage*, cit.

realtà aumentata e virtuale⁶⁰⁷), la co-creazione dei contenuti, la partecipazione attiva dei visitatori e l'apertura a discorsi inclusivi e plurali. Tali caratteristiche lo rendono particolarmente adeguato a rispondere alle esigenze cognitive ed esperienziali dei pubblici contemporanei, in cerca non solo di conoscenze ma anche di esperienze trasformative⁶⁰⁸.

A partire dai principi di Tilden, William Lewis⁶⁰⁹ ha proposto il concetto di “triangolo interpretativo”, costituito da tre elementi fondamentali: l'interprete, la risorsa e il pubblico. In questa visione, l'interprete assume il ruolo di mediatore attivo, responsabile di modulare il linguaggio, lo stile e le tecniche comunicative in funzione del contenuto e delle caratteristiche del pubblico, con l'obiettivo di facilitare un incontro significativo con il patrimonio⁶¹⁰.

Per questo motivo, l'interpretazione si avvale di tecniche esperienziali e narrative che coinvolgono il visitatore sia a livello personale, come esperienza interiore e contemplativa, sia a livello relazionale, attivando un dialogo tra individuo, oggetti e contesto, con l'obiettivo di stimolare la riscoperta e la rielaborazione di conoscenze già possedute e costruire su tali basi nuove conoscenze e nuove esperienze, favorendo una comprensione profonda e significativa delle collezioni museali⁶¹¹.

Per tecniche interpretative si intendono modalità operative attraverso cui si declina la performance educativa e, tra quelle citate dalla letteratura di riferimento, un ruolo centrale è occupato proprio dalla narrazione. Lo *storytelling* consente infatti di presentare dati e informazioni scientifiche o storiche in modo immaginativo, favorendo la creazione di immagini mentali che facilitano la memorizzazione e la rielaborazione personale⁶¹².

L'interpretazione del patrimonio implica la compresenza di due dimensioni narrative: da una parte, la dimensione narrativa dell'istituzione, che presenta dati e saperi scientifici in forma narrativa (utilizzando tecniche varie, dallo *storytelling*, alla drammatizzazione, al

⁶⁰⁷ Cfr. M. Nowacki, *Heritage Interpretation and Sustainable Development: A Systematic Literature Review*, cit., p.2.

⁶⁰⁸ Cfr. M.K. Cunningham, *The Interpreter's Training Manual for Museums*, American Association of Museums, Washington D.C. 2004; G. Black, *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*, Routledge, London-New York 2012, pp. 179-183; Cfr. E. Hooper-Greenhill, Education, Communication and Interpretation, in E. Hooper-Greenhill (a cura di), *The Educational Role of the Museum*, Psychology Press, London 1999, pp. 3-27; G.E. Hein, *The Challenge and Significance of Constructivism*, in “Hands On”, n. 35, 2001, pp. 35-42; J.H. Falk, *An Identity-Centered Approach to Understanding Museum Learning*, in “Curator: The Museum Journal”, vol. 49, n. 2, 2006, p. 151.

⁶⁰⁹ Cfr. W. J. Lewis, *Interpreting for Park Visitors*, Eastern Acorn Press, 1980, p. 22.

⁶¹⁰ Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit., p.161.

⁶¹¹ Cfr. M. K. Cunningham, *Manuale di formazione per interpreti museali*, a cura di M. Brunelli, EUM – Edizioni Università di Macerata, Macerata 2012, p. 81.

⁶¹² Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit., p. 249;

teatro ecc.); dall'altra, la dimensione del visitatore che, nel confronto con prospettive "altre" (dell'istituzione o di altri visitatori), viene incoraggiato a costruire la propria personale narrazione e a riflettere sul senso dell'esperienza di visita in relazione ai significati proposti⁶¹³. Gli oggetti diventano "testimoni narranti" della storia delle macro- o micro-comunità in cui gli oggetti erano collocati, di chi li ha usati, posseduti o costruiti⁶¹⁴. Secondo questo principio, partendo dall'analisi di elementi tangibili dell'oggetto (materiale, funzione), si elaborano concetti intangibili (il sistema di valori simbolici, i significati nei contesti culturali), fino a giungere a significati universali⁶¹⁵, anche se ciò non risulta sempre possibile in tutti i contesti.

In un confronto tra diversi approcci, se quello scientifico si rivela necessario e si presta a essere impiegato per la spiegazione e la rappresentazione oggettiva della realtà attraverso la trasmissione di dati esatti e/o la validazione sperimentale, l'approccio narrativo offre ai visitatori la possibilità di leggere quella stessa realtà come una storia, di entrare nella rete dei significati propri della narrazione e, al tempo stesso, di costruirne di nuovi ricollocando quell'esperienza nella propria rete di esperienze, conoscenze e significati.

In questa prospettiva, l'interpretazione del patrimonio si configura come un processo educativo fondato sulla costruzione attiva e riflessiva dell'esperienza, capace di generare consapevolezza nel visitatore tra oggettività e soggettività, tra contesto culturale e vissuto personale⁶¹⁶. Le tendenze più recenti in questo ambito evidenziano, inoltre, l'importanza della co-creazione e della partecipazione dei visitatori, della creatività, dell'apertura a un discorso pubblico inclusivo e dell'uso delle tecnologie immersive⁶¹⁷.

⁶¹³Ivi, p. 250.

⁶¹⁴Ivi, p. 198-199.

⁶¹⁵Una risorsa tangibile è un oggetto fisicamente tangibile e osservabile (come manufatti, edifici, ...), tutto ciò che è comprensibile in quanto reale e percepibile attraverso i propri sensi, oppure realmente esistito e accaduto. Dalle risorse tangibili è possibile risalire a un livello superiore attraverso i concetti intangibili. Essi si riferiscono a significati superiori che la risorsa veicola e nel quale i visitatori possono riconoscersi in quanto parte di un bagaglio proprio di conoscenze, emozioni e ricordi di senso. Infine si giunge all'individuazione di concetti universali, ossia concetti intangibili che risultano immediatamente comprensibili a tutti i visitatori poiché ogni individuo, indipendentemente dalla propria appartenenza sociale e culturale, è in grado di percepirli come parte dell'esistenza di ognuno e dell'intera umanità. Ad esempio, rientrano in questa categoria il concetto di famiglia, di nascita, di morte, amore, dolore, cambiamento, lavoro, gioco. Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit., p.168-169.

⁶¹⁶Cfr. M. Striano, *Riflessività*, in D. Simeone (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024.

⁶¹⁷Cfr. M. Nowacki, *Heritage Interpretation and Sustainable Development: A Systematic Literature Review*, cit., p.2.

3.3.4 L'IPOP *theory* come modello di mediazione

All'interno della riflessione sulla mediazione museale, oltre alle strategie narrative e interpretative, anche strumenti progettuali fondati su basi teoriche ed empiriche contribuiscono a modellare l'esperienza educativa del visitatore. Tra questi si distingue la *Experience preference theory* (nota anche come *IPOP theory*) elaborata per interpretare e valorizzare le diverse modalità con cui i visitatori si relazionano con i contenuti museali⁶¹⁸. Fondata su un'estesa base empirica costituita da osservazioni, interviste e studi condotti in numerosi musei statunitensi, il modello IPOP si presenta come uno strumento predittivo in grado di orientare la progettazione di percorsi espositivi e dispositivi educativi, tenendo conto della varietà di preferenze percettive, cognitive ed emotive degli individui⁶¹⁹.

Il modello IPOP identifica quattro principali domini esperienziali che ogni individuo tende a privilegiare, in modo più o meno marcato⁶²⁰:

- I – *Ideas*: attrazione per concetti, astrazioni, spiegazioni logiche e contenuti strutturati; I visitatori con questa inclinazione desiderano comprendere i quadri teorici e interpretativi che sottendono un fenomeno, cogliere le connessioni sistemiche e approfondire i contenuti attraverso dati, schemi e riferimenti concettuali. Questo orientamento corrisponde a una valorizzazione della conoscenza come costruzione razionale, ed è spesso rappresentato nelle mostre attraverso pannelli esplicativi, apparati teorici, modelli e mappe concettuali.
- P – *People*: interesse per le persone, le biografie, le emozioni e le relazioni umane. I visitatori desiderano conoscere le storie e i contesti sociali legati agli oggetti esposti, avvicinandosi alla dimensione umana del patrimonio. Ad esempio, si vorrebbe capire la storia delle persone legate a un oggetto museale e il contesto sociale, politico o storico in cui l'oggetto è stato creato.
- O – *Objects*: questa dimensione si fonda sul fascino per gli oggetti materiali, la loro estetica, artigianalità, storia e struttura fisica. I visitatori sono attratti dalla concretezza del manufatto, dai dettagli della sua realizzazione, dai materiali utilizzati e dalla cura dell'allestimento visivo. Le descrizioni analitiche, la possibilità di osservare da vicino

⁶¹⁸Cfr. A. J. Pekarik, J. Mogel, J. A. Bitgood, B. M. Serrell, *IPOP: A Theory of Experience Preference*, in "Curator: The Museum Journal", vol. LVII, n. 1, 2014, pp. 9-11.

⁶¹⁹Ivi, pp. 16-17.

⁶²⁰Ivi, p. 6.

un oggetto autentico o raro, il racconto delle tecniche costruttive diventano quindi centrali per questi soggetti.

- P – *Physical*: si riferisce alla dimensione fisica, immersiva e sensoriale, legate al movimento, al suono, al tatto, alla luce. L’allestimento interattivo, la possibilità di manipolare oggetti, le ambientazioni multisensoriali, così come l’uso di tecnologie digitali (tra cui la realtà aumentata o i dispositivi tattili), rappresentano modalità privilegiate di coinvolgimento.

Il contributo della IPOP *theory* può essere letto come una svolta interpretativa nel campo della mediazione museale, in quanto propone un passaggio dalla tradizionale concezione unidirezionale del messaggio espositivo a una visione dialogica, flessibile e multidimensionale. In altre parole, chi progetta contenuti museali dovrebbe concepire l’esperienza non solo a partire dalla natura del patrimonio da comunicare, ma anche e soprattutto dai modi in cui quel patrimonio può essere esperito da pubblici differenti.

Un concetto chiave introdotto dalla teoria è quello di *flip experience*, ovvero l’esperienza che coinvolge il visitatore in un dominio esperienziale inusuale o poco familiare, ma che riesce comunque a generare un impatto emozionale o cognitivo profondo. Si tratta di situazioni in cui, pur partendo da preferenze individuali esplicite (ad esempio per le idee, gli oggetti o le storie umane), il visitatore si ritrova a vivere esperienze inaspettate, spingendolo a esplorare modalità nuove di fruizione⁶²¹. Queste “sorprese” generate dall’incontro tra ciò che il progettista aveva immaginato e ciò che effettivamente il visitatore esperisce costituiscono momenti preziosi, ricchi di possibilità trasformative. Si tratta di discontinuità tra il “museo progettato” e il “museo vissuto” che danno vita a micro-momenti di riflessione, scoperta e significato che, secondo gli studi sull’educazione e la creatività⁶²², possono essere considerati *defining moments*, ovvero istanti cruciali di apprendimento profondo e trasformativo.

Pur rappresentando uno tra i tanti modelli di progettazione, la IPOP *theory* si configura come uno strumento strategico per leggere gli spazi di apprendimento museale e al tempo stesso promuovere una didattica museale flessibile, differenziata e attenta alla pluralità del

⁶²¹Cfr. A. J. Pekarik, J. Mogel, J. A. Bitgood, B. M. Serrell, *IPOP: A Theory of Experience Preference*, in “Curator: The Museum Journal”, cit., pp. 9-11.

⁶²²Cfr. T. T. Aoki, *Spinning Inspired Images*, in W. F. Pinar, R. L. Irwin (a cura di), *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki*, Routledge, New York–London 2004, pp. 413-425; R. A. Beghetto, *In Search of the Unexpected: Finding Creativity in the Micromoments of the Classroom*, in “Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, vol. 3, 2009, pp. 2-5; A. R. English, *Discontinuity in Learning*, Cambridge University Press, New York 2013.

pubblico. Valorizzando le inclinazioni e preferenze dei visitatori, il modello si rivela coerente con gli obiettivi dell'educazione museale contemporanea che mirano a sostenere la riflessività, attivare processi di apprendimento significativo, costruire legami personali e culturali con il patrimonio e favorire la partecipazione critica nei contesti educativi non formali.

3.4 Musealizzare la cultura materiale dell'educazione

Riconducendo le linee teoriche presentate alla specificità dei musei del patrimonio storico-educativo, è necessario considerare che la musealizzazione della cultura materiale dell'educazione non può essere intesa come una semplice operazione di conservazione e classificazione, ma che essa implica un processo complesso di selezione, interpretazione e messa in scena. Ciò necessita un approccio critico e consapevole al patrimonio, che eviti di ridurlo a una mera accumulazione antiquaria, o di cedere al “feticismo degli oggetti”⁶²³. Le fonti della cultura materiale dell'educazione, infatti, non vanno lette come manufatti isolati, bensì come nodi di una rete di significati, pratiche, memorie e relazioni complesse.

In tale prospettiva, la museologia dell'educazione si configura come un campo cui le teorie pedagogiche e i modelli di apprendimento museale offrono strumenti interpretativi utili, a patto di non essere assunti in modo prescrittivo o meccanico. I modelli teorici presentati nei paragrafi precedenti raramente si applicano in modo “puro” nella prassi museale, ma si intrecciano, si adattano e si contaminano, dando origine a pratiche situate e contestualmente mediate.

L'integrazione tra le diverse pratiche è particolarmente evidente nei musei dell'educazione e della scuola, dove la prossimità temporale degli oggetti rende la visita museale un'esperienza fortemente connotata a livello affettivo e biografico⁶²⁴. Proprio per la loro natura relazionale e contestuale, le fonti storiche dell'educazione attivano una pluralità di significati che travalicano il loro valore d'uso originario.

Per questo motivo, è necessario fare in modo di proporre il patrimonio storico-educativo come strumento di lettura consapevole della cultura e della storia dell'educazione. Gli oggetti

⁶²³Cfr. A.E. Benito, *Patrimonio material de la escuela e historia cultural*, in “Revista Linhas”, vol. 11, n. 2, 2010, pp. 13-28.

⁶²⁴ Cfr. L. Cantatore, *La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi*, in “Società Italiana di Pedagogia”, 35, 2019.

esposti assumono il valore di *objetos-huella* (oggetti impronta)⁶²⁵ ovvero di testimonianze materiali che portano con sé impronte significative del passato educativo comune, tracce tangibili di pratiche, ideologie, cornici culturali e pedagogiche.

Tuttavia, proprio per questa significatività a livello personale, il loro potere evocativo può essere tanto generativo quanto ambivalente: l'interpretazione spontanea da parte del pubblico non è mai neutra, ma è sempre filtrata da memorie soggettive, proiezioni nostalgiche e categorie attuali, che possono oscurare o distorcere la complessità storica. Un oggetto può diventare stimolo di apprendimento critico solo se inserito in un contesto narrativo che aiuti il visitatore a riflettere non solo su "com'era" la scuola o il modello educativo di epoche passate, ma anche su quali significati venivano veicolati, su quali esperienze venivano escluse, su quali modelli di cittadinanza venivano promossi o negati.

Un esempio emblematico è rappresentato dalla ricostruzione delle aule storiche, elemento che accomuna molte delle realtà museali non solo in Italia, ma in generale in tutta Europa e che offre ai visitatori l'opportunità di immergersi in un ambiente scolastico d'epoca relativo a specifici contesti politici e sociali⁶²⁶. La rappresentazione dell'aula scolastica si consolida come un'icona sintetica della cultura materiale dell'educazione, comprendente arredi, strumenti didattici, quadri murali, libri di testo e altri oggetti tipici dell'ambiente scolastico. Tali allestimenti non solo ricostruiscono fedelmente ambienti storici, ma consentono di vivere concretamente e di reinterpretare esperienze e situazioni che, altrimenti, potrebbero essere conosciute solo attraverso fonti scritte o testimonianze orali. Tuttavia, se non accompagnato da dispositivi interpretativi adeguati, l'aula scolastica ricostruita rischia di trasformarsi in un'esperienza nostalgica o folkloristica, priva di strumenti critici. Come suggerito da Hein, un museo costruito secondo un approccio costruttivista dovrebbe invece favorire l'elaborazione attiva di significato, proponendo ambienti che stimolino la riflessione e l'interpretazione plurale, piuttosto che limitarsi alla riproduzione scenica del passato. Senza un'adeguata cornice di contestualizzazione storica, sociale e pedagogica, l'esperienza immersiva può generare identificazioni semplicistiche, idealizzazioni del passato o letture monocordi della storia scolastica, rendendo invisibili le sfaccettature che la caratterizzano.

Il modello contestuale di Falk e Dierking risponde efficacemente all'esigenza di una lettura situata dell'esperienza museale, rivelandosi particolarmente adatto ai musei

⁶²⁵ Cfr. P.P. Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Gedisa, Barcelona 1986, p. 48.

dell'educazione, in cui le collezioni sono profondamente connesse all'immaginario e alla biografia di chi le osserva, evocando memorie scolastiche, rituali educativi, modelli disciplinari e pratiche didattiche. Rispetto al contesto personale del modello, il patrimonio storico-educativo attiva un processo di risonanza affettiva e biografica, che può toccare non solo la memoria scolastica, ma anche riflessioni più ampie sulla propria esperienza educativa, sul ruolo degli adulti significativi, sulle norme interiorizzate.

Nel contesto socio-culturale gioca un ruolo fondamentale la dimensione educativa come costruzione storica e culturale, legata a modelli di cittadinanza, norme di genere, visioni dell'infanzia. Nei musei dell'educazione, queste cornici sono plurali e talvolta dissonanti: il pubblico è composto da insegnanti, studenti, famiglie, studiosi, educatori, cittadini curiosi, ciascuno dei quali legge il patrimonio esposto alla luce della propria storia, del proprio ruolo sociale, del proprio rapporto con le istituzioni educative. La presenza di oggetti e testimonianze provenienti da contesti diversi può stimolare una negoziazione critica dei significati, che mette in discussione la linearità della narrazione storica e apre spazi di confronto sulla funzione educativa dei contesti istituzionali e non.

In tal senso, il museo può agire come dispositivo di attivazione di cittadinanza critica, capace di connettere storie collettive e biografie individuali, visioni del passato e domande sul presente.

Infine, il contesto fisico del museo (la sua spazialità, l'organizzazione dell'allestimento, l'accessibilità degli oggetti) contribuisce in modo determinante alla costruzione dell'esperienza educativa in quanto l'organizzazione dell'ambiente, la disposizione degli oggetti, la possibilità di toccare, manipolare o immergersi in ricostruzioni evocative contribuiscono a sollecitare un apprendimento di tipo corporeo e immersivo, in cui il visitatore è coinvolto attraverso la dimensione sensoriale e spaziale.

Tuttavia, l'efficacia di questo contesto dipende dalla capacità del museo di progettare ambienti che non siano solo da osservare, ma anche da esplorare e agire. Quando il patrimonio viene messo in relazione con la corporeità e con l'azione, ad esempio attraverso dispositivi manipolabili, *setting* immersivi, attività *hands-on* o proposte narrative multimediali, si favorisce il modo in cui il visitatore diventa parte del processo interpretativo. Valorizzare le tre dimensioni del modello diventa leva pedagogica per costruire connessioni tra vissuto personale e narrazione storica.

⁶²⁶ Cfr. M. Brunelli, *The School Museum as a catalyst for a renewal of the teaching of history of education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, cit., p. 129.

I musei del patrimonio storico educativo, oltre a riflettere la disciplina di cui sono oggetto, possono accompagnare o innescare un rinnovamento del modo di far conoscere la storia dell'educazione offrendo spazi privilegiati per ripensare le modalità con cui si comunicano i risultati della ricerca storica. La pluralità di interpretazioni possibili, ad esempio tra un insegnante in formazione, un anziano o un bambino, costituisce un valore aggiunto dell'esperienza museale, ma richiede una progettazione in grado di accogliere, stimolare e sostenere tali letture multiple. In questo quadro, la *IPOP Theory (Ideas, People, Objects, Physical)*, offre una chiave di lettura particolarmente stimolante per progettare percorsi espositivi capaci di intercettare diverse modalità di fruizione.

Applicata ai musei del patrimonio storico-educativo, questa teoria consente di assecondare come i pubblici si relazionano con il patrimonio e con le narrazioni proposte, evidenziando in particolare la rilevanza delle dimensioni *People* e *Objects*: da un lato, la risonanza emotiva e biografica che gli oggetti scolastici suscitano favorisce un coinvolgimento affettivo immediato; dall'altro, la centralità della cultura materiale dell'educazione rende l'oggetto il punto focale dell'esperienza museale. In questo quadro si inserisce il concetto di *defining moments* che descrive quei momenti di discontinuità o rivelazione capaci di generare apprendimento profondo. Nei musei dell'educazione, tali momenti possono scaturire dall'incontro con oggetti inaspettati o controversi (come una pagella, un manuale scolastico di epoca fascista o un giocattolo razzializzato) che non solo documentano il passato, ma sollecitano interrogazioni sul presente. Più complessa risulta, invece, l'attivazione delle dimensioni *Ideas* e *Physical*.

La prima dimensione implica la capacità di stimolare riflessioni concettuali e meta-rappresentative, che richiedono una progettazione curatoriale attenta alla problematizzazione storica e pedagogica. La cultura materiale dell'educazione non sempre è esplicitamente collegata a idee pedagogiche complesse o ai dibattiti educativi che li ha generati e quindi, senza un adeguato apparato interpretativo, il visitatore può faticare a cogliere il legame tra l'oggetto e l'idea sottostante (es. il banco singolo come espressione di un modello disciplinare individualizzante). Spesso inoltre manca un dispositivo narrativo o esperienziale che renda accessibile e coinvolgente la riflessione su idee astratte come può essere l'ideale di "autorità", di "educabilità" o "formazione"; si tratta di contenuti ad alto potenziale critico, ma che richiedono mediazioni spesso complesse. Inoltre, per molti visitatori, il museo è prima di tutto un luogo di evocazione emotiva e nostalgica, in cui la dimensione concettuale può risultare più faticosa o meno immediatamente attraente rispetto a quella affettiva o visiva.

La seconda dimensione, legata agli aspetti fisici, sensoriali e corporei, è spesso limitata da vincoli conservativi o dalla scarsità di ambienti immersivi, che impediscono un pieno coinvolgimento fisico del visitatore. Molti artefatti sono delicati o rari, e quindi esposti in modalità protetta e non interattiva, riducendo le possibilità di esplorazione corporea e sensoriale. In aggiunta, la museografia tradizionale dei musei del patrimonio storico educativo è spesso conservativa e lineare, poco orientata a installazioni immersive, percorsi esperienziali o dispositivi manipolabili (a differenza di altri tipi di museo, per esempio, dei *science centre*).

La sfida sta dunque nell'integrare mediazioni narrative e dispositivi esperienziali che rendano accessibili le idee che hanno animato la scuola e i processi educativi nel tempo, e che restituiscano al visitatore la fisicità dell'esperienza del passato. Come indicato da Merlo, l'approccio adottato nei musei del patrimonio storico-educativo dovrebbe privilegiare infatti una dimensione esperienziale, puntando sulla costruzione di una "vicinanza emotiva" tra i visitatori e i materiali esposti⁶²⁷ intesi come oggetti "vivi", aperti all'intreccio narrativo tra memorie individuali e collettive⁶²⁸.

I musei del patrimonio storico-educativo dunque non si configurano come semplici spazi espositivi di riproduzione di informazione, ma luoghi in cui teoria e pratica si intrecciano, al fine di promuovere una cittadinanza storica consapevole, che valorizzi la memoria senza cadere nella nostalgia, e che trasformi ogni oggetto in una possibilità di interrogazione critica sul presente

3.4.1 Il museo come laboratorio di apprendimento, ricerca e cittadinanza

In virtù della loro natura ibrida, al contempo luoghi di conservazione, di narrazione storica e di mediazione culturale, i musei del patrimonio storico-educativo offrono un terreno fertile per l'attivazione di processi di apprendimento che non si esauriscono nella fruizione intellettuale, ma coinvolgono la dimensione affettiva, corporea e sociale del visitatore⁶²⁹. Oltre a documentare lo sviluppo del pensiero pedagogico e delle pratiche educative, questi musei favoriscono il riconoscimento intergenerazionale e la riscoperta personale. In questo modo, il sapere storico-educativo, lungi dall'essere proprietà esclusiva degli specialisti, viene

⁶²⁷Cfr. G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, "Studi e saggi", 2019, pp. 91–101.

⁶²⁸Ivi, p.97.

⁶²⁹Cfr. R. Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, cit, pp. 277.

restituito alla collettività come patrimonio comune, disponibile per la fruizione libera e partecipata della cittadinanza che può riconnettersi al proprio passato e orientarsi nel presente⁶³⁰. Essi offrono una visione “multidimensionale” dell’insegnamento della storia dell’educazione e della pedagogia⁶³¹ capace di arricchire la pratica educativa con nuovi significati e finalità, proponendo il sapere storico-educativo come risorsa viva rispondere ai bisogni educativi della società contemporanea⁶³².

Come indica Álvarez Domínguez, i musei del patrimonio storico-educativo si configurano come luoghi di apprendimento per l’intero arco della vita in grado di offrire esperienze in ambito formale, non formale e informale⁶³³. In ambito formale, si inseriscono nel dialogo con il sistema scolastico e universitario, rivolgendosi a studenti e insegnanti attraverso mostre, attività laboratoriali, percorsi guidati, conferenze e materiali di supporto, progettati in coerenza con gli obiettivi di apprendimento curricolari. L’apprendimento museale, in questo quadro, può essere considerato come una forma di ampliamento continuo dei curricula e un’opportunità per svolgere attività che nella scuola non trovano piena espressione, rispondendo a interrogativi o stimolando nuove domande⁶³⁴.

In tale prospettiva, la costruzione di reti collaborative con scuole, enti locali, docenti e associazioni costituisce una strategia chiave per superare l’isolamento accademico e rendere il museo uno spazio aperto alla cittadinanza. Esperienze che coniugano la missione di conservazione del patrimonio scolastico con finalità educative attuali, attraverso una rilettura critica del materiale storico o ricerche sulle collezioni scolastiche italiane, testimoniano il potenziale dei musei universitari dedicati al patrimonio storico-educativo come catalizzatori di cittadinanza attiva e come spazi per la formazione iniziale e continua dei docenti⁶³⁵.

⁶³⁰Ivi, p. 199.

⁶³¹Cfr. M. Brunelli, *The School Museum as a catalyst for a renewal of the teaching of history of education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, in “Educació i Història: revista d’història de l’educació”, n. 26, 2015, pp. 121-141.

⁶³²*Ibidem*.

⁶³³ Cfr. P. Álvarez Domínguez, *Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in “Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación”, n. 19, 2009, pp. 191-206.

⁶³⁴ Cfr. P. Álvarez Domínguez, *Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, cit., pp. 195-196; J. Santacana Mestre, *Museos, ¿al servicio de quién?*, in “Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia”, fasc. 15, 1998, pp. 39-50.

⁶³⁵ Cfr. A. Ascenzi, M. Brunelli, E. Rampichini, *Hygiene education and museums: experiments and suggestions from a school museum*, in “History of Education & Children’s Literature”, XIV, 2 (2019), pp. 935-952; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago, *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Introduzione*, in “Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo”, EUM Macerata,

Parallelamente, l'attività museale si estende all'apprendimento non formale e informale, attraverso visite guidate, seminari e conferenze per il pubblico, e mediante l'azione degli oggetti stessi. L'*agency* degli oggetti, ossia la capacità di agire sui fruitori attraverso le forme, materiali e modalità di riproduzione delle informazioni, consente di evocare emozioni, memorie e comportamenti, instaurando reti di significati e relazioni che favoriscono una rielaborazione critica delle culture educative del passato e del presente⁶³⁶. Quando messi in relazione con fotografie, documenti e dispositivi narrativi, gli oggetti diventano portatori di storie molteplici, con cui il visitatore può identificarsi.

In questo contesto, il museo si configura come laboratorio di ricerca storica e di educazione alla cittadinanza. L'accesso diretto a fonti materiali, iconografiche e archivistiche consente a studenti, futuri docenti e ricercatori di sviluppare competenze interpretative e sperimentare pratiche di "ricerca simulata", in una prospettiva che valorizza lo sviluppo di una "mente laboratoriale" storicamente competente, capace di connettere sapere disciplinare e riflessione civica⁶³⁷.

Tale impostazione si integra con il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb, che nei musei trova applicazione concreta attraverso attività che uniscono l'interazione con le fonti e la loro rielaborazione critica. Un esempio significativo è rappresentato dai laboratori che propongono il confronto con manuali scolastici, quaderni, sussidiari, giochi e giocattoli d'epoca, stimolando riflessioni sui modelli pedagogici e sulle rappresentazioni dell'infanzia. L'esperienza concreta è seguita da osservazioni guidate e analisi dei materiali, decostruiti nei loro aspetti iconografici, contenutistici e formali, e successivamente ricontestualizzati all'interno di cornici storiche ed educative. In questo contesto, l'*Object-Based Learning* rappresenta una strategia didattica particolarmente efficace, poiché consente di ancorare la costruzione della conoscenza alla materialità degli oggetti, attivando non solo dimensioni cognitive, ma anche affettive e simboliche.

2021; F. Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2020; F. Targhetta, G. Simone, *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova University Press, Padova 2016; C. Callegari, *Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra*, in "La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio", FahrenHouse, 2018, pp. 683-695; E. Marazzi, *Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali*, in "Italiano LinguaDue", vol. 10, n. 1, 2018, pp. 122-146.

⁶³⁶ Cfr. A. Gell, *Art and Agency. An Anthropological Theory*, Clarendon Press, Oxford 1998.

⁶³⁷ Cfr. I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*, in F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche*, UTET, Torino 2018, pp. 148-149.

Il laboratorio si struttura attorno all'oggetto considerandolo nodo interpretativo, generando domande, connessioni storiografiche e letture plurali. In questo senso, come indicato dal modello dell'interpretazione del patrimonio, la narrazione museale, rappresenta una leva educativa per connettere i contenuti storici ai vissuti soggettivi.

L'adozione del modello interpretativo nei musei dell'educazione e della scuola rappresenta un'opportunità rilevante per ripensare il ruolo e le pratiche comunicative, spostando l'accento dalla mera esposizione alla mediazione culturale orientata alla generazione di senso. La narrazione museale, allora, deve articolarsi su più livelli e voci, mescolando la dimensione formativa-didattica con quella evocativa ed emozionale, intrecciando la storia ufficiale con le storie personali, e armonizzando il linguaggio scientifico con modalità più informali e dirette⁶³⁸. In questo modo, l'integrazione tra narrazione, memoria individuale e contesto storico rende il percorso museale più coinvolgente, contribuendo a una comprensione più profonda e situata dei fenomeni educativi. L'integrazione tra l'educazione al patrimonio e le pratiche di interpretazione ha già trovato applicazione in realtà museali universitarie, dimostrando come anche il campo della storia dell'educazione possa avvalersi di nuove forme di comunicazione pubblica del sapere storico-educativo⁶³⁹.

Tra i principali vantaggi del modello interpretativo si evidenzia innanzitutto la sua capacità di attivare il visitatore e la sua flessibilità metodologica: l'interprete può modulare linguaggi, strategie e dispositivi comunicativi in funzione dei diversi pubblici e delle specificità del patrimonio esposto. Tuttavia, il modello interpretativo presenta anche alcune criticità, soprattutto se applicato in modo acritico o slegato da un impianto storiografico solido. Il primo rischio è quello della semplificazione eccessiva: per rendere il contenuto accessibile, si può incorrere in una riduzione del significato storico degli oggetti, presentandoli in modo aneddotico o nostalgico, senza approfondirne la genesi, la funzione e il contesto. Un secondo limite è rappresentato dalla possibile sovrapposizione tra interpretazione e spettacolarizzazione, soprattutto in presenza di tecnologie immersive o narrazioni eccessivamente teatrali. In questi casi, l'attenzione del visitatore può essere catturata dalla forma, a scapito del contenuto, con una perdita di profondità analitica. Infine, il modello interpretativo richiede competenze interdisciplinari e un'attenta progettazione curatoriale, che

⁶³⁸Ivi, p. 97.

⁶³⁹Un'applicazione concreta viene sviluppata da Brunelli, a proposito della progettazione del Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca dell'Università degli Studi di Macerata. Cfr. M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2018.

coniughi conoscenze storiche, pedagogiche, museografiche e comunicative. Nei musei universitari o a conduzione accademica, questo può implicare la necessità di formare o integrare professionalità specifiche, superando l'idea che il patrimonio possa "parlare da sé".

Per garantire la qualità di queste pratiche, l'apertura verso il pubblico deve accompagnarsi alla collaborazione con attori professionali eterogenei allo scopo sia di ampliare la fruizione e il coinvolgimento, sia di preservare il rigore scientifico nelle pratiche museali, dalle pratiche di catalogazione e conservazione degli oggetti, fino alla progettazione delle strategie comunicative e dei dispositivi educativi rivolti ai visitatori.

Come ricorda Brunelli, la comprensione del patrimonio è oggi una disciplina emergente, che fa uso di metodologie didattiche diversificate e tecniche comunicative per guidare il pubblico nell'esplorazione e definizione dei diversi spazi patrimoniali⁶⁴⁰. I musei della storia dell'educazione si collocano all'interno di un triangolo teorico, composto dalla cultura scolastica, dalla storia dell'educazione e dall'educazione al patrimonio e in questo intreccio tali istituzioni trovano il loro fondamento epistemologico, la loro legittimità culturale e il potenziale per assumere un rinnovato ruolo sociale⁶⁴¹. Tuttavia, affinché questo potenziale possa tradursi in pratiche significative, è necessario che lo storico dell'educazione assuma un ruolo attivo nell'indagine critica delle relazioni tra oggetti, contesti di produzione e pratiche d'uso, per offrire chiavi di lettura capaci di restituire la complessità del patrimonio educativo.

La valorizzazione di questo specifico patrimonio richiede infatti competenze specialistiche e l'applicazione di pratiche interpretative; in assenza di tali strumenti, il rischio è quello di scivolare in letture semplificate e decontestualizzate compromettendo la complessità storica degli oggetti e delle pratiche educative a cui essi rimandano⁶⁴².

Come afferma Sani infatti:

Com'è emerso da taluni studi apparsi recentemente sullo scenario internazionale, infatti, la tentazione è quella di sostituire all'approccio propriamente storiografico (certamente molto impegnativo!) un approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico ecc., il quale tende inevitabilmente a smarrire la consapevolezza che solo una lettura in chiave autenticamente storica del

⁶⁴⁰Cfr. M. Brunelli, *Heritage interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata 2014.

⁶⁴¹Cfr. P. Álvarez, P. Dávila, L.M. Naya, *Education museums: Historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain*, cit., pp. 827-845.

⁶⁴²Cfr. M. Brunelli, F. D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, cit., pp.60-61.

patrimonio scolastico ed educativo può restituirci il significato più autentico di un simile patrimonio. Di qui la scelta di porre al centro della nostra riflessione una sorta di pregiudiziale metodologica o, per meglio dire, un preciso riferimento alla vera e propria centralità dell'approccio storiografico⁶⁴³.

La contestualizzazione storico-pedagogica è dunque necessaria per attribuire alla materialità un autentico valore formativo, capace di stimolare nel visitatore un confronto critico tra le esperienze educative del passato e quelle attuali⁶⁴⁴.

In questo scenario, risulta necessario mediare tra il rigore storiografico e l'apertura comunicativa. Per alcuni storici, una risposta promettente a questa sfida è stata individuata, nella prospettiva della *Public History*, intesa non come uso strumentale della storia per fini politici o ideologici, ma come un approccio volto a comunicare la storia a pubblici non specialistici, coinvolgendoli al contempo nei processi stessi della sua costruzione⁶⁴⁵.

In particolare, la prospettiva della *Public History of Education* costituisce l'auspicio di un percorso evolutivo della disciplina che la ricollegghi fortemente ai contesti sociali, valorizzando il sapere specialistico nel confronto con le sfide e bisogni attuali del mondo educativo⁶⁴⁶. In questo modo il museo può configurarsi come promotore di una "sussidiarietà verticale"⁶⁴⁷, capace di intrecciare narrazioni diacroniche orizzontale con quelle ascensionali,

⁶⁴³Cfr. R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, cit., p.540.

⁶⁴⁴*Ibidem*.

⁶⁴⁵Cfr. S. Noiret, "Public History" e "storia pubblica" nella rete, in "Ricerche storiche", n. 2-3, 2009, pp. 276-277.

⁶⁴⁶Cfr. G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Studi e saggi, n. 204, Pensa Multimedia, Lecce 2019, p. 51.

⁶⁴⁷Merlo riprende l'espressione "sussidiarietà verticale" da un intervento di Anastasia Remes, pronunciato in occasione dell'apertura della *House of European History* (2017), museo voluto dal Parlamento Europeo per promuovere una memoria europea condivisa e una riflessione critica sulla storia del continente. Tra le scelte museografiche, l'*Academic Project Team*, responsabile del progetto espositivo, ha rifiutato ad esempio il concetto di "identità europea" come base teorica, preferendo quello di "memoria condivisa" (*shared memory*), ritenuto più aperto e dinamico. Remes sottolineò come, in assenza di collezioni patrimoniali comuni, la necessità di proporre una cultura storica europea e sovranazionale avesse orientato la costruzione di una narrazione storica capace di rappresentare le culture nazionali in una prospettiva di elevazione verticale. Cfr. G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit., p.98; A. Remes, *Memory, identity and the supranational history museum: building the house of European history*, in "Memoria e Ricerca", a. XXV, n. 1, 2017, pp. 99-116.

contribuendo alla costruzione della cultura educativa⁶⁴⁸. La narrazione museale, allora, deve articolarsi su più livelli e voci, mescolando la dimensione formativa-didattica con quella evocativa ed emozionale, intrecciando la storia ufficiale con le storie personali, e armonizzando il linguaggio scientifico con modalità più informali e dirette⁶⁴⁹. Questo tipo di struttura narrativa, stimolando la componente immaginativa del visitatore, promuove un processo cognitivo autonomo che sollecita riflessione critica e interiorizzazione consapevole delle informazioni⁶⁵⁰.

Tutto ciò evidenzia come i musei del patrimonio storico-educativo possano assumere un ruolo cruciale nel panorama educativo contemporaneo, a condizione che sappiano collocarsi all'incrocio tra conservazione, mediazione e partecipazione. La loro vocazione formativa non si esaurisce nella tutela del passato scolastico, ma si rinnova ogni volta che riescono ad attivare connessioni vive tra oggetti, persone e saperi.

Sostenere questa prospettiva implica un impegno critico e progettuale, capace di rimettere al centro la funzione pubblica del sapere storico-educativo e della memoria dell'educazione, rendendolo accessibile, condivisibile e significativo per le generazioni presenti e future.

⁶⁴⁸ fr. G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit., p.98

⁶⁴⁹ Ivi, p. 97.

⁶⁵⁰ Ivi, p. 100.

Capitolo 4.

Le attività al Museo dell'Educazione dell'Università di Padova

4.1 Introduzione al capitolo

Il presente capitolo si concentra sulle esperienze di visite guidate e sulle attività di Terza Missione realizzate presso il Museo come pratiche educative e culturali in cui il patrimonio diventa *medium* di riflessione, di partecipazione e di costruzione di senso. L'obiettivo non è quello di offrire una rendicontazione o valutare l'efficacia delle attività svolte, quanto piuttosto di descrivere le logiche progettuali, mettere in luce i momenti generativi di riflessione pedagogica che contribuiscono a validare, arricchire o problematizzare i modelli teorici discussi nei capitoli precedenti, in dialogo con le pratiche messe in atto per valorizzare il patrimonio del Museo. La trattazione è organizzata in due sezioni: la prima è dedicata alle visite guidate, con attenzione alla struttura della visita e modalità di conduzione; la seconda ai progetti di Terza Missione, analizzati come esperienze di apertura e di relazione con il territorio e la società. In entrambe le prospettive, si riporta una riflessione che tocca i punti di forza, le criticità e le prospettive future.

4.2 Visite guidate

All'interno delle attività educative proposte dal Museo dell'Educazione, le visite guidate rappresentano una pratica consolidata e al tempo stesso ricca di potenzialità. Benché spesso associate a modalità tradizionali di fruizione, possono trasformarsi in esperienze dialogiche e partecipative, capaci di stimolare un apprendimento riflessivo e situato. Attraverso il racconto e l'interazione con gli oggetti esposti, il patrimonio storico-educativo si rivela non solo nella sua dimensione documentaria, ma anche come catalizzatore di memorie, emozioni e interrogativi sul senso dell'educazione nel tempo.

Più che semplici trasmissioni di contenuti, le visite guidate al Museo sono concepite come occasioni in cui la conoscenza prende forma nella relazione tra visitatori, oggetti e spazi. Le storie, i rituali educativi e i materiali didattici del passato diventano strumenti per interrogare l'esperienza personale e collettiva, sollecitando connessioni tra biografie, modelli pedagogici e trasformazioni culturali.

In questa prospettiva, la visita guidata assume anche la funzione di un dispositivo di educazione alla memoria, in linea con la missione formativa del Museo. Ripercorrere la Storia dell'Educazione e della Pedagogia si configura come esercizio di cittadinanza

culturale, un invito a riflettere sul presente attraverso le tracce del passato, esercitando il pubblico alla consapevolezza storica e al riconoscimento delle continuità e discontinuità che attraversano le pratiche educative.

4.2.1 Struttura delle visite e modalità di conduzione

Le visite guidate al MudEd si svolgono all'interno di un percorso espositivo che, pur articolato in ambienti distinti, si configura come un racconto coerente e progressivo della storia dell'educazione. L'allestimento propone un intreccio di fonti materiali e documentarie che riflettono un'idea di educazione in senso ampio, comprendente l'ambito formale, non formale e informale.

Il percorso attualmente in uso è stato definito nel 2022, in seguito a un intervento di riallestimento che ha inteso valorizzare il patrimonio esistente attraverso una chiave interpretativa più inclusiva e attenta alle domande contemporanee sull'educazione e sulla cittadinanza. L'allestimento si basa su una selezione ragionata dei materiali, volta a garantire coerenza tra le tematiche rappresentate e i contenuti esposti, nell'ottica di una narrazione museale orientata all'interpretazione critica del passato. Il percorso e l'allestimento permanente sono stati curati dalla Prof.ssa Carla Callegari, dalla Prof.ssa Giulia Fasan e dal Prof. Giuseppe Zago.

L'esposizione si articola in tre sale situate al secondo piano del Palazzo ex Eca in via Obizzi 21-23, sede universitaria del Dipartimento. A queste si aggiunge un'ultima sala immersiva, dedicata alla ricostruzione di un'aula scolastica d'epoca, che conclude il percorso offrendo uno spazio di immedesimazione nell'ambiente della classe.

La visita prende avvio nella sala dell'accoglienza, uno spazio multifunzionale che introduce i visitatori alla complessità del patrimonio educativo attraverso una selezione significativa del fondo librario del museo: testi scolastici, letteratura per l'infanzia, guide didattiche, enciclopedie per ragazzi, quaderni manoscritti, diplomi e pagelle. In questo ambiente sono esposti anche i mobili originali appartenuti a Stefania Omboni, figura centrale del movimento educativo ed emancipazionista femminile padovano. Il tono introduttivo della visita mira a creare un clima di familiarità e coinvolgimento emotivo, favorendo la riflessione sulla missione educativa del Museo, sulle sue origini e sul suo ruolo nel valorizzare la Storia dell'Educazione e della Pedagogia in una prospettiva pubblica e sociale.

La seconda sala è dedicata al riconoscimento e alla cura dell'infanzia, e costituisce un passaggio significativo nel percorso, centrando l'attenzione sulle pratiche educative

domestiche e informali. L'allestimento propone una selezione di oggetti eterogenei (giochi e giocattoli, arredi infantili, radio e televisori storici, utensili per la cura infantile) che consentono di esplorare la quotidianità dell'infanzia, i suoi spazi, tempi e rituali. Attraverso questi materiali, prende forma una riflessione sul modo in cui l'infanzia sia stata riconosciuta, rappresentata e curata nelle diverse epoche storiche, rivelando i cambiamenti nei modelli educativi e nei rapporti intergenerazionali.

La narrazione proposta durante la visita assume in questo ambiente una valenza quasi etnografica, nella misura in cui restituisce l'infanzia come costruzione storica e culturale, evitando visioni idealizzanti o nostalgiche. L'infanzia emerge così come categoria plurale, stratificata e situata, attraversata da differenze legate al genere, alla classe sociale, al contesto familiare e alle modalità di socializzazione. Nella narrazione, viene lasciato spazio alla reazione emozionale suscitata dagli oggetti esposti, spesso capaci di attivare nei visitatori risonanze personali e memorie generazionali.

Alcuni pezzi unici, contribuiscono a rafforzare la narrazione del patrimonio: tra questi, l'ottovolante in legno realizzato artigianalmente da un autore padovano agli inizi del Novecento, oppure il teatrino di marionette con struttura modulabile, utilizzato come strumento di gioco e di messa in scena domestica. Il racconto dell'origine di questi oggetti diventa motivo per far emergere il vissuto personale dei soggetti implicati nel processo educativo.

La terza sala è dedicata ai sussidi didattici e alla scuola del lavoro, e consente di esplorare l'evoluzione dei metodi e degli strumenti utilizzati nella pratica educativa scolastica. Gli espositori ospitano una ricca selezione di dispositivi didattici per l'insegnamento, che testimoniano l'ingegno pedagogico e l'importanza attribuita alla dimensione visiva e manuale dell'apprendimento. Tra gli oggetti più rappresentativi figurano una lanterna magica del primo Novecento, proiettori di diversa epoca, strumenti per l'insegnamento di fisica e chimica, nonché materiali legati ai metodi Froebel, Agazzi e Montessori.

Accanto a questi, una sezione è dedicata alla scuola professionale e del lavoro, documentata attraverso manufatti realizzati da apprendisti, strumenti da sartoria, falegnameria e attività tecnico-artigianali. Qui sono esposte miniature di mobili realizzati come prove finali dai giovani apprendisti, strumenti da sartoria provenienti da scuole femminili, una macchina da cucire *Singer* a pedale e un banco da falegname. Questi materiali offrono uno sguardo sulle pratiche educative legate all'istruzione tecnica e al lavoro manuale,

evidenziando il ruolo formativo attribuito all'operare concreto, alla disciplina del corpo e alla trasmissione di competenze professionali.

La visita culmina nell'ultima sala che accoglie la ricostruzione di un'aula scolastica storica, uno spazio immersivo ed evocativo che riproduce con accuratezza un ambiente scolastico conforme ai modelli normativi del primo Novecento, sulla base delle indicazioni contenute nel Regolamento per l'istruzione elementare, del R.D. 15 settembre 1860⁶⁵¹. L'allestimento comprende arredi originali, banchi a due posti, cattedra, panche, armadi, oltre a materiali per la scrittura e il calcolo, carte murali, sussidi didattici e oggetti scolastici d'uso quotidiano.

Questa sala rappresenta un vero e proprio dispositivo immersivo e di immedesimazione, in cui la visita può assumere un carattere performativo e partecipativo, invitando i visitatori a "rivivere" simbolicamente l'esperienza scolastica del passato. L'efficacia comunicativa dello spazio è amplificata dalla disposizione scenica degli oggetti e dalla possibilità di interazione, che spesso favorisce l'emergere spontaneo di memorie e racconti autobiografici, soprattutto da parte di adulti e anziani, trasformando la visita in un'esperienza di rievocazione e condivisione intergenerazionale.

A partire dal 2024, il percorso si è inoltre arricchito di una nuova sezione espositiva dedicata al tema dell'educazione all'igiene, alla salute e alle scuole all'aperto, con un *focus* particolare sull'esperienza maturata a Padova e nella scuola mobile di Este nei primi decenni del Novecento. Questa sezione, frutto di un recente lavoro di ricerca e valorizzazione del patrimonio⁶⁵², approfondisce il legame tra educazione, medicina e spazio scolastico, restituendo uno spaccato significativo delle politiche educative e sanitarie dell'epoca. L'allestimento espone quadri murali ottocenteschi originali, fotografie d'archivio, libri e manuali, arredi scolastici mobili e strumenti ludico-didattici, che guidano il visitatore nella riflessione su come l'idea di salute infantile abbia influenzato le forme dell'educazione pubblica, trasformando l'ambiente scolastico in un dispositivo di prevenzione e cura. In particolare, l'esperienza delle scuole all'aperto è presentata non solo come risposta ai bisogni sanitari del tempo (come la lotta alla tubercolosi), ma anche come anticipazione di visioni pedagogiche moderne attente al corpo, al movimento e alla relazione con l'ambiente naturale.

⁶⁵¹Cfr. *Regolamento per l'istruzione elementare*, R.D. 15 settembre 1860, n. 4315.

⁶⁵²La ricerca, l'allestimento e la progettazione della mostra sono state curate dalla Prof.ssa Giulia Fasan e dalla Prof.ssa Carla Callegari.

4.2.2 Approcci educativi implicati

Le visite guidate al Museo dell'Educazione si articolano secondo un approccio dialogico e situato, volto a favorire una relazione attiva e significativa tra i visitatori e il patrimonio esposto. La conduzione si fonda su una narrazione non lineare né puramente cronologica, bensì strutturata come una trama di microstorie, capace di intrecciare oggetti, contesti e biografie.

Le visite si rivolgono principalmente a bambini della scuola primaria, in visita con le classi durante l'orario mattutino. In questi casi, il percorso guidato viene solitamente integrato con un'attività laboratoriale tra quelle presentate in precedenza, che consente di tradurre in forma attiva e creativa i contenuti emersi nella visita.

Durante l'apertura pomeridiana settimanale, invece, il pubblico è prevalentemente composto da adulti e anziani, con una maggiore propensione alla rievocazione autobiografica e alla condivisione di memorie. In alcune occasioni e su richieste specifiche, il Museo accoglie anche visitatori specialisti o gruppi con interessi tematici, per i quali vengono predisposti percorsi personalizzati centrati su aspetti selezionati del patrimonio conservato.

Inquadrando la visita guidata attraverso la lente della *IPOP Theory* la dimensione *Objects* risulta naturalmente dominante, grazie alla ricchezza e al potere evocativo del patrimonio materiale. La dimensione *People* viene frequentemente sollecitata attraverso riferimenti biografici legati al patrimonio esposto e mediante la relazione tra guida e pubblico. In questo gioca un ruolo centrale l'uso della narrazione come dispositivo di coinvolgimento: le storie di soggetti significativi (es. Stefania Omboni), maestre, pedagogisti, istituzioni e pratiche educative emergono attraverso l'evocazione di episodi di vita, rendendo la storia dell'educazione accessibile anche al pubblico generalista.

Sebbene il modello dell'interpretazione del patrimonio non costituisca attualmente il quadro metodologico sistematico nella progettazione delle visite guidate al Museo dell'Educazione, alcuni suoi principi fondamentali si manifestano in forma situata e contestuale all'interno dell'esperienza di visita. In particolare, l'attenzione alla costruzione narrativa dei significati e il ruolo attivo del visitatore nella co-costruzione dell'esperienza rappresentano elementi di convergenza con l'approccio interpretativo. La narrazione, infatti, non si limita a descrivere gli oggetti, ma mira a evocare contesti, storie, relazioni, sollecitando domande e connessioni personali. Gli oggetti esposti vengono presentati come dispositivi di mediazione, capaci di aprire varchi interpretativi e veicolare le diverse letture storiche possibili. Si propongono domande stimolo, confronti tra forme materiali del presente

e del passato ed esplorazioni guidate per trasformare ogni oggetto in una soglia di accesso alla comprensione dei modelli educativi del passato. Ad esempio, richiamare l'attenzione ad un artefatto legato all'insegnamento dei colori consente di raccontare la storia della maestra che lo ha progettato, delle pratiche promosse in classe e della necessità, spesso presente nella scuola, di provvedere autonomamente ai materiali didattici in assenza di fondi scolastici. Allo stesso modo, l'attenzione dedicata all'osservazione di strumenti come radio e televisori storici può diventare occasione per interrogarsi criticamente sulle motivazioni della loro presenza in un Museo dell'Educazione, introducendo il tema dell'alfabetizzazione di massa nel secondo dopoguerra e dell'uso della radio come strumento educativo e propagandistico durante il periodo fascista.

In questo senso, l'esperienza della visita si avvicina a una forma di interpretazione, in cui la dimensione affettiva, esperienziale e riflessiva si intreccia con quella informativa e rigorosa della ricerca storica, senza seguire, al momento, uno schema interpretativo predefinito o una strategia formalizzata.

Più sfidanti risultano, invece, le dimensioni *Ideas e Physical* del modello IPOP, nonostante siano già presenti in diverse forme nelle attività e nei dispositivi del Museo. La dimensione *Ideas*, legata all'interesse per i concetti astratti, le questioni morali, filosofiche e sociali, viene attivata attraverso l'esposizione di materiali che rimandano, seppur in filigrana, a nuclei concettuali pedagogicamente rilevanti come autorità, genere, memoria, cura dell'infanzia, disciplina e cittadinanza. Tuttavia, tali dimensioni concettuali, pur presenti, risultano talvolta fortemente dipendenti dalla mediazione della guida museale. Ciò può rappresentare una sfida in termini di accessibilità e comprensione autonoma da parte del visitatore, soprattutto in assenza di strumenti interpretativi che facilitino una lettura critica e consapevole dei contenuti. Alcune attività didattiche già attivate, come i laboratori, cercano di colmare questa distanza proponendo confronti con l'attualità scolastica e sociale, ma resta la necessità di rendere più riconoscibili e tematizzati tali concetti anche nel percorso espositivo ordinario.

Anche la dimensione *Physical*, che fa riferimento al coinvolgimento corporeo, spaziale e sensoriale del visitatore, è già attivata soprattutto grazie a pratiche consolidate durante i laboratori e dall'esperienza nell'aula storica. Si offrono al pubblico esperienze immersive che stimolano la percezione, la gestualità e la corporeità, configurandosi come forme di narrazione capaci di rendere tangibile il vissuto educativo del passato. Tuttavia, tali esperienze, pur efficaci e apprezzate dai visitatori, pongono alcune sfide legate alla loro sostenibilità logistica, alla necessità di spazi adeguati e alla formazione di operatori capaci di

guidare in modo significativo l'interazione fisica e simbolica con gli oggetti. La dimensione fisica, dunque, è valorizzata, ma richiede costante cura progettuale per mantenere un equilibrio tra coinvolgimento sensoriale e rigore interpretativo.

4.2.3 Analisi di alcune osservazioni e pratiche significative

L'osservazione e la conduzione delle visite guidate ha permesso di documentare momenti significativi di interazione tra i visitatori e gli oggetti esposti, rivelando il potenziale educativo del patrimonio storico-educativo. Le note e i diari di bordo raccolti nel tempo testimoniano la frequente attivazione di dinamiche riconducibili, in particolare all'emergere di memorie personali, alla negoziazione collettiva dei significati e l'attivazione di interrogativi critici sul senso dell'educazione nel tempo.

Un primo elemento emerso con particolare evidenza è la riattivazione mnemonica e affettiva suscitata dalla visione di oggetti educativi del passato. In numerosi casi, soprattutto tra i visitatori adulti e anziani, il contatto visivo e sensoriale con oggetti come i banchi in legno, le cartelle di cuoio, il quaderno di calligrafia e il pennino hanno innescato ricordi autobiografici, espressi spontaneamente nel corso della visita per il confronto con gli altri e con la guida.

Questi momenti di riconoscimento soggettivo generano spesso una dimensione dialogica tra i partecipanti: in presenza di gruppi intergenerazionali, ad esempio nonni accompagnati dai nipoti, oppure insegnanti con i loro alunni, il racconto personale si intrecciava con la curiosità e le domande delle nuove generazioni. Anche i più giovani, pur non avendo esperienza diretta di tali oggetti, manifestano connessioni indirette attraverso riferimenti familiari e le memorie ricevute.

Un secondo aspetto rilevante emerso dall'osservazione riguarda la negoziazione collettiva del significato degli oggetti esposti. In diverse occasioni, la guida ha deliberatamente scelto di sospendere la spiegazione frontale per sollecitare interpretazioni da parte dei visitatori, invitandoli a formulare ipotesi sull'uso, sul contesto storico o sul funzionamento di determinati materiali. Questa modalità partecipativa favorisce l'attivazione di saperi latenti e l'instaurarsi di dinamiche dialogiche all'interno del gruppo, incoraggiando momenti di confronto, domande e, spesso, testimonianze vissute di pratiche educative.

Un esempio ricorrente riguarda gli strumenti per la proiezione – filmine, diapositive, lanterne magiche, proiettori – spesso percepiti, soprattutto dai giovani, come legati esclusivamente al cinema o al tempo libero. L'associazione spontanea alla “macchina per

vedere i film” mostra quanto sia oggi marginale la consapevolezza del loro impiego in ambito didattico. Il confronto guidato ha consentito, in alcuni casi, di superare tali rappresentazioni e riconoscere il valore pedagogico di questi dispositivi, suscitando domande come: “Ma come si usavano?”, “Chi le preparava?”, “Servivano per tutte le materie?”. La materialità stessa dell’artefatto si è prestata ad una lettura comparativa rispetto agli strumenti didattici contemporanei, come nel caso dei *tablet* in uso a scuola messi a confronto con i sussidi ottici e i quadri murali.

In tale direzione, un terzo elemento di particolare interesse emerge quando il patrimonio è messo in relazione a tematiche educative attuali, generando letture critiche del passato. Tale dinamica si è manifestata con maggiore intensità durante le visite rivolte a studenti universitari e futuri docenti in formazione, che hanno spesso riconosciuto negli oggetti esposti tracce di pratiche tuttora presenti nella scuola contemporanea. Molte osservazioni si sono concentrate, ad esempio, sulle trasformazioni delle relazioni di potere all’interno dell’aula, sull’evoluzione dei dispositivi disciplinari o sull’idea di valutazione. La disposizione spaziale dell’aula storica con la cattedra sopraelevata ha suscitato riflessioni sulla persistenza di assetti gerarchici nei diversi ordini scolastici, nonostante le dichiarate innovazioni metodologiche della scuola contemporanea. Un visitatore ha definito “Interessante far vedere come l’aula del passato fosse così gerarchica. Anche se oggi sembriamo più orizzontali, a volte non cambia poi tanto” (visita insegnanti, 11/01/2025).

Un oggetto che ha suscitato particolare interesse durante le visite guidate è la bacchetta che si incontra in aula storica, frequentemente identificata dai visitatori come strumento di punizione, anche in base a racconti familiari tramandati e condivisi in sede di visita: “Mio nonno diceva che la maestra lo bacchettava forte sulle mani se sbagliava”; “quella serviva a picchiare, era normale una volta”. Questa interpretazione, ampiamente diffusa, si alimenta di un immaginario collettivo verosimile, che legge la scuola e, più in generale, l’educazione del passato attraverso schemi rigidamente repressivi. L’intervento della guida, spesso chiarisce come la bacchetta dovesse in realtà essere utilizzata come supporto per indicare parole alla lavagna o elementi figurativi nei quadri murali, introducendo una prospettiva alternativa che genera un disallineamento cognitivo difficile da integrare. Si introduce anche un elemento storico, ossia che, sebbene le punizioni corporali fossero formalmente vietate già dall’articolo 98 del Regolamento delle scuole elementari approvato con Regio Decreto del 15 settembre

1860⁶⁵³, le fonti documentarie attestano che tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento tali pratiche, insieme a penitenze e castighi, erano ancora largamente diffuse nel contesto scolastico italiano⁶⁵⁴. Questo scarto evidente tra l'immaginario condiviso (seppure veritiero) e la realtà documentata, lungi dall'essere un ostacolo, si rivela estremamente fertile dal punto di vista educativo poiché permette di attivare una riflessione critica sui meccanismi della memoria, sulla costruzione del giudizio storico e sull'elaborazione delle narrazioni scolastiche. In questo senso, l'oggetto museale si carica di ambivalenze: da un lato accoglie proiezioni emotive e culturali; dall'altro, se contestualizzato criticamente, diventa strumento per decostruire narrazioni sedimentate e stimolare letture più consapevoli.

4.2.4 Punti di forza, criticità e sviluppi possibili

L'analisi delle attività svolte presso il Museo dell'Educazione restituisce un quadro ricco e sfaccettato, in cui le dimensioni esperienziale, cognitiva ed emotiva si intrecciano dando vita a forme di apprendimento non formale particolarmente significative. Tra i principali punti di forza si evidenzia, innanzitutto, la capacità evocativa del patrimonio esposto. La presenza di oggetti riconoscibili stimola nei visitatori processi di immedesimazione e attivazione mnemonica. Questa componente si rivela particolarmente efficace nei gruppi eterogenei per età, come accade nelle visite intergenerazionali o nei progetti scolastici con la presenza di insegnanti e alunni, dove il dialogo tra esperienze biografiche differenti diventa un'opportunità di confronto e di arricchimento reciproco.

Alla dimensione evocativa si affianca una marcata accessibilità emotiva e comunicativa dell'esperienza. La narrazione costruita attorno agli oggetti, la familiarità del tema scolastico e l'approccio interattivo adottato dalle guide rendono le visite coinvolgenti anche per un pubblico privo di raffinate competenze storiche o pedagogiche. La possibilità di osservare da vicino, talvolta di toccare o manipolare materiali (soprattutto nelle attività rivolte all'infanzia), e il ricorso a dispositivi ludici o partecipativi favoriscono l'ingaggio attivo dei partecipanti. Un ulteriore elemento di valore è rappresentato dalla capacità delle visite di connettere il patrimonio storico con tematiche educative attuali attraverso il confronto tra modelli educativi del passato e assetti contemporanei. Il dialogo apre spazi di riflessione su

⁶⁵³Cfr. *Regolamento per l'istruzione elementare*, R.D. 15 settembre 1860, n. 4315, art. 98.

temi quali il ruolo dell'insegnante (dal punto di vista professionale e dello studente), la valutazione, l'inclusione, la disciplina, l'attenzione all'infanzia, all'uso degli spazi e alla didattica. Questo sguardo diacronico non produce una visione nostalgica o celebrativa, ma sollecita nei visitatori una postura critica e interrogante, contribuendo allo sviluppo di una cittadinanza consapevole, storicamente informata e attenta alle trasformazioni passate e in atto nel sistema formativo.

Tuttavia, accanto a questi elementi di valore, l'osservazione delle visite ha messo in luce alcune criticità che meritano attenzione in un'ottica di miglioramento continuo.

Una prima difficoltà riguarda il rischio di una conduzione centrata prevalentemente sulla narrazione unidirezionale, soprattutto in presenza di gruppi numerosi. In tali contesti, si tende inevitabilmente a privilegiare la trasmissione di informazioni a scapito dell'interazione, riducendo le opportunità di ascolto attivo, di dialogo e di partecipazione dei visitatori. Questo approccio, seppur comprensibile sul piano organizzativo, può compromettere la costruzione di un'esperienza realmente situata, in cui far diventare il patrimonio terreno di esplorazione condivisa piuttosto che oggetto di esposizione frontale. In particolare, per i bambini della scuola primaria è stata proposta una versione coinvolgente della visita da attivare nei momenti di accesso alla sala dedicata ai sussidi didattici e all'aula storica. La proposta prevede l'uso di carte-fotografiche raffiguranti dettagli tratti dalle collezioni esposte in museo e che sono state appositamente modificate digitalmente. A coppie, ai bambini è richiesto di esplorare l'esposizione e ritrovare l'elemento raffigurato, trasformando la visita delle sale in una sorta di caccia al dettaglio. Dopo l'osservazione si coinvolge tutto il gruppo classe, invitando la coppia protagonista del ritrovamento dell'oggetto a descriverlo, fare delle ipotesi sul suo materiale, sul funzionamento, il tutto sostenuto dal ruolo della guida o dell'insegnante che coordina il momento.

⁶⁵⁴Cfr. J. Meda, *«Cogli asini fa meglio il bastone che l'ammonizione»*. *L'uso della paura come dispositivo pedagogico nella scuola italiana tra la XIX e XX secolo*, in "Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni", Messina University Press, Messina 2024, p. 403.



Figura 8: esempi di carte-fotografiche usate per l'esplorazione al Museo.

Un secondo nodo critico riguarda la necessità di una mediazione intenzionale e consapevole del patrimonio conservato, al fine di evitare il rischio di banalizzazione interpretativa. Le guide che operano presso il Museo dell'Educazione sono adeguatamente formate, non solo rispetto agli aspetti logistici e comunicativi dell'attività, ma anche attraverso un solido approfondimento storico-pedagogico, fondamentale per restituire la complessità dei materiali esposti. In assenza di una guida esperta, molti oggetti risultano infatti di difficile lettura e rischiano di essere interpretati in chiave puramente nostalgica, estetizzante o semplificata, svuotandoli della loro portata educativa e critica. È importante ricordare che la maggior parte dei materiali conservati nel museo proviene dalla quotidianità scolastica e dall'universo dell'infanzia e, proprio per questo, essi suscitano facilmente identificazione e familiarità nei visitatori. Tuttavia, è solo attraverso un'adeguata contestualizzazione storica e pedagogica che tali oggetti possono acquisire significato e restituire la loro densità semantica, divenendo strumenti efficaci per la comprensione del passato educativo e per la costruzione di uno sguardo critico sul presente. La mediazione museale, in questo senso, non può essere lasciata all'improvvisazione, ma rappresenta una componente strutturale e imprescindibile del processo educativo attivato dal museo. Una riflessione trasversale, riguarda l'assenza di una cornice metodologica esplicitamente formalizzata in riferimento all'interpretazione del patrimonio. Più che una lacuna, tale assenza può essere intesa come una scelta che privilegia la flessibilità e consente alle guide di adattare i percorsi alle caratteristiche dei diversi gruppi, favorendo un'interazione situata e partecipativa. Tuttavia, l'assenza di riferimenti teorici condivisi può talvolta porre di fronte alla possibilità di non assumere una posizione critica sulle narrazioni educative veicolate dagli oggetti, soprattutto nei contesti meno interattivi o vincolati da tempi ristretti, dove si

osserva il rischio, pur contenuto con competenza, di una restituzione prevalentemente descrittiva. In questa prospettiva, condivisione di riferimenti teorici sull'interpretazione del patrimonio e sulle modalità di interpretazione potrebbe rappresentare un'opportunità per rafforzare ulteriormente la dimensione critica e riflessiva delle visite, senza rinunciare alla flessibilità e all'adattabilità che ne costituiscono un punto di forza. Un approccio di questo tipo orientato a promuovere letture polivocali, storicamente informate e consapevoli dei messaggi veicolati dagli oggetti contribuirebbe a consolidare la funzione educativa del museo come spazio di negoziazione di significati, di dialogo intergenerazionale e di cittadinanza attiva.

In aggiunta, la composizione eterogenea dei gruppi di visita rappresenta un'ulteriore sfida nella conduzione delle attività. La compresenza di bambini e adulti, o di studenti con *background* linguistici e culturali differenti, rende complesso calibrare il linguaggio e i contenuti in modo inclusivo ed efficace. Anche riferimenti apparentemente accessibili, come quelli alla "cura dell'infanzia" o alla "scuola dell'infanzia", possono risultare opachi o non culturalmente significativi per tutti i visitatori, evocando esperienze educative differenti. In questi casi, la mediazione è chiamata a operare una delicata sintesi tra semplificazione, approfondimento e ascolto, affinché la visita mantenga il suo valore educativo per una pluralità di pubblici.

Un'ulteriore criticità è rappresentata dalla ridotta disponibilità di apertura sperimentata dal museo nel periodo successivo alla sua riapertura. Le difficoltà logistiche sono strettamente connesse alla natura stessa dell'istituzione inserita in un contesto universitario, con spazi limitati e un calendario di apertura non continuativo. Il Museo si trova spesso a dover fronteggiare ostacoli organizzativi che incidono negativamente sulla possibilità di programmare con regolarità e di strutturare percorsi didattici più complessi e duraturi. Questa situazione limita la piena espressione del potenziale educativo e formativo del museo, ostacolando anche la costruzione di relazioni stabili con scuole e altri enti territoriali.

A questa condizione strutturale si aggiunge la limitata disponibilità di strumenti tecnologici e digitali, sia per l'allestimento espositivo che per le attività laboratoriali. La scarsità di supporti multimediali, dispositivi interattivi o contenuti digitali accessibili penalizza le possibilità di arricchire l'esperienza di visita e di favorire forme di apprendimento più inclusive, multisensoriali e personalizzabili. In un contesto educativo in cui le competenze digitali e l'accesso critico alle tecnologie sono sempre più centrali, l'assenza di tali strumenti rischia di ridurre la capacità del Museo di dialogare con i linguaggi

e le aspettative dei visitatori, e di limitare l'efficacia delle attività proposte, soprattutto nei confronti di pubblici con bisogni educativi speciali o provenienti da contesti culturalmente diversificati.

Alla luce delle osservazioni condotte e delle riflessioni emerse nel corso della ricerca, appare evidente che le visite guidate al Museo dell'Educazione possiedono un potenziale educativo ancora parzialmente inesplorato, che potrebbe essere ulteriormente valorizzato attraverso interventi mirati sia a livello progettuale che metodologico. Una prima linea di sviluppo riguarda la possibilità di strutturare percorsi differenziati in funzione dei *target* di pubblico. Attualmente, la visita viene modulata con flessibilità in base alla composizione dei gruppi, ma la predisposizione di *format* specifici permetterà di affinare il linguaggio utilizzato, selezionare attività maggiormente coerenti con i bisogni formativi dei partecipanti e articolare narrazioni calibrate sui diversi livelli di profondità. In questa direzione, potrebbe rivelarsi utile integrare strumenti di accompagnamento come schede di osservazione, mappe concettuali, tracce per la discussione o questionari post-visita, finalizzati a facilitare l'elaborazione dei contenuti e a promuovere il trasferimento dell'esperienza nei contesti educativi di provenienza.

In parallelo, si suggerisce l'implementazione di un percorso per la fruizione autonoma delle collezioni, mediante l'uso di *QR code* o supporti digitali che consentano ai visitatori di orientarsi nel percorso espositivo, accedendo a contenuti multimediali con approfondimenti tematici o domande stimolo. Questa soluzione favorirebbe l'accessibilità temporale e cognitiva, permettendo una visita più personalizzata e maggiormente inclusiva. In tal senso, si raccomanda anche un investimento sull'accessibilità linguistica, mediante la traduzione dei materiali informativi in più lingue e l'introduzione di supporti visivi o simbolici, utili a facilitare la comprensione per pubblici non italofoni o con difficoltà linguistiche. Parallelamente, si propone di esplicitare in modo più marcato i nodi concettuali e le grandi idee educative che attraversano il percorso museale. Temi come autorità, disciplina, inclusione, lavoro, infanzia, cittadinanza, memoria e trasformazione educativa potrebbero essere messi in rilievo anche dal punto di vista museografico attraverso domande guida, pannelli tematici, *focus* narrativi o materiali di sintesi.

Un'ulteriore prospettiva riguarda la progettazione di momenti dedicati alla rielaborazione dell'esperienza, collocati preferibilmente al termine della visita. Questi spazi potrebbero assumere forme diverse (discussione guidata, mappa concettuale collettiva, restituzione scritta o visiva, *post-it* con una parola chiave da lasciare simbolicamente in museo,

registrazione audio o video) con l'obiettivo di promuovere un processo metacognitivo che trasformi la visita in una tappa significativa. In connessione a ciò, si propone di rafforzare le strategie di monitoraggio e valutazione delle esperienze, proseguendo e sistematizzando le pratiche già avviate dal museo nella fase iniziale della sua riapertura. La raccolta strutturata di feedback da parte dei visitatori – tramite questionari, brevi interviste o strumenti partecipativi – costituirebbe non solo un utile strumento di miglioramento continuo, ma anche un'occasione per cogliere le ricadute educative delle attività proposte, favorendo una riflessione interna coerente con la missione formativa dell'istituzione.

Nel formulare queste riflessioni, si è pienamente consapevoli del fatto che il Museo dell'Educazione opera all'interno di un contesto accademico, il quale offre numerose opportunità, in termini di risorse scientifiche, collaborazioni didattiche, accesso a pubblici diversificati, ma pone al contempo vincoli strutturali, organizzativi e finanziari che influenzano in modo significativo la programmazione e la sostenibilità delle attività. La natura dell'esposizione, l'allestimento museografico, la disponibilità limitata degli spazi e la necessità di conciliare le finalità educative con le esigenze istituzionali dell'Ateneo rappresentano fattori che devono essere tenuti in considerazione nella progettazione di ogni intervento, al di là delle intenzioni e della professionalità del personale (docenti, tecnici museali del Centro di Ateneo per i Musei) e dei collaboratori (volontari, guide museali, studenti) coinvolti nelle attività museali.

Le proposte delineate non intendono dunque configurarsi come giudicanti o prescrizioni astratte, bensì come spunti di riflessione elaborati a partire dall'esperienza, riconoscendo la complessità del contesto e valorizzando l'impegno quotidiano di chi contribuisce con competenza e passione alla vita del Museo. In questa prospettiva, ogni ipotesi di sviluppo dovrebbe essere valutata in dialogo con i vincoli esistenti, nella prospettiva di una crescita sostenibile, condivisa e coerente con la missione educativa, formativa e culturale dell'istituzione museale e universitaria.

4.2.5 Una visita tematica per il pubblico universitario: scienza e cultura materiale scolastica

Premessa

Tra le attività progettate per il pubblico universitario, è stata ideata una visita guidata tematica presso il Museo dell'Educazione e rivolta ad un gruppo di studenti del Corso di

Laurea Magistrale in Metodologie e Innovazione Didattica per le Bio Geoscienze e per la Chimica (Classe LM-60) dell'Università di Ferrara. L'esperienza, replicata in due anni accademici consecutivi (a.a. 2022-2023 e 2023-2024), si è configurata come un'occasione di confronto tra storia della didattica e della formazione scientifica, con l'obiettivo di promuovere una lettura critica e riflessiva dei sussidi didattici storici utilizzati per l'insegnamento della fisica e della chimica. L'esperienza è stata progettata e condotta dalla dottoranda, sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Carla Callegari e con la collaborazione della dott.ssa Elena Santi, che in quel periodo ricopriva il ruolo di curatrice facente funzione per il Museo dell'Educazione. I materiali analizzati nel corso della visita provengono da donazioni effettuate da scuole del territorio padovano e coprono un arco temporale compreso tra la fine dell'Ottocento e il secondo dopoguerra. Attraverso l'osservazione diretta e il dialogo guidato, gli studenti sono stati invitati a interrogare non solo la funzione tecnica degli strumenti, ma anche le visioni educative sottese, le rappresentazioni implicite della scienza e il ruolo che questi oggetti hanno avuto nella costruzione dell'immaginario scolastico e scientifico delle generazioni passate.

Obiettivi:

- Favorire una lettura critica dei sussidi didattici storici per l'insegnamento della fisica e della chimica, attraverso l'analisi della loro funzione educativa e delle rappresentazioni della scienza;
- Stimolare nei partecipanti la riflessione sul rapporto tra contenuti disciplinari e strategie didattiche;
- Attivare un confronto interdisciplinare tra storia dell'educazione e formazione scientifica, valorizzando il patrimonio materiale come risorsa per l'educazione al patrimonio, alla memoria e alle professionalità coinvolte;
- Promuovere il dialogo tra osservazione diretta, discussione guidata e lettura di fonti storiche, allo scopo di far emergere competenze interpretative, critiche e comunicative.

Struttura della visita

La visita si è inserita all'interno del percorso di visita del Museo dell'Educazione, il quale è stato rielaborato per includere un approfondimento tematico dedicato all'insegnamento della fisica e della chimica. Il percorso, strutturato in cinque nuclei tematici, si è sviluppato attorno all'osservazione diretta di strumenti didattici originali, in dialogo con manuali

scolastici storici, schede didattiche e fonti iconografiche provenienti dalle collezioni museali. La riflessione è stata arricchita dall'analisi di materiali librari destinati al ciclo elementare, a testimonianza della diffusione precoce di saperi scientifici e del loro ruolo nella formazione culturale di base.

Nel primo nucleo, dedicato all'elettricità e ai fenomeni elettrostatici, l'osservazione di strumenti come l'elettroscopio a foglie d'oro, il pendolino elettrico e il rocchetto di Ruhmkorff ha offerto lo spunto per affrontare la questione della visibilità dell'invisibile e le strategie visive per rendere accessibili concetti complessi come l'induzione elettrica, la scarica e carica elettrica.

Il secondo nucleo ha esplorato i temi dell'energia, della trasformazione e della forza. Oggetti come la macchina a vapore e l'apparecchio di Pascal hanno innescato un confronto tra la cultura materiale dell'energia e la rappresentazione scolastica della modernità industriale.

Il terzo nucleo si è concentrato sul calore e sulle trasformazioni della materia, attraverso strumenti come l'anello di Gravesande (piroscopio) e il pirometro per dilatazione lineare. I dispositivi, se applicati a situazioni concrete, consentono di osservare in modo diretto il comportamento della materia al variare della temperatura, facilitando l'accesso a concetti come la dilatazione termica e la misurazione di precisione. La discussione ha posto l'accento sul valore formativo dell'esperienza concreta, dell'osservazione attenta e dell'atto del misurare come momenti fondanti della cultura scientifica.

Nel quarto nucleo, dedicato alla chimica e alla densità, attraverso l'analisi di strumenti da laboratorio come il densimetro di Beaumé. Infine, l'ultimo nucleo tematico ha messo al centro gli esperimenti visivi, interessando strumenti come il tubo di Geissler, il diavoletto di Cartesio e il giroscopio.

Oggetti Museo dell'Educazione			
Libri	Elementi di fisica per gli istituti tecnici e magistrali. Meccanica - acustica - calore - ottica - elettrologia. Alessandro Amerio. Tipografia L. Toffalini, Milano Ottobre 1925.		p. 81
	Dalla leva all'energia nucleare. La litografica Fornaroli. Magenza, 1957.		
	Il mio mondo. Sussidiario per la quinta classe elementare. Società editrice cinematografica. Unione tipografica -	Sezione di Scienze e	

Oggetti Museo dell'Educazione		
	Milano 1950.	igiene (fisica) il calore: pp. 372-374 elettricità: pp.385 - 389
	La vigna - Sussidiari riuniti per la V classe. La vigna. Marzocco Bemporad. F.lli Fabbri Editori, 1959.	Sezione di Scienze. pp. 409 - 451
	La Bussola. Albo sussidiario per le classi del secondo ciclo. La scuola editrice 1963. Officine grafiche La scuola Brescia.	Sezione di Scienze p.165
	Fisica Pratica. Sperimentazione e calcoli nelle misure di laboratorio. Prof. Angelo Drigo, Dott. Giulia Allocco dell'istituto di Fisica dell'Università di Padova. IV edizione 1945. Editore Riccardo Zannoni Padova.	
Sussidi didattici	Pila di Poggendorff-Grenet, Prima metà del XX secolo.	
	Pila Leclanché, 1930-39.	
	Pila Galvanophor, 1932.	
	Pendolino Elettrico, Editrice la Scuola, anni '60 - '70 del XX secolo.	
	Rocchetto d'induzione di Ruhmkorff, Paravia, s.d.	
	Modellino di macchina a vapore, s.d.	
	Torchio idraulico, s.d.	
	Tubo di Geissler, s.d.	
	Becco Bunsen, prima metà del XX secolo.	
	Apparecchio di Pascal, Vallardi, s.d.	
	Densimetro di Beaumè, 1932.	
	Elettroscopio a foglie d'oro, s.d.	

Oggetti Museo dell'Educazione	
	Sussidio forza centrifuga, prima metà del XX secolo.
	PiroscoPIO ad anello (o anello di Gravesande), prima metà del XX secolo, ditta Vallardi.
	Diavoleto di Cartesio, G. B. Paravia & C., s.d.
	Giroscopio, s.d.
	Pirometro, Paravia, s.d.

Tabella 2: Riferimenti degli oggetti del MudEd – visita tematica



Figura 9: Materiali didattici per l'insegnamento della fisica e della chimica - MudEd. (Foto: Silvia Stocco).

Modelli teorici di riferimento

L'esperienza di visita tematica si inserisce nel quadro del *Contextual Model of Learning* di Falk e Dierking offrendo una chiave interpretativa utile per comprendere la ricchezza dell'esperienza proposta: l'interazione tra le dimensioni personale (le esperienze pregresse dei partecipanti e il loro percorso formativo specifico), sociale (il dialogo guidato, la discussione tra pari e con la guida) e fisica (il contatto diretto con gli oggetti storici) ha reso possibile una rielaborazione significativa dei contenuti scientifici in chiave critica. A ciò si affianca l'approccio dell'*Object-Based Learning*, che riconosce agli oggetti la funzione di mediatori cognitivi e culturali. Gli strumenti scientifici storici osservati durante la visita hanno agito come testimonianze materiali di pratiche didattiche del passato e come catalizzatori di interrogativi sulla costruzione sociale del sapere scientifico e sulle modalità con cui esso è stato trasmesso e visualizzato nel tempo. Infine, il riferimento alla *IPOP Theory* si è rivelato particolarmente utile per valorizzare la multidimensionalità dell'esperienza di visita, offrendo una chiave interpretativa in grado di mettere in luce le diverse modalità di coinvolgimento attivate lungo il percorso. La dimensione *Ideas*, che fa riferimento all'interesse per concetti astratti, teorie e interrogativi di ordine scientifico, filosofico o sociale, è stata ampiamente sollecitata attraverso l'esplorazione critica di nozioni legate all'insegnamento della fisica e della chimica. La riflessione su concetti complessi come energia, densità, dilatazione termica, invisibilità dei fenomeni elettrici, è stata guidata dal confronto tra strumenti, manuali e materiali iconografici, ponendo attenzione sia agli aspetti epistemologici dei saperi scientifici sia al loro ruolo nella formazione culturale di base. La dimensione *Objects* ha trovato piena espressione nell'osservazione diretta e analisi degli strumenti didattici originali. Infine, la dimensione *Physical*, relativa al coinvolgimento sensoriale e corporeo, è emersa soprattutto nei momenti in cui l'esperienza ha implicato un'interazione concreta con i dispositivi, per quanto consentito dalle modalità conservative.

Riflessioni sull'esperienza

L'esperienza della visita tematica ha messo in luce il potenziale formativo del patrimonio storico-educativo come risorsa per la formazione didattica e professionale in ambito scientifico. Al di là del suo valore documentario e storico, il patrimonio materiale si è rivelato uno strumento per rileggere le pratiche educative alla luce delle modalità con cui, nel tempo, il sapere scientifico è stato insegnato e rappresentato. In particolare, per i gruppi di studenti provenienti da un percorso magistrale fortemente connotato dalla dimensione scientifica,

l'attività ha rappresentato un'occasione significativa di riflessione sul rapporto tra contenuti disciplinari e forme della loro trasmissione. È importante sottolineare che la maggior parte dei partecipanti non possedeva una formazione pedagogica strutturata, se non quella introdotta nel quadro dell'insegnamento universitario della docente accompagnatrice. In questo senso, l'attività ha funzionato anche come primo contatto consapevole con la dimensione didattico-metodologica della trasposizione del sapere.

In occasione della seconda occasione di visita guidata, su richiesta della docente accompagnatrice, sono stati presentati anche manuali scolastici storici relativi all'insegnamento della fisica e della chimica. Il confronto tra questi testi e gli oggetti didattici ha permesso di approfondire l'evoluzione del lessico scientifico, le modalità di rappresentazione dei concetti e le strategie utilizzate per rendere accessibile concetti complessi anche nel contesto della scuola elementare.

Punti di forza, criticità e sviluppi futuri

L'esperienza condotta ha evidenziato diversi punti di forza. In primo luogo, la capacità del patrimonio storico-educativo di attivare una riflessione interdisciplinare, capace di connettere la formazione scientifica con la storia dell'educazione e con la didattica disciplinare. Per studenti provenienti da un percorso accademico incentrato sulle scienze dure, l'incontro con strumenti didattici storici ha rappresentato un'occasione di apertura verso la dimensione educativa della scienza, spesso trascurata nei curricula universitari. In secondo luogo, l'approccio osservativo e dialogico adottato durante la visita ha favorito l'attivazione di processi di apprendimento riflessivo, orientati non solo alla comprensione del funzionamento degli oggetti, ma anche alla problematizzazione delle modalità con cui il sapere viene costruito e trasmesso. Si potrebbe prevedere l'elaborazione di un format replicabile in cui la riflessione sulla didattica delle scienze sia accompagnata da momenti di co-progettazione, simulazione didattica o produzione di micro-attività per l'insegnamento.

Tra le criticità emerse, si segnala la natura prevalentemente espositiva dell'esperienza, sebbene arricchita dal dialogo e dal contatto con alcuni oggetti. Inoltre, alcuni strumenti osservati risultano complessi da interpretare senza un'adeguata dimostrazione di funzionamento o senza il supporto di schede didattiche specifiche. L'attività potrebbe essere integrata in futuro con attività di tipo laboratoriale.

Questa esperienza ha inoltre aperto la possibilità di consolidare collaborazioni interistituzionali, in particolare con realtà universitarie affini, come il Museo Giovanni Poleni

di Storia della Fisica dell'Università di Padova. Alcuni contatti erano già stati avviati, a livello di consulenza e ricostruzione della funzionalità di alcuni strumenti scientifici storici. In prospettiva, tali sinergie potrebbero dare origine a percorsi integrati di ricerca, valorizzazione e formazione, capaci di connettere il patrimonio delle scienze fisiche con quello della storia dell'educazione, contribuendo a costruire una visione più articolata e interconnessa della cultura scientifica scolastica nel tempo.

4.3 Progetti di Terza Missione

Nel quadro delle attività di Terza Missione, il Museo dell'Educazione ha avviato e sostenuto diverse iniziative finalizzate alla valorizzazione del patrimonio educativo in chiave pubblica, con particolare attenzione al dialogo con la cittadinanza, alla promozione della cultura scientifica e alla costruzione di reti territoriali.

In questa sezione si presentano in ordine cronologico alcuni progetti significativi di Terza Missione, a partire dall'esperienza estiva del 2024 che ha assunto la forma di un progetto di ancoraggio territoriale, sviluppato in collaborazione con i Centri di Animazione Territoriale (CAT) del Comune di Padova e in rete con il Museo di Geografia. Tale iniziativa si inserisce in una prospettiva di museologia diffusa e di prossimità, rafforzando il legame tra museo, territorio e comunità locali. A questo progetto si succedono due esperienze ideate in occasione della manifestazione *Science for All* (edizione 2024) e del Festival dello Sviluppo Sostenibile (edizione 2025). Il primo è stato realizzato e documentato, mentre il secondo, pur essendo stato progettato nei dettagli, non ha trovato riscontro nel pubblico per motivazioni di tipo logistico e non è stato attivato.

4.3.1 Orientamento geografico e identitario con i CAT: collezionare luoghi tra figurine e identità

Premessa

Operando nell'ottica della Terza Missione universitaria, è stata progettata una proposta laboratoriale rivolta ai Centri di Animazione Territoriale (CAT) del Comune di Padova, frutto della collaborazione tra il Museo dell'Educazione e il Museo di Geografia dell'Università di Padova⁶⁵⁵. In particolare, per il MudEd sono state coinvolte la Prof.ssa Carla Callegari, la

⁶⁵⁵Museo di Geografia – Università di Padova, *Scopri il museo*, disponibile in <https://geografia.musei.unipd.it/scopri-il-museo/> (ultima consultazione: 09/2025).

Dott.ssa Elena Santi e la dottoranda; per il Museo di Geografia la Dott.ssa Chiara Gallanti (conservatrice) e il Dott. Giovanni Donadelli (curatore). L'iniziativa si inserisce in una più ampia cornice di valorizzazione del patrimonio educativo e geografico in chiave partecipativa con l'obiettivo di coinvolgere bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado in esperienze interdisciplinari, situate presso i musei CAM e orientate al territorio.

In fase progettuale, inoltre, l'attività è stata definita a partire dai bisogni espressi dagli educatori dei CAT, concordando congiuntamente gli obiettivi educativi e considerando che i destinatari della proposta sarebbero stati bambini e ragazzi con *background* culturale di tipo migratorio. La tematica individuata è stata l'orientamento ed ha avuto una declinazione coerente con le specificità dei due musei *partner*: orientamento geografico, legato alla rappresentazione e percezione del mondo, e orientamento identitario, inteso come educazione alla riflessione sul proprio vissuto e sulle appartenenze simboliche e culturali. All'interno di questo quadro, il gruppo di progettazione del Museo dell'Educazione ha scelto di sviluppare una proposta centrata sulla relazione tra luoghi e identità, utilizzando come leva educativa una collezione storica di album di figurine risalenti alla metà del Novecento. Questi materiali, originariamente destinati alla divulgazione culturale attraverso il gioco del collezionismo, rappresentano un prezioso medium per esplorare la dimensione simbolica dell'educazione visiva, nonché le rappresentazioni socialmente costruite dei territori e delle culture.

La figurina, infatti, costituisce un oggetto pedagogico di particolare interesse per la sua doppia natura ludica e iconografica in quanto essa agisce simultaneamente su piani diversi: è insieme immagine, tassonomia visiva, oggetto manipolabile e veicolo di messaggi culturali impliciti⁶⁵⁶. Nel piccolo formato di una figurina si condensano con notevole potenza comunicativa codici visivi, stereotipi geografici e narrative ideologiche, spesso più efficaci delle illustrazioni scolastiche tradizionali. La sua funzione educativa è legata non solo ai contenuti, ma anche al modo in cui questi vengono iconicamente organizzati, serializzati e interiorizzati attraverso pratiche di raccolta e classificazione. Utilizzando tecniche e linguaggi visivi diversi a seconda dei soggetti trattati, la figurina è il *medium* caratterizzato dalla più ossessiva ripetitività, ma anche da una straordinaria versatilità iconografica e contenutistica. Gli *album* di figurine sono lunghe gallerie di primi piani fotografici, di bandiere, soldati in uniforme, animali, personaggi, paesi, città ecc. Tutto ciò è definibile sulla base di una serialità, dove le differenze sono solo variabili interne al comune genere di appartenenza. L'album presenta una regolarità che configura tante piccole enciclopedie visive e spiegazioni

didascaliche, dove la materia è raccolta e ordinata in immagini secondo rigorose tassonomie e nomenclature: i calciatori sono divisi in squadre, gli animali in famiglie, i luoghi in stati, i corpi in appartenenze culturali, seguendo una propria strutturazione organica che ne indica il criterio conoscitivo⁶⁵⁷.

Utilizzando le figurine come punto di partenza per un'attività di osservazione, analisi e creazione, la seconda parte del laboratorio invitava i partecipanti a osservare come vengono rappresentati i luoghi e su come tali rappresentazioni interagiscono con le loro percezioni, memorie e desideri. In tal modo, il percorso stimolava una riflessione critica e creativa sulla costruzione dell'identità personale e collettiva attraverso le immagini. L'atto conclusivo di creare la propria figurina di un "luogo speciale", reale o immaginario, si configura come un gesto di auto-rappresentazione che coniuga esperienza personale, immaginazione, consapevolezza spaziale e confronto interculturale. La collaborazione tra i due musei ha dunque reso possibile la costruzione di un'esperienza educativa che connette il patrimonio storico con la geografia emozionale dei partecipanti, valorizzando al contempo l'esplorazione del mondo e la narrazione di sé.

Obiettivi:

- Promuovere un'esperienza educativa condivisa tra musei, centrata sul patrimonio;
- Favorire nei partecipanti una riflessione sul significato del viaggio come esperienza conoscitiva e culturale;
- Attivare processi di apprendimento situato e multisensoriale attraverso l'interazione con oggetti autentici e materiali storici;
- Valorizzare le immagini e le narrazioni del passato come strumenti di costruzione dell'identità geografica e culturale;
- Stimolare nei bambini e ragazzi la capacità di osservazione, sintesi e rielaborazione creativa.

Descrizione dell'attività

Il laboratorio si è articolato in una stessa giornata, in tre ore suddivise in due momenti distinti ma integrati, e ospitati presso il Museo di Geografia. La conduzione delle attività ha visto il coinvolgimento della dott.ssa Chiara Gallanti (conservatrice del Museo di Geografia), la Dott.ssa Elena Santi e la dottoranda. La prima parte, a cura del Museo ospitante, si è

⁶⁵⁶Cfr. R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 199.

aperta nel Salone degli Specchi con un *brainstorming* collettivo, volto a far emergere le esperienze di viaggio dei partecipanti e attivare una connessione personale con il tema dell'esplorazione. La visita guidata, pensata per l'occasione, ha seguito le tre dimensioni fondanti del percorso museale (*Esplora, Misura, Racconta*) e si è snodata attraverso: la Sala 1, dedicata all'esplorazione e al viaggio in Antartide, arricchita da oggetti originali (i ventifatti) donati dal geografo Marcello Manzoni e liberamente esplorabili dai ragazzi; la Sala 2, incentrata sulla misurazione geografica, con particolare attenzione alla spedizione De Agostini in Terra del Fuoco e alla possibilità di sfogliare il libro che contiene le carte realizzate con gli strumenti esposti; e la Sala 3, in cui il tema del racconto geografico è stato affrontato attraverso l'osservazione del Mappamondo borgiano e del globo di Élisée Reclus, che propone una visione della Terra priva di confini politici, da abitare in pace e libertà.



Figura 10: momenti di laboratorio presso il Salone degli Specchi e in Aula Didattica. Foto: dott.ssa Elena Santi)

La seconda parte dell'esperienza si è concentrata sul patrimonio del Museo dell'Educazione, in particolare sulle figurine e gli *album* da collezione selezionati. L'attività è iniziata con una riflessione sul concetto di collezionismo, invitando i bambini a esplorare l'idea di collezionare oggetti, racconti, immagini legati ai viaggi e la costruzione dell'identità. I partecipanti sono stati invitati a realizzare un personale "diario di viaggio" della visita, da completare con figurine adesive fornite dal museo: ciascuno ne possedeva solo una parte,

⁶⁵⁷ *Ibidem*

mentre alcune immagini erano doppie o mancanti, con l'idea di incoraggiare lo scambio di figurine tra i partecipanti.

Questo semplice meccanismo ludico ha attivato dinamiche di cooperazione, richiamando in modo esperienziale le logiche del collezionismo. Da questa pratica simulata, i partecipanti hanno poi esplorato una selezione di *album* contenenti figurine storiche che rappresentano luoghi d'Italia, d'Europa e del mondo. Questi materiali educativi, di carattere ludico, hanno offerto un'opportunità per identificare e condividere elementi geografici, culturali e climatici rappresentati nelle figurine e che risultavano noti ai partecipanti. Le attività sono state accompagnate da domande stimolo per approfondire la comprensione degli ambienti, delle tradizioni e delle identità culturali rappresentate. Infine, i bambini sono stati invitati a creare la figurina del luogo del cuore prendendo esempio dalle raffigurazioni incontrate nel patrimonio del Museo, concludendo l'esperienza con una condivisione di gruppo.



Figura 11: alcune figurine create dai bambini

Oggetti Museo dell'Educazione	
Album di figurine	<i>Popoli Continenti Costumi di tutto il mondo</i> , B.E.A., Milano, 1950.
	<i>Album La Nostra Bella Italia Edizione</i> , BEA Milano 1957.
	<i>Tutta Italia (Serie 1) Enciclopedia delle ricerche</i> . Edizioni La Folgore Bologna, s.d.
	<i>Europa</i> . Edizioni Lara-Milano, s.d.

Oggetti Museo dell'Educazione

Europa. Edizioni Imperia-Milano, s.d.

Europa. Edizioni Panini, 1988.

Il mondo in casa. Raccolta di figurine a scopo didattico. Serie prima. Albi Rama, Varese, 1960.

Altri materiali

- *album* di viaggio al museo e carte *sticker* da incollare
- schema figurina da inventare

Tabella 3: Riferimenti degli oggetti del MudEd – attività con i CAT



Figura 12: esempio di *album* di figurine proposti

Modelli teorici di riferimento

L'impianto teorico del laboratorio si fonda su un approccio in cui l'apprendimento nasce dal coinvolgimento diretto del soggetto e si costruisce attraverso il dialogo continuo tra esperienza, patrimonio e contesto. In questa prospettiva, il modello contestuale di apprendimento rappresenta una cornice utile per interpretare la proposta educativa, poiché le tre dimensioni (personale, sociale e fisica) sono attivate sin dall'inizio del laboratorio, attraverso l'emersione delle esperienze pregresse di viaggio, l'osservazione condivisa di oggetti autentici e la costruzione di significati personali e collettivi a partire dai materiali storici.

L'intero percorso si sviluppa inoltre secondo una logica *object-based*, dove gli oggetti storici non sono semplici testimonianze del passato, ma dispositivi educativi e narrativi che sollecitano interpretazioni, ricordi, confronti e rielaborazioni personali. Le figurine sono analizzate come oggetti culturali e visivi, veicolo di rappresentazioni semplificate o talvolta stereotipate dei luoghi e dei loro abitanti, ma anche punto di partenza per attivare una lettura critica e affettiva dello spazio geografico.

La progettazione dell'attività risulta coerente con i principi della IPOPOP Theory in quanto la dimensione *Ideas* è sollecitata dalla riflessione sull'identità culturale e sulla costruzione di narrazioni geografiche soggettive; la dimensione *People* emerge nella narrazione delle esperienze geografiche di viaggio ed esplorazione, ma anche dallo scambio tra pari e nella condivisione finale delle "figurine del cuore"; *Objects* è attivata attraverso l'osservazione e l'analisi di materiali autentici e la creazione di oggetti propri; infine, la dimensione *Physical* si manifesta nell'interazione con materiali tangibili, nella manipolazione, e nell'esperienza delle sale museali.

Riflessione sulla pratica

Fin dal *brainstorming* iniziale nel Salone degli Specchi, il tema del viaggio ha suscitato un coinvolgimento autentico, soprattutto nei momenti in cui i bambini hanno potuto raccontare esperienze personali legate a spostamenti familiari, viaggi estivi o cambi di residenza. In questa occasione sono emerse con naturalezza i rapporti con i propri paesi di origine o mete che si vorrebbe esplorare nel futuro, creando le premesse per la prosecuzione dell'attività. Durante la visita alle sale del Museo di Geografia, i partecipanti si sono dimostrati attenti ai racconti della conservatrice e hanno posto domande sia su quanto veniva esposto, sia su

quanto presente in sala, ma non nominato. Nel passaggio a quanto di competenza del Museo dell'Educazione, il momento del diario di viaggio museo da completare con le figurine ha introdotto una dimensione ludica immediata, che ha favorito la cooperazione tra pari e ha innescato il meccanismo di scambio tipico delle figurine.

Durante l'osservazione degli *album* storici, alcuni partecipanti hanno espresso commentato dicendo che molti elementi geografici erano accompagnati da rappresentazioni stereotipate o datate. Alcuni bambini hanno riconosciuto bandiere, abiti o animali, ma anche espresso dubbi sul "Perché tutti quelli dell'Africa sono vestiti così?" offrendo l'occasione per avviare discussioni critiche, pur in forma semplice, sull'evoluzione delle rappresentazioni e sulle logiche del punto di vista della rappresentazione culturale.

Il momento conclusivo, in cui i partecipanti hanno creato la propria "figurina del cuore", ha generato una varietà di esiti espressivi: alcuni hanno rappresentato luoghi realmente visitati, bandiere degli stati di origine a cui si sentono legati, altri mete immaginarie, altri ancora hanno combinato elementi di realtà e fantasia. Alcuni esempi significativi riguardano la rappresentazione di luoghi vicini alla realtà dei bambini (es. la casa dei nonni, la piscina), ma localizzati geograficamente lontani, essendo i luoghi di origine dei genitori o dei nonni.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Tra gli elementi di valore evidenziati dalla proposta, in primo luogo, si evidenzia come l'approccio inter-museale si sia rivelato particolarmente efficace nel costruire un'esperienza educativa ampia, coerente e interdisciplinare, capace di mettere in dialogo patrimoni e linguaggi differenti (geografico, storico educativo, visivo e affettivo) in una cornice narrativa condivisa. Il coinvolgimento attivo dei partecipanti è stato favorito dal contatto diretto con oggetti autentici, dalla possibilità di manipolare materiali e dalla dimensione narrativa e creativa dell'attività, che ha incentivato la partecipazione e la costruzione di significati personali. Inoltre, le attività di confronto, scambio e rappresentazione hanno valorizzato i vissuti individuali, offrendo a bambini e ragazzi l'opportunità di riconoscersi nei propri percorsi e di collocare la propria esperienza all'interno di una geografia collettiva.

Tuttavia, l'esperienza ha fatto emergere anche alcune criticità legate alla composizione eterogenea per età del gruppo partecipante. Questa variabilità ha posto sfide già in fase di progettazione, rendendo complesso costruire attività che risultassero al tempo stesso accessibili, stimolanti e significative per bambini e ragazzi con livelli di sviluppo e interessi differenti. Durante la conduzione, la difficoltà si è tradotta nella necessità di un costante

adattamento dei tempi, dei linguaggi e delle consegne, per evitare che alcune fasce di età si sentissero meno coinvolte o sottovalutate.

In particolare, alcuni ragazzi della scuola secondaria di primo grado hanno inizialmente manifestato una certa distanza nei confronti della proposta centrata sulle figurine, percepita come troppo infantile o scolastica. Tuttavia, questo atteggiamento è andato attenuandosi nel momento in cui è stata introdotta la fase creativa di produzione autonoma, che ha permesso loro di reinterpretare liberamente i contenuti, attivando processi di rielaborazione personale e riflessione simbolica.

Dal punto di vista dell'uso del patrimonio, l'assenza di strumenti digitali per la proiezione delle figurine ha costretto all'utilizzo esclusivo dei materiali originali, imponendo precauzioni conservative e una gestione logistica più attenta.

Alla luce di quanto emerso, si propongono alcuni sviluppi futuri. In primo luogo, la progettazione di un percorso modulare, articolato su diversi livelli di complessità, consentirebbe una maggiore flessibilità nella gestione di gruppi eterogenei, garantendo attività calibrate per età e competenze.

Considerata inoltre la ricchezza della tematica affrontata, sia dal punto di vista storico, con riferimento all'evoluzione delle rappresentazioni del mondo e alla cultura materiale dell'infanzia, sia sul piano della riflessione geografica, legata all'orientamento, alla narrazione dei luoghi e alla costruzione di geografie affettive, l'attività potrebbe evolvere in una serie di appuntamenti continuativi, strutturati in moduli tematici e progressivi. Tale articolazione permetterebbe di approfondire gradualmente le diverse dimensioni del patrimonio esplorato e offrire occasioni per integrare altre collezioni attinenti alla tematica.

4.3.2 Anticipare i tempi: la scuola all'aperto mobile di Este

Premessa

La presente proposta di Terza Missione è stata progettata in continuità con l'allestimento museale dedicato alla scuola mobile all'aperto "Gioconda" di Este, con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio storico-educativo attraverso un linguaggio accessibile, coinvolgente e differenziato in base all'età dei partecipanti. Il gruppo di progettazione era formato dalla Prof.ssa Giulia Fasan, dalla Prof.ssa Carla Callegari e dalla dottoranda.

Il laboratorio è stato infatti modulato in due versioni distinte, rivolte rispettivamente alle classi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado che avrebbero partecipato alle iniziative di *Science for All* proposte dall'Università di Padova. In entrambe

le proposte, l'esperienza è pensata per essere svolta all'interno delle sale espositive del Museo, in stretto dialogo con i materiali e i contenuti dell'allestimento.

La mostra illustra puntuale l'evoluzione delle politiche igienico-educative nel contesto padovano e nazionale, con particolare attenzione alle iniziative promosse da medici e pedagogisti nell'ambito del pensiero positivista e del nascente movimento di educazione all'igiene. L'esperienza della "Gioconda" di Este, inaugurata nel 1922 e ideata dal direttore didattico Mario Cacciavillani, rappresenta un esempio significativo di scuola all'aperto, nata sulla scia dell'esperienza della Scuola Raggio di Sole aperta a Padova nel 1905 come Ricreatorio all'aperto e nel 1907 come scuola all'aperto⁶⁵⁸. La "Gioconda" si caratterizza in aggiunta per essere una scuola mobile, quindi una struttura educativa all'aperto in cui banchi e cattedra, erano pieghevoli e trasportabili a zaino, assieme al necessario per la lezione e alla bandiera italiana⁶⁵⁹. L'esperienza di Este trova spazio nella mostra all'interno della più ampia riflessione sull'educazione del corpo, la salubrità degli spazi scolastici, le problematiche igieniche e sociali che interessavano Padova nel primo Novecento e la funzione preventiva della scuola.

L'attività in seguito presentata guida i partecipanti alla scoperta delle motivazioni igienico-sanitarie, pedagogiche e culturali che hanno portato alla nascita delle scuole all'aperto, in una fase storica fortemente segnata dalla diffusione di malattie come la tubercolosi, la malaria e l'alcolismo, e dalla crescente attenzione alla salute dell'infanzia come questione sociale e politica.

Per la scuola primaria, il laboratorio assume la forma di un gioco di scoperta a tappe, ispirato alla logica dell'*escape game*. Ogni prova, associata a un oggetto o a un indizio, consente di accedere progressivamente a nuove informazioni sulla scuola all'aperto, stimolando la partecipazione attiva, il pensiero logico e il lavoro di gruppo. L'esperienza è pensata per guidare i bambini, in modo ludico e induttivo, alla scoperta delle motivazioni sanitarie, pedagogiche e culturali che hanno portato alla nascita delle scuole all'aperto nei primi decenni del Novecento.

Per la scuola secondaria di primo grado, l'attività si configura come una introduzione creativa alla visita, volta a stimolare una riflessione comparativa tra l'idea storica di scuola all'aperto e l'esperienza scolastica contemporanea. Gli studenti, organizzati in piccoli gruppi,

⁶⁵⁸Cfr. G. Fasan, "The "Raggio di Sole" Open-Air School and Its Directors in Collective and Public Memory", in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (a cura di), *The School and Its Many Pasts*, vol. 1, EUM, Macerata 2024, p. 3.

sono invitati a immaginare e progettare la propria scuola all'aperto ideale, riflettendo su aspetti simbolici, spaziali e materiali. L'esercizio sollecita un pensiero critico sui modelli educativi, sulle condizioni ambientali dell'apprendimento e sulle esigenze della scuola di oggi, promuovendo un approccio attivo alla visita e una partecipazione consapevole.

In entrambe le versioni, il laboratorio è accompagnato da una narrazione guidata dell'allestimento museale, che introduce i contenuti principali della mostra e consente ai partecipanti di contestualizzare le attività all'interno di una cornice storica coerente, rafforzando il legame tra oggetti, racconto e riflessione educativa.

Proposta per la scuola primaria

Obiettivi

- Sviluppare la consapevolezza storica attraverso il confronto tra l'esperienza scolastica contemporanea e le pratiche educative delle scuole all'aperto del primo Novecento;
- Stimolare l'osservazione attenta e il pensiero critico, guidando i partecipanti nella lettura e interpretazione di oggetti museali, materiali iconografici e fonti narrative;
- Favorire una riflessione sull'educazione del corpo e della salute, attraverso l'esplorazione di pratiche scolastiche storiche orientate al benessere psico-fisico dell'infanzia.

Descrizione dell'attività

L'attività si svolge in contemporanea alla visita guidata e si articola in quattro tappe, ciascuna ambientata in una diversa sala del museo.

Il percorso ha inizio nella sala dell'accoglienza con un *crucipuzzle* di parole chiave relative alla scuola, all'educazione alla salute e ai materiali della mostra presentati nella prima sala, tra cui un quadro murale rappresentante il medico del villaggio, uno raffigurante il sistema scheletrico e il sistema muscolare. Le parole individuate dai partecipanti fungono da introduzione ai temi che verranno poi esplorati nel corso della visita.

Prima di spostarsi nella seconda sala, si svolge la seconda attività: ai bambini viene consegnata una busta contenente immagini e cartellini che riportano messaggi ispirati sia ai quadri murali storici, sia alle attuali norme di igiene (come lavarsi le mani, mantenere gli ambienti puliti, evitare gli alcolici). Il compito consiste nell'abbinare correttamente ogni

⁶⁵⁹Ivi, p. 6.

immagine al messaggio corrispondente, esercizio che si presta a una riflessione guidata sull'importanza attribuita, allora come oggi, alla prevenzione e alla salute nell'infanzia. L'educatore poi ha il compito di ricondurre la riflessione al patrimonio esposto, introducendo e contestualizzando i quadri murali esposti nella seconda sala del museo.

La terza tappa si svolge nella sala dedicata all'infanzia e prevede la ricomposizione di un *puzzle* fotografico raffigurante un banco mobile pieghevole, elemento distintivo della scuola all'aperto. Una volta completata l'immagine e individuato l'oggetto, il gruppo si sposta nella sala dei sussidi didattici, dove è possibile osservare dal vivo gli originali artefatti. In questo contesto viene raccontato il funzionamento dei banchi mobili e illustrata l'esperienza della scuola "Gioconda" di Este, anche attraverso l'analisi delle immagini d'epoca e dei materiali documentari esposti.



Figura 13: Carte della salute per l'abbinamento tra immagini e didascalia

Infine, all'interno della sala dedicata ai sussidi didattici, viene proposta un'attività di osservazione guidata, basata sull'analisi di fotografie raffiguranti dettagli di oggetti presenti nell'aula scolastica storica. Ogni gruppo riceve una scheda contenente particolari iconografici tratti da materiali che richiamano simboli dell'identità nazionale – come una carta geografica del Regno d'Italia, un ritratto di Vittorio Emanuele III, la bandiera italiana, o alcune lettere dell'alfabetiere. I bambini sono invitati a riconoscere e localizzare tali elementi all'interno dell'esposizione, esercitando lo sguardo analitico e la capacità di stabilire connessioni tra frammenti visivi e contesto storico.

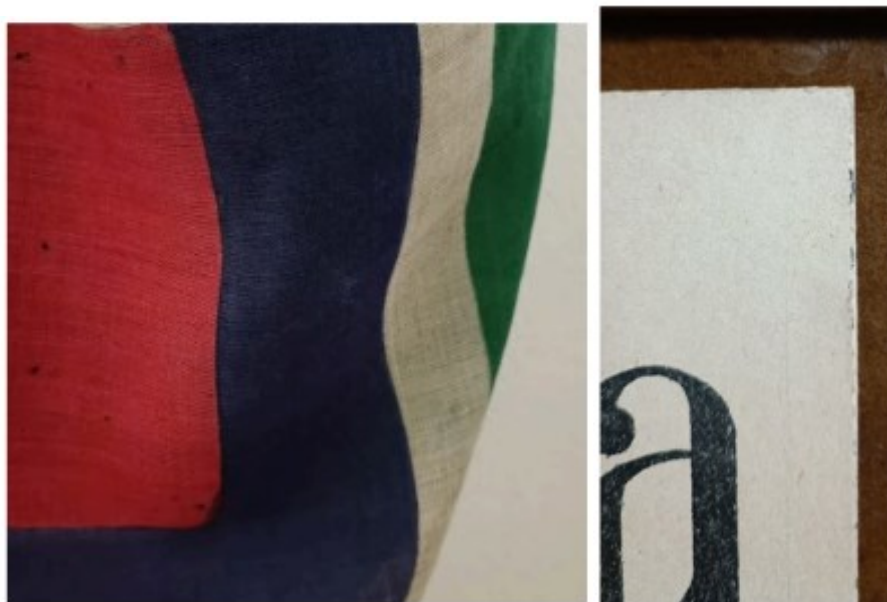


Figura 14: fotografie di particolari della bandiera d'Italia (a sinistra) e di una lettera dell'alfabetiere mobile (a destra).

L'attività si conclude con una riflessione collettiva sulla presenza e sul significato della bandiera italiana nella scuola all'aperto e, più in generale, nella scuola del passato. Tale riflessione viene ulteriormente approfondita attraverso l'osservazione della bandiera esposta nell'aula storica, a cui segue la descrizione delle caratteristiche principali dell'ambiente scolastico d'epoca.

Il laboratorio si chiude con un momento di restituzione condivisa, in cui gli alunni sono invitati a esprimere ciò che li ha maggiormente colpiti durante il percorso e a ricollegare l'esperienza vissuta al proprio quotidiano scolastico, favorendo così un'attivazione metacognitiva e un legame personale con i contenuti storici proposti.

Oggetti Museo dell'Educazione	
Quadri murali	<i>Il medico del villaggio</i> . Ditta Editrice G.B. Paravia e Editore. Torino-Roma-Milano-Firenze. Inizio del "900.
	<i>Tavole Anatomiche Murali ad uso delle scuole Pubblicate dal Dott. A. Fiedler, Professore di Anatomia in Dresda</i> . Ditta Editrice G.B. Paravia e Comp. (Figli di I. Vigliardi) - Quadro murale raffigurante lo scheletro umano - Quadro murale raffigurante la muscolatura del corpo umano

Oggetti Museo dell'Educazione	
	<i>Primi soccorsi chirurgici.</i> Cartellone telato Tav. II della Paravia, s.d. cm. 68,5 x 103, RESTAURO PRAGLIA 1997 Dott. Carlo Anfosso Ditta G. B. Paravia e C. Torino Roma Milano Firenze Napoli
	<i>Tutte le bevande fermentate od alcooliche sono nocive.</i> Federazione anti alcolista italiana, Milano, ideato dal Prof. Dott. Carlo Anfosso - E. Bottaro dip.
	<i>Difendiamoci dalla tubercolosi.</i> Federazione Italiana Nazionale Fascista per la Lotta contro la Tubercolosi; Consorzi Provinciali Antitubercolari; Istituto Nazionale Fascista della Previdenza Sociale. Anni '30.
	<i>La Malaria.</i> Cartellone telato, serie Insegnamento Oggettivo della Vallardi Milano, s.d. cm. 66x90 Vallardi Milano, s.d.
	<i>Igiene dell'alimentazione.</i> Croce rossa italiana, Stabilimento I. Craia Roma. Anni '20.
Arredi	Banco zaino con sedia. Anni '30.
Altri materiali - <i>crucipuzzle</i> - carte della salute per abbinamento immagine - didascalia - <i>puzzle</i> del banco a zaino - fotografie per la ricerca di dettagli - scheda guida per la progettazione della propria scuola all'aperto.	

Tabella 4: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio sulla scuola all'aperto mobile di Este, scuola primaria.

Modelli teorici di riferimento

Il laboratorio si ispira al *Contextual Model of Learning* che interpreta l'esperienza museale come risultato dell'interazione tra dimensioni personali, socioculturali e fisiche. Tale approccio si riflette, ad esempio, nel momento iniziale del *crucipuzzle*, dove le parole chiave da cercare non solo introducono i temi della mostra, ma sollecitano nei bambini l'attivazione di conoscenze pregresse e vissuti personali legati alla scuola e alla salute. La componente sociale è attivata dalla modalità cooperativa con cui si svolgono le attività (lavoro a piccoli gruppi), mentre la dimensione fisica è valorizzata dallo spostamento tra le sale, dall'osservazione diretta dei materiali esposti e dall'interazione con lo spazio ricostruito dell'aula scolastica. La ricerca dei particolari iconografici tra le fotografie e tra gli oggetti del museo, sollecitano abilità di osservazione, confronto e deduzione, mentre le fasi di

restituzione verbale e di riflessione guidata offrono occasioni per elaborare significati più profondi.

Dal punto di vista della mediazione museale, il laboratorio assume una forma narrativa e partecipativa: l'educatore accompagna i bambini attraverso il racconto di esperienze educative del passato, come quella della scuola all'aperto "Gioconda" di Este, ricostruendo le funzioni degli oggetti e intrecciando le storie personali e collettive che essi evocano. L'uso di immagini d'epoca e il confronto tra passato e presente costituiscono strategie di interpretazione del patrimonio che, anche se non applicate in modo rigoroso, sono finalizzate a restituire significato e profondità agli artefatti, favorendo il passaggio da una visione descrittiva a una comprensione critica.

Un ulteriore riferimento centrale è costituito dalla *IPOP Theory* le cui dimensioni sono sollecitate in momenti diversi:

- la dimensione *Objects* è continuamente attivata dall'osservazione analitica dei materiali storici esposti, nonché dall'uso di fotografie e supporti iconografici;
- la dimensione *Physical* emerge sia nello spostamento attivo tra le sale che nella manipolazione di carte, immagini, *puzzle*, che coinvolgono la corporeità e la percezione visiva;
- la dimensione *Ideas* viene favorita nei momenti di riflessione metacognitiva, ad esempio quando i bambini sono invitati a confrontare norme igieniche di ieri e di oggi;
- la dimensione *People* si esplicita nel lavoro cooperativo, nella condivisione dei significati all'interno dei gruppi e nei momenti di restituzione collettiva, che mettono in valore le emozioni, le memorie e le reazioni personali suscitate dall'esperienza. Un ulteriore elemento che attiva questa dimensione è rappresentato dal racconto della storia della scuola mobile di Este, attraverso la voce dell'educatore e il supporto di immagini e documenti d'epoca.

Riflessioni sulla pratica

La pratica si è rivelata un contesto fertile per osservare come i bambini, anche molto piccoli, siano in grado di attivare collegamenti spontanei tra i contenuti proposti e la loro quotidianità scolastica. In più occasioni, i partecipanti hanno formulato osservazioni che testimoniano una comprensione intuitiva e situata dei concetti affrontati: ad esempio, il confronto tra le norme igieniche del passato e quelle attuali ha sollecitato riflessioni personali

sul periodo della pandemia e sulla possibilità di avviare soluzioni simili per “far continuare la scuola anche con il Covid”.

L’esperienza della scuola mobile ha suscitato particolare curiosità, sia in riferimento agli oggetti esposti sia rispetto alle modalità di funzionamento. Alcuni bambini hanno chiesto di approfondire l’uso del banco a zaino e del libretto di istruzioni, soffermandosi sui passaggi necessari per montarlo e utilizzarlo correttamente. L’attenzione si è concentrata anche sul piccolo vano presente nella struttura del banco, destinato al trasporto del libro di testo, elemento percepito come molto distante dalla realtà scolastica odierna, in cui solitamente si utilizzano più volumi. Le domande si sono poi estese ad aspetti pratici dell’organizzazione della giornata scolastica: diversi alunni hanno chiesto se le lezioni prevedessero momenti prolungati all’aperto, pause per il pranzo, se si tornasse a casa al pomeriggio o alla sera, come ci si regolasse in caso di maltempo e cosa accadesse nei giorni di freddo intenso.

L’osservazione della bandiera italiana, presente sia nell’allestimento della scuola mobile sia nell’aula storica, ha stimolato ulteriori riflessioni, in particolare legate alle cerimonie scolastiche, al canto dell’inno, alla presenza o assenza della bandiera nella propria scuola e, più in generale, ai simboli istituzionali che si incontrano negli ambienti quotidianamente frequentati.

Il gioco si è rivelato uno strumento efficace per sostenere l’attenzione e favorire la partecipazione, valorizzando le diverse competenze presenti nel gruppo. La struttura itinerante del laboratorio, articolata in più tappe tra le sale del Museo, ha favorito un’esperienza dinamica, in cui si sono alternati in modo equilibrato i momenti dell’ascolto, dell’azione e della rielaborazione. Fondamentale, in questo processo, è stata la presenza dell’educatore come guida narrativa, capace di costruire un filo conduttore tra le varie fasi dell’attività, sostenendo la comprensione e stimolando la partecipazione.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Uno dei principali punti di forza del laboratorio risiede nella capacità di combinare momenti ludici e riflessivi, in un equilibrio tra esplorazione libera e guida educativa. Le attività proposte risultano efficaci nel favorire un apprendimento coinvolgente, grazie alla varietà dei linguaggi messi in gioco (visivo, verbale, corporeo) e alla presenza di compiti autentici, che attribuiscono un ruolo attivo ai bambini nella costruzione del significato. L’uso di materiali storici e riproduzioni iconografiche ha stimolato la curiosità e l’osservazione analitica, il confronto di idee e la socializzazione del sapere.

Particolarmente efficace si rivela l'inserimento della narrazione storica della scuola mobile, che rappresenta un importante dispositivo di attivazione immaginativa. Il riferimento a una storia locale, concreta e documentata, consente di superare una visione generica del passato, favorendo nei bambini processi di immedesimazione e sviluppo del pensiero storico. Questo aspetto è supportato anche dal potere delle fotografie d'archivio di cui l'allestimento museografico è dotato.

Pur nella sua efficacia, il laboratorio presenta alcune criticità che hanno richiesto adattamenti progettuali nel corso della sua sperimentazione. In particolare, è stata poco significativa, in termini di ricaduta educativa e coerenza narrativa, l'attività di ricomposizione del *puzzle* fotografico del banco a zaino inizialmente prevista come tappa precedente alla visita nella sala dei sussidi didattici. L'attività, pur stimolando la curiosità visiva, non generava un effettivo approfondimento concettuale né facilitava il passaggio alla successiva fase interpretativa. Per questo motivo si è scelto di eliminarla, al fine di lasciare maggiore spazio alla fase di confronto tra norme igieniche del passato e del presente e, soprattutto, al momento centrale dedicato alla scuola mobile "Gioconda", ritenuto più ricco sul piano narrativo, storico ed educativo.

Infine, la mediazione legata alla narrazione della scuola all'aperto pur rappresentando uno degli elementi più coinvolgenti e significativi dell'esperienza, pone alcune sfide specifiche. La sua efficacia educativa dipende infatti in larga misura dalla competenza narrativa e interpretativa dell'operatore museale, il quale è chiamato non solo a trasmettere contenuti storici, ma a costruire un racconto capace di attivare l'immaginazione dei bambini, suscitare domande, collegare elementi visivi e testuali e stimolare connessioni con l'esperienza scolastica contemporanea. La sua riuscita è subordinata anche alla disponibilità e alla maturità del gruppo classe, al grado di attenzione e alla capacità di seguire e interiorizzare un racconto storico che non si presenta in forma lineare né esplicitamente didascalica. Ad esempio, il cambio di nome da "Gioconda" a "Gioconda dei Balilla" richiede una contestualizzazione storica che va mediata alla luce delle conoscenze delle classi di scuola primaria. È quindi necessaria una particolare cura nella scelta dei registri comunicativi, nell'uso di domande aperte, nella modulazione dei tempi, così come nella valorizzazione delle intuizioni espresse dai partecipanti.

Una proposta di sviluppo potrebbe riguardare il rafforzamento della componente narrativa attraverso l'uso di dispositivi multimediali. In particolare, la narrazione dell'esperienza della scuola mobile, attualmente affidata alla sola mediazione dell'educatore, potrebbe essere

supportata da strumenti digitali che ne potenzino l'impatto evocativo e la fruibilità, attraverso l'inserimento di testimonianze audio, ambientazioni sonore o semplici video ricostruttivi che possano valorizzare anche la dimensione immateriale del patrimonio esposto.

Proposta per la scuola secondaria di primo grado

Obiettivi

- Stimolare la riflessione storica e comparativa sull'evoluzione della scuola e delle pratiche educative, con particolare riferimento al tema della salute e dell'igiene;
- Promuovere il pensiero progettuale e creativo, invitando gli studenti a immaginare ambienti scolastici alternativi a partire da esigenze concrete e valori condivisi;
- Fornire chiavi di lettura per osservare con consapevolezza gli elementi del patrimonio presenti nella mostra e connetterli al proprio vissuto scolastico.

Descrizione dell'attività

L'attività è stata progettata come fase introduttiva alla visita guidata con una durata di circa 30 minuti, con l'obiettivo di attivare nei partecipanti una riflessione preliminare sui temi della salute, dell'igiene e dell'ambiente scolastico. La proposta si articola in quattro fasi. Dopo una breve introduzione storica sul significato delle scuole all'aperto e sul contesto sanitario in cui sono nate, gli studenti vengono suddivisi in piccoli gruppi e invitati a immaginare e progettare la loro scuola all'aperto ideale.

Ogni gruppo definisce caratteristiche simboliche (nome, stemma), spaziali (luogo, struttura dell'aula), materiali (strumenti e oggetti necessari) ed esperienziali (abitudini, regole, modalità di apprendimento). Segue un momento di condivisione e confronto tra i gruppi, che introduce una riflessione critica sulle condizioni dell'ambiente scolastico odierno e sulle rappresentazioni dell'educazione.



IMMAGINA UNA SCUOLA ALL'APERTO

Disegna qui lo stemma della scuola:

Nome della scuola	
Dove si trova?	
Com'è fatta l'aula? Es. ci sono banchi? sedie? che materiali si possono usare?	
Altro es. serve lo zaino? cosa è necessario portare da casa?	

Figura 15: traccia per immaginare la scuola all'aperto

Infine, vengono forniti elementi chiave da osservare durante la visita, invitando i partecipanti a cercare corrispondenze o contrasti tra le loro ipotesi e i materiali esposti nella mostra. Si chiede di prestare attenzione ad alcuni elementi chiave, precedentemente emersi durante il lavoro di gruppo, e di individuarli all'interno dell'esposizione. In particolare:

- gli oggetti legati all'igiene e alla salute, interrogandosi su quali materiali esposti siano testimonianza delle norme igieniche e delle pratiche di educazione e prevenzione dell'epoca (es. quadri murali, gioco dell'oca a tema igiene);
- la scuola mobile "Gioconda", riconoscendone il nome e il cambiamento nel corso del tempo, l'identità e le caratteristiche specifiche;

- la mobilità della scuola, focalizzandosi sulle tappe percorse dal gruppo scolastico di Este e sul concetto di scuola itinerante nata come sulla scia di esigenze sanitarie e logistiche;
- le caratteristiche dell'aula scolastica all'aperto, osservando elementi come i banchi pieghevoli a zaino, la bandiera, la disposizione degli arredi e altri dettagli di contrasto o somiglianza con l'aula tradizionale e l'aula storica che si visiterà in seguito.

Questo momento di pre-attivazione dell'osservazione prepara alla visita alle sale con uno sguardo orientato e rafforzando la connessione tra attività laboratoriale e patrimonio esposto.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Quadri murali	<i>Il medico del villaggio.</i> Ditta Editrice G.B. Paravia e Editore. Torino-Roma-Milano-Firenze. Inizio del "900.
	<i>Tavole Anatomiche Murali ad uso delle scuole Pubblicate dal Dott. A. Fiedler, Professore di Anatomia in Dresda.</i> Ditta Editrice G.B. Paravia e Comp. (Figli di I. Vigliardi) - Quadro murale raffigurante lo scheletro umano - Quadro murale raffigurante la muscolatura del corpo umano
	<i>Primi soccorsi chirurgici.</i> Cartellone telato Tav. II della Paravia, s.d. cm. 68,5 x 103, RESTAURO PRAGLIA 1997 Dott. Carlo Anfosso Ditta G. B. Paravia e C. Torino Roma Milano Firenze Napoli
	<i>Tutte le bevande fermentate od alcooliche sono nocivevoli.</i> Federazione anti alcolista italiana, Milano, ideato dal Prof. Dott. Carlo Anfosso - E. Bottaro dip.
	<i>Difendiamoci dalla tubercolosi.</i> Federazione Italiana Nazionale Fascista per la Lotta contro la Tubercolosi; Consorzi Provinciali Antitubercolari; Istituto Nazionale Fascista della Previdenza Sociale. Anni "30.
	<i>La Malaria.</i> Cartellone telato, serie Insegnamento Oggettivo della Vallardi Milano, s.d. cm. 66x90 Vallardi Milano, s.d.
	<i>Igiene dell'alimentazione.</i> Croce rossa italiana, Stabilimento I. Craia Roma. Anni "20.
Gioco	<i>Viaggio alla Terra Promessa.</i> Editori Marca Stella. Anni "30.
Arredi	Banco zaino con sedia. Anni '30.
Altri materiali	

Oggetti del Museo dell'Educazione
- scheda guida per la progettazione della propria scuola all'aperto

Tabella 5: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio sulla scuola all'aperto mobile di Este, scuola secondaria.

Modelli teorici di riferimento

L'attività si ispira a un approccio costruttivista dell'apprendimento, promuovendo la costruzione della conoscenza a partire dalle rappresentazioni pregresse degli alunni e dalla rielaborazione collettiva. La progettazione di una scuola all'aperto ideale attiva immaginazione, pensiero simbolico e negoziazione tra pari, offrendo ai bambini un'occasione per riflettere in modo su spazi scolastici, salute e apprendimento.

Il laboratorio è inoltre coerente con il *Contextual Model of Learning*, in quanto valorizza l'interazione tra la dimensione personale (esperienze scolastiche dei partecipanti), quella socioculturale (dinamiche di gruppo, confronto di visioni educative) e quella fisica (ambiente museale e oggetti reali osservabili nella visita successiva). La fase introduttiva è mirata ad orientare l'attenzione verso alcuni elementi chiave del percorso espositivo, facilitando un'esperienza di visita più consapevole e significativa.

Infine, come per la proposta relativa alla scuola primaria, l'esperienza predispone un contesto favorevole all'attivazione delle diverse dimensioni esperienziali descritte dalla *IPOP Theory*.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Sebbene la proposta non sia stata ancora avviata in contesto operativo, è possibile delineare alcune riflessioni prospettiche sui punti di forza, le criticità attese e le sue potenzialità evolutive, sulla base della struttura progettuale e delle finalità educative esplicitate. Tra i punti di forza principali, si evidenzia innanzitutto l'attivazione dell'immaginazione come strumento conoscitivo. Invitando i bambini a progettare una scuola all'aperto ideale, l'attività stimola la capacità di elaborare scenari educativi futuri a partire da esigenze concrete e da rappresentazioni personali. L'immaginazione, in questo senso, diventa una leva cognitiva per interrogarsi su spazi, pratiche, e valori legati all'educazione. Un ulteriore punto di forza risiede nel collegamento fluido tra attività creativa e osservazione

museale. Il passaggio dalla progettazione simbolica all'analisi degli oggetti storici presenti nella mostra favorisce un apprendimento situato, in cui le ipotesi formulate dai partecipanti diventano strumenti per orientare lo sguardo e attivare il confronto, rendendo la visita non un'esperienza separata, ma una prosecuzione coerente del processo educativo.

Tra gli sviluppi futuri si ipotizza, in primo luogo, la realizzazione di un atlante digitale immaginario che raccolga le scuole all'aperto progettate dai bambini, restituendole come repertorio visivo e simbolico del museo. Tale prodotto potrebbe diventare parte integrante della narrazione museale, contribuendo a valorizzare la partecipazione attiva dei visitatori più giovani.

4.3.3 La memoria di domani: messaggi per il futuro della mia città

Premessa

In occasione del Festival dello Sviluppo Sostenibile 2025, il Museo dell'Educazione ha proposto un laboratorio rivolto a bambine e bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado, nonché alle loro famiglie, con l'intento di attivare una riflessione intergenerazionale sul significato dei luoghi dell'educazione e della città. La proposta, sviluppata in collaborazione con le prof.sse Giordana Merlo e Giulia Fasan, la dottoranda, sotto la supervisione della Prof.ssa Carla Callegari, si è inserita nelle attività di Terza Missione del Museo, ispirandosi in particolare agli Obiettivi 11 ("Città e comunità sostenibili") e 16 ("Pace, giustizia e istituzioni forti") dell'Agenda 2030. L'iniziativa mirava a connettere il patrimonio storico-educativo con la progettazione di futuri possibili, stimolando la capacità di osservare criticamente gli spazi del presente e di immaginarne nuove forme in una prospettiva sostenibile. Al centro dell'esperienza vi era l'idea di raccogliere i lavori prodotti dai partecipanti all'interno di una "capsula del tempo" da conservare come patrimonio del Museo dell'Educazione, segno simbolico di trasmissione intergenerazionale e come traccia per la costruzione della memoria urbana del futuro.

Obiettivi:

- valorizzare la memoria e il patrimonio storico-educativo come risorse per leggere e progettare il cambiamento;
- educare al pensiero critico attraverso il confronto tra passato, presente e futuro;

- promuovere la partecipazione attiva alla costruzione di immaginari sostenibili, valorizzando i luoghi della città come spazi educativi da ripensare tra presente e futuro.

Descrizione

L'attività laboratoriale si articolava in un percorso composto da più momenti, che combinavano l'esplorazione del patrimonio museale con una riflessione creativa sul presente e sul futuro della città. L'esperienza si apre con un'accoglienza iniziale, durante la quale viene introdotto il Museo dell'Educazione e presentata l'idea della capsula del tempo come filo conduttore del laboratorio. A partire dalla proiezione di alcune fotografie storiche di Padova, i partecipanti sono invitati a osservare alcuni luoghi della città di Padova confrontando ciò che vedono con quanto conoscono della realtà attuale.

Segue una visita guidata tematica, pensata per offrire stimoli concreti e situati. Il percorso si sviluppa in tre tappe, ciascuna centrata su una categoria di "luoghi educativi". In ciascuna sala sono predisposti dei fogli in formato A3 appesi alle pareti, suddivisi per tematica ("Luoghi per giocare", "Luoghi per imparare", "Luoghi della scuola"). Su ciascun foglio sono riportate le domande guida associate alla tappa corrispondente poiché ai partecipanti è richiesto di scrivere le proprie risposte sui fogli, condividendo pensieri, emozioni e osservazioni in forma libera e visibile a tutti.

La prima tappa, nella sala dell'infanzia, è dedicata ai "luoghi per giocare": attraverso l'osservazione di giochi e giocattoli del passato e l'ottovolante. Si rifletteva sul valore delle relazioni, della socialità e della dimensione ludica. I bambini erano invitati a confrontare i giochi del passato con quelli di oggi, chiedendosi dove e come giocano nella loro quotidianità e a immaginare cosa vorrebbero conservare nel futuro.

La seconda tappa si svolge nella sala dei sussidi didattici e ha come tema i "luoghi per imparare". Qui, l'attenzione è rivolta ai materiali per la didattica visiva come la lanterna magica, le filmine e le diapositive, che testimoniano diversi modi per rendere la scuola uno spazio immersivo. Il confronto tra queste tecnologie storiche e gli strumenti digitali contemporanei offre l'occasione per confrontarsi sulle trasformazioni nei modi di apprendere e nella trasmissione del sapere.

Infine, la terza tappa si concentra sui "luoghi della scuola" e si svolgeva all'interno dell'aula storica. I partecipanti possono entrare in contatto diretto con la disposizione

dell'ambiente scolastico del passato e metterla in relazione con quella delle loro aule attuali, riflettendo su come lo spazio influisce sull'idea e sui modi di educare.

Al termine della visita, nella sala didattica si svolge la parte creativa articolata in due fasi. Nella prima, ogni partecipante è invitato a scegliere un luogo della propria quotidianità (un parco, una scuola, una piazza...) che ritiene significativo, e a rappresentarlo graficamente o per iscritto, accompagnando l'elaborato con una breve didascalia in stile museale, immaginando che quel luogo possa un giorno essere esposto in un museo del futuro.

La seconda fase sollecita invece l'immaginazione progettuale. I partecipanti sono invitati a disegnare, scrivere o realizzare un *collage* per descrivere come vorrebbero, nel futuro, tre tipi di spazi: i luoghi per giocare, i luoghi per imparare e i luoghi della scuola. A chiusura dell'esperienza, ciascun partecipante depositava simbolicamente il proprio lavoro nella capsula del tempo del Museo, un contenitore pensato per custodire la "memoria di domani" e a restituire, nel tempo, una traccia della cittadinanza giovane che ha abitato il presente.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Giochi giocattoli	<i>Modellino di Ottovolante</i> . Antonio Prècoma, 1925-30.
	<i>Monopattino in legno</i> . Prima metà del XX secolo.
	<i>Bambola sciatrice in feltro</i> . Anni "30 del XX secolo.
	<i>Trottola in legno</i> . s.d.
	<i>Automobile giocattolo</i> . Anni "30 del XX secolo
	<i>Macchina a pedali</i> . Ditta Giordani (IT). Anni "50 del XX secolo.
Materiali per la didattica visiva	<i>Filmine</i> . Contenitore con film vari e didascalie, s.d.
	Proiettore nero per lastre, s.d.
	Lanterna magica. 1900 - 1905 ca.
	Scatola di diapositive, s.d.
Banchi e arredi	<i>Banco zaino con sedia</i> , Anni "20 del XX secolo.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Aula scolastica storica	Allestimento aula storica
Altri materiali - fogli A3 suddivisi per tappa tematica, con domande guida; - Schede per l'attività creativa - Contenitore simbolico per la capsula del tempo	

Tabella 6: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio sulla scuola all'aperto mobile di Este, scuola secondaria.

Modelli teorici di riferimento

La progettazione dell'esperienza si fonda su una pluralità di riferimenti teorici che ne hanno guidato la struttura e gli obiettivi educativi. In primo luogo, l'esperienza si inserisce nel quadro del Contextual Model of Learning facendo interagire la dimensione personale, sociale e fisica. In questa prospettiva, il laboratorio ha valorizzato le esperienze pregresse dei partecipanti, il confronto intergenerazionale tra bambini e adulti, e la dimensione situata dell'incontro con gli oggetti, con il museo e con gli spazi urbani evocati. Un secondo riferimento fondamentale è costituito dalle teorie dell'educazione al patrimonio e dall'approccio interpretativo al museo. L'attività proposta ha inteso il patrimonio come leva per attivare interrogativi sul presente e proiettarsi criticamente verso il futuro in ottica sostenibile. Il richiamo ai luoghi significativi dell'educazione e la creazione della "capsula del tempo" come dispositivo di conservazione della memoria, asseconda la visione del Museo come spazio di negoziazione, in cui l'interpretazione stessa diventa atto di cittadinanza. Coerentemente con l'approccio dell'*Object-Based Learning*, gli oggetti museali selezionati per la visita hanno assunto la funzione di mediatori pedagogici, stimolando connessioni tra passato e presente e fungendo da catalizzatori di esperienze e riflessioni.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppo possibili

Sebbene la proposta non abbia avuto una realizzazione operativa a causa della mancata adesione del pubblico, il processo di progettazione ha rappresentato un'occasione significativa per esplorare il potenziale educativo e narrativo del patrimonio museale in chiave attualizzante. Tra i punti di forza attesi, si evidenzia la capacità dell'attività di

integrare la visita al museo con una componente laboratoriale creativa, mirata alla rielaborazione di concetti complessi come la sostenibilità e l'educazione per il futuro.

L'adozione della scrittura collettiva su fogli A3 durante la visita rappresenta una modifica significativa rispetto all'uso individuale di taccuini per appunti che si era inizialmente progettato. L'idea è quella di rendere visibili e condivise le riflessioni di ciascuno, promuovendo un senso di co-costruzione del significato e rafforzando la dimensione sociale dell'esperienza di partecipazione. La scelta di concludere l'attività con il gesto simbolico della "capsula del tempo" è stata inserita per rafforzare la dimensione civica e intergenerazionale del laboratorio, stimolando un senso di appartenenza e responsabilità verso il futuro della città, ma anche rispetto al senso di conservazione che il Museo ha tra le sue missioni costitutive.

Tra le criticità potenziali, si possono ipotizzare alcune difficoltà legate alla gestione di gruppi eterogenei per età o provenienza, che potrebbero rendere necessario un ulteriore adattamento delle proposte e dei linguaggi utilizzati. In particolare, il riferimento ai luoghi storici della città di Padova e la proposta di confrontarli con il presente rischia di risultare poco significativa per quei partecipanti che non conoscono la città o non la frequentano abitualmente. In tali casi, potrebbe essere necessario curare maggiormente i dispositivi di mediazione iconografica (fotografie storiche, mappe, ...) in modo da consentire anche a chi non ha un legame diretto con il contesto padovano di accedere ai contenuti in maniera partecipata e coinvolgente.

Sul piano degli sviluppi futuri, il percorso definito conserva una forte potenzialità di riattivazione in altri contesti educativi. Il *format* potrebbe essere facilmente adattato per attività scolastiche incentrate sull'educazione civica, sull'Agenda 2030 o alla valorizzazione del patrimonio culturale, trovando una collocazione coerente all'interno di percorsi interdisciplinari che intrecciano storia, geografia ed educazione civica. Inoltre, la proposta si presta ad essere potenziata attraverso collaborazioni con altri enti culturali e realtà territoriali, come biblioteche, scuole, o musei, nell'ambito di progetti dedicati alla partecipazione urbana, alla memoria collettiva e alla costruzione condivisa di visioni per il futuro del territorio.

Capitolo 5

I laboratori didattici per le scuole

5.1 Introduzione al capitolo

Le attività laboratoriali proposte dal MudEd rappresentano uno degli ambiti principali di valorizzazione del patrimonio. I laboratori, avviati nel corso dell'a.a. 2023-2024 e successivamente modificati e perfezionati nell'a.a. 2024-2025, sono stati progettati con il contributo della prof.ssa Carla Callegari, che ha curato la strutturazione delle idee tematiche iniziali e supervisionato il successivo sviluppo, e dell'autrice della ricerca, per quanto concerne gli aspetti metodologico-didattici, la mediazione e la predisposizione dei materiali didattici.

In questo capitolo se ne presenta un'analisi articolata, con l'intento di documentarne la struttura e i contenuti, di evidenziarne il potenziale formativo, le scelte metodologiche sottese e le modalità di interazione tra patrimonio museale, processi di mediazione e partecipazione attiva dei visitatori. Ogni sezione è articolata in sottoparagrafi che presentano ciascuna proposta attraverso la descrizione dell'attività, il richiamo ai modelli teorici di riferimento, una riflessione critica e una sintesi delle principali osservazioni emerse, tra punti di forza, criticità e prospettive future.

A livello strutturale, ogni laboratorio è concepito come parte integrante del percorso museale e prevede un momento introduttivo nelle sale espositive, funzionale a creare connessioni tra gli oggetti e le attività successive. Lo slot temporale dedicato alle attività è di 90 minuti, suddivisi indicativamente in 45 minuti di laboratorio e 45 minuti di visita.

La presentazione dei singoli interventi segue una struttura ricorrente che comprende: premessa pedagogica, obiettivi, fasi operative, fonti museali utilizzate, riferimenti teorici, elementi di analisi critica derivati dall'osservazione sul campo e proposte di sviluppo o adattamento. Le evidenze raccolte durante lo svolgimento delle attività sono restituite attraverso una selezione di elementi interpretativi derivanti dalla rielaborazione delle osservazioni raccolte, da situazioni emblematiche che, pur nella loro parzialità e non generalizzabilità, permettono di cogliere il valore educativo delle pratiche osservate.

Nel corso della ricerca sono stati elaborati otto *format* laboratoriali, di cui quattro effettivamente realizzati e osservati in contesto, e quattro non ancora attuati, pur essendo stati inclusi all'interno dell'offerta educativa del Museo dell'Educazione.

Questi ultimi rappresentano esiti progettuali significativi, espressione del dialogo costante tra oggetti, pubblici e quadri teorici di riferimento, e possono essere considerati veri e propri prototipi in attesa di sperimentazione. La loro mancata implementazione fino ad oggi è riconducibile a una pluralità di fattori, tra cui, in primo luogo, l'assenza di richieste specifiche da parte delle scuole. Tuttavia, la loro presenza nel ventaglio delle proposte testimonia la vitalità del museo come spazio di progettazione educativa e sperimentazione didattica, e apre a scenari futuri di implementazione e valutazione.

La loro inclusione in questo lavoro risponde alla volontà di valorizzare il museo non solo come luogo di conservazione del patrimonio, ma come ambiente generativo, in cui combinare ricerca educativa e la progettualità didattica.

5.1.1 Le immagini nella scuola del passato: uno spunto per la riflessione storica

Gli studi storici sull'educazione hanno riservato crescente attenzione all'uso delle immagini nella pratiche scolastiche, riconoscendone il valore come veicolo di contenuti e come espressione di specifiche scelte pedagogiche e culturali⁶⁶⁰. Le illustrazioni nei testi scolastici, quadri murali, vetrini da lanterna magica, diapositive e filmine a scopo educativo, costituiscono una grammatica visuale dell'insegnamento che si è consolidata e trasformata nel tempo, riflettendo l'evoluzione dei modelli educativi e delle concezioni di sapere.

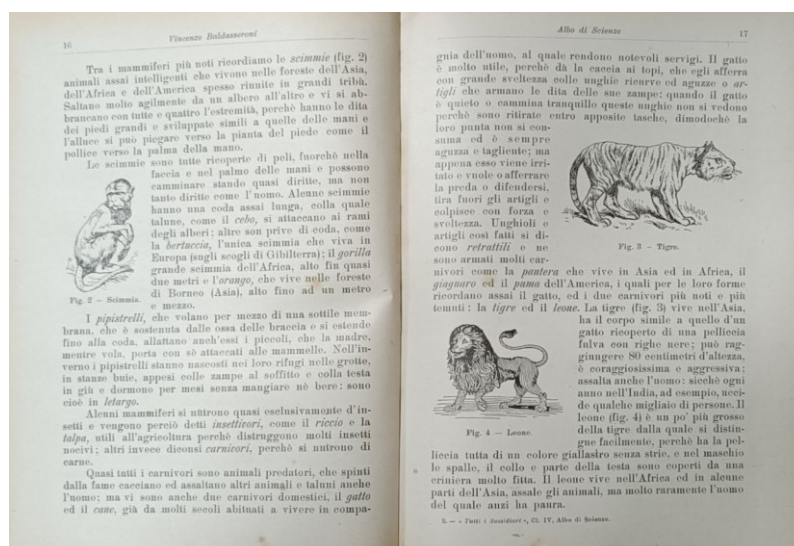
In particolare, nella seconda metà dell'Ottocento, la diffusione di strumenti visivi nel sistema scolastico italiano fu incentivata da molteplici fattori, tra cui la scarsità di illustrazioni nei libri di testo e l'esplicita raccomandazione, contenuta nelle prime disposizioni ministeriali postunitarie, di dotare le aule scolastiche di quadri murali didattici. Il Regolamento per l'istruzione elementare del settembre 1860, ad esempio, includeva dettagliate indicazioni circa gli arredi e i sussidi da prevedere in ogni classe, prescrivendo accanto a banchi, armadi e stufe, anche una tabella con le unità di misura del sistema metrico e "cartelloni per l'insegnamento della lettura conformi al sillabario di cui si servono gli alunni" per le classi inferiori e, per le classi superiori, "Carte per l'insegnamento della geografia, specialmente il Mappamondo e le carte rappresentanti l'Europa e l'Italia", "Tavole rappresentanti oggetti che spettano ai primi elementi delle scienze naturali"⁶⁶¹. In questo scenario si colloca il ruolo di primo piano della casa editrice Paravia, che tra la fine

⁶⁶⁰Cfr. F. Targhetta, *Teaching with Images Between 19th and 20th Centuries: The Case of the Italian School Publisher Paravia*, in "Strenæ. Recherches Sur Les Livres et Objets Culturels de l'enfance", fasc. 8, 19 gennaio 2015

⁶⁶¹ Cfr. *Regolamento per l'istruzione elementare*, R.D. 15 settembre 1860, n. 4315, art. 140 ss.

dell'Ottocento e il primo Novecento si affermò come *leader* nella produzione di materiali didattici visivi. Il suo catalogo includeva sillabari, abachi, carte geografiche, nomenclature illustrate, plastici e, in particolare, quadri murali di scienze naturali⁶⁶². La scuola, tuttavia, ha sempre mantenuto un rapporto ambivalente con le immagini e con gli audiovisivi perché, se da un lato ne ha riconosciuto le straordinarie potenzialità a supporto dell'insegnamento, dall'altra ne ha temuto l'eccessiva suggestione e invadenza, percependole come elementi che "suggeriscono più di quanto dovrebbero nel senso strettamente didattico"⁶⁶³.

Nonostante l'espansione progressiva dell'iconografia scolastica, le fonti librerie e materiali conservate presso il MudEd testimoniano come, fino a buona parte del Novecento, l'insegnamento avvenisse spesso in condizioni di scarsa disponibilità di fonti iconiche, soprattutto considerando i libri di testo poveri di immagini. In questo scenario, l'immaginazione degli alunni assumeva un ruolo fondamentale: la conoscenza di un concetto concreto (come ad esempio il riferimento ad un animale) passava per l'ascolto di descrizioni orali, la lettura delle sue caratteristiche e la costruzione di un'immagine mentale supportata da scarsi riferimenti visivi, facendo affidamento alla propria memoria e capacità di "vedere con le parole".



⁶⁶² Cfr. F. Targhetta, *Teaching with Images Between 19th and 20th Centuries: The Case of the Italian School Publisher Paravia*, cit.

⁶⁶³ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Marietti, Bologna 2019, p. 7.

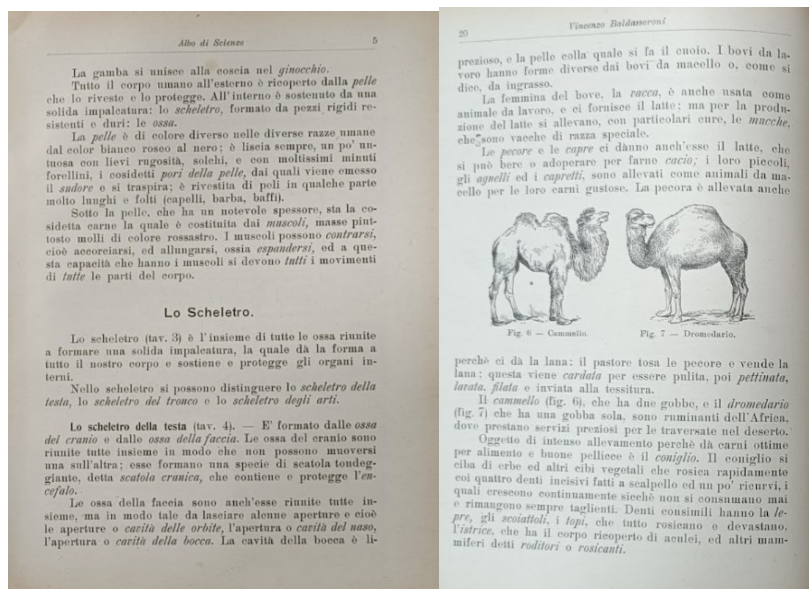


Figura 16: Pagine di sussidiario nella sezione scienze.

Tutti i sussidiari. Albi di Storia di Geografia di Scienze. Letture religiose. Aritmetica. Quarta Classe. Edizioni Bemporad. Firenze 1925.

È in questo solco storico-pedagogico che si inserisce l'idea progettuale dei laboratori "Alla scoperta degli animali sconosciuti nella scuola di un tempo" e "Vieni a giocare? La vecchia tombola sillabica di un tempo", cui si affianca anche la progettazione di "Professore per un giorno". Tali attività nascono con la volontà di valorizzare criticamente un modello educativo basato sulla mediazione verbale, sull'attivazione immaginativa e sulla lentezza interpretativa, mettendo in dialogo patrimoni materiali del passato con pratiche educative attuali.

Il patrimonio iconografico del MudEd che comprende quadri murali, filmine, diapositive, schede zoologiche, collane editoriali per l'infanzia e enciclopedie, costituisce in questo senso sia una testimonianza storica, sia una risorsa pedagogica attivabile in chiave esperienziale.

Il confronto con le fonti iconografiche del passato mira ad attivare un processo metacognitivo e comparativo, capace di sollecitare domande, ipotesi, analogie e interpretazioni. In tal modo, la scuola "senza immagini" del passato non viene proposta come semplice oggetto di osservazione passiva, bensì come matrice generativa di esperienze. Ciò mira a favorire nei partecipanti lo sviluppo di una consapevolezza storica e di un atteggiamento critico nei confronti della mediazione didattica nella scuola del passato e delle pratiche educative contemporanee, in cui la dimensione visuale tende a essere predominante.

5.1.1.1 Alla scoperta degli animali sconosciuti

Premessa

Il laboratorio “Alla scoperta degli animali sconosciuti”, rivolto alle classi della scuola primaria, è stato progettato per simulare le modalità di costruzione della conoscenza zoologica in un contesto educativo con pochi supporti iconografici immediati. L’attività prende avvio da un racconto fantastico inventato che funge da stimolo narrativo per attivare l’immaginazione e guidare gli alunni in un processo di visualizzazione mentale e rappresentazione grafica.

L’intento è quello di promuovere un’esperienza che integri dimensioni narrative, sensoriali e cooperative, culminando nel confronto diretto con fonti iconografiche storiche conservate presso il Museo dell’Educazione. L’assenza iniziale di immagini di riferimento rappresenta inizialmente un ostacolo e in seguito una strategia finalizzata a valorizzare l’ascolto, l’attenzione al linguaggio, la costruzione collettiva del significato e la simulazione di un contesto reale di scuola del passato.

Obiettivi

- Favorire una riflessione critica sui processi storici di apprendimento e sulle trasformazioni delle pratiche didattiche, mettendo a confronto linguaggi educativi del passato e del presente;
- Promuovere l’immaginazione come strumento cognitivo e di elaborazione visiva del sapere;
- Introdurre il concetto di fonte iconografica come veicolo di conoscenza scientifica e come strumento di mediazione nella scuola;
- Valorizzare il lavoro cooperativo come occasione di negoziazione e costruzione collettiva del significato.

Descrizione dell’attività

In apertura del laboratorio, gli alunni vengono introdotti al contesto del Museo e alla situazione della scuola del passato in cui erano presenti poche immagini nel materiale didattico personale a disposizione degli alunni. In questa fase si mostrano alcuni libri di testo con molte descrizioni testuali e qualche immagine in bianco e nero.

In un secondo momento, il gruppo è coinvolto in una situazione problematica immaginaria: uno scienziato fittizio chiede aiuto ai visitatori del museo per ricostruire l’*identikit* di una creatura fantastica, il Gribundolo, incontrata durante un viaggio. La guida

legge ad alta voce una descrizione ricca di dettagli morfologici, come “proboscide”, “pelliccia a pois”, “dentoni”, “occhi blu”, “zampe lunghissime”, pensati per stimolare la visualizzazione mentale e attivare l’immaginario dei partecipanti.

Successivamente, gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, sono invitati a raffigurare collettivamente l’animale, partendo esclusivamente dalle informazioni ascoltate. A ciascun gruppo viene consegnato un foglio su cui realizzare il disegno della creatura immaginaria. Al termine, i disegni vengono esposti e commentati insieme, stimolando una riflessione condivisa sulle diverse interpretazioni emerse a partire dallo stesso testo.

La parte conclusiva dell’attività prevede l’esplorazione di materiali iconografici storici relativi alla rappresentazione animale nel contesto scolastico del Novecento. Si propongono ulteriori sussidiari scolastici di diverse annate. Durante la visita guidata presso le sale del museo si procederà a focalizzare l’attenzione anche sui quadri murali presenti nell’aula storica, sulle filmine e su altri supporti visivi, cercando un continuo collegamento con le strategie adottate in epoche precedenti per supplire alla mancanza di supporti iconici.

Oggetti del Museo dell’Educazione		
Sussidiari	<i>Tutti i sussidiari. Albi di Storia di Geografia di Scienze. Letture religiose. Aritmetica. Quarta Classe</i> , Edizioni Bemporad. Firenze 1925.	Sezione Albo di Scienze.- Nomenclatura zoologica.
	<i>Il libro della IV classe elementare. Aritmetica, Scienze, AA. VV.</i> , La Libreria dello Stato, Roma 1938.	Sezione nozioni di zoologia.
	<i>Piccolo Scrigno. Classe IV. Raccolta completa di tutte le materie prescritte dai programmi ministeriali</i> , La Prora, Milano 1946.	pp. 39 - 54
	<i>Ali. Sussidiario per la classe terza</i> , Everest, Pavia 1948.	pp. 290 - 301
	<i>La grande Strada. Testi sussidiari riuniti. Classe III</i> , Fratelli Fabbri Editori, Milano 1953.	pp. 290 - 303.
	B. Grella, <i>La Meridiana. Sussidiario per le scuole elementari. Volume IV</i> , Officine Grafiche SEI, Torino 1954.	pp. 427 - 452
	R. Bertazzoli, <i>Cinquestelle. Sussidiario per la classe IV elementare</i> , Minerva Italica, Bergamo 1954.	pp. 348-365

	<i>Il fiume. Sussidiario per la classe IV. Testi sussidiari riuniti per il secondo ciclo</i> , Coedit – Compagnia Editrice Italiana, Milano 1959.	pp. 140 - 153
Schede	G. Ciceri, G. Gualazzini, <i>Enciclopedia attiva</i> , Emme Edizioni, Milano 1980.	megattera, stambecco, dromedario, impala, ermellino
Quadri murali	<i>Gli uccelli. Rapaci, palmipedi, arrampicatori, trampolieri, gallinacei, corridori, passeracei</i> , quadro murale di zoologia, Tav. 11, Edizioni Bolis, Bergamo, distribuito da Donati - Materiale didattico scolastico, Milano.	
	<i>Animali della savana</i> , quadro murale di zoologia, A. Vallardi Editore, Milano, omaggio della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo, G. Pozzi, 1956.	
	<i>Animali nocivi all'agricoltura. Artropodi: insetti</i> , quadro murale di zoologia, Tav. 1, G. B. Paravia e C. Editori, Torino 1954, a cura del prof. Giuseppe della Beffa.	
Altro ● Scheda guida per il disegno ● Narrazione della storia fantastica <i>Gastone e il Gribundolo</i>.		

Tabella 7: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio alla scoperta degli animali sconosciuti.

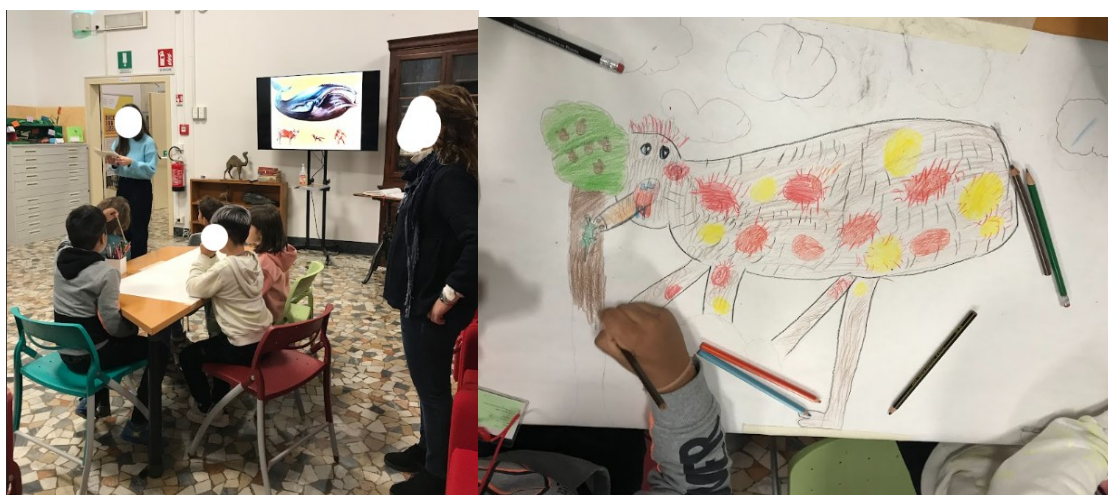


Figura 17: momenti di laboratorio - Classe seconda
(Foto: dott.ssa Elena Santi)

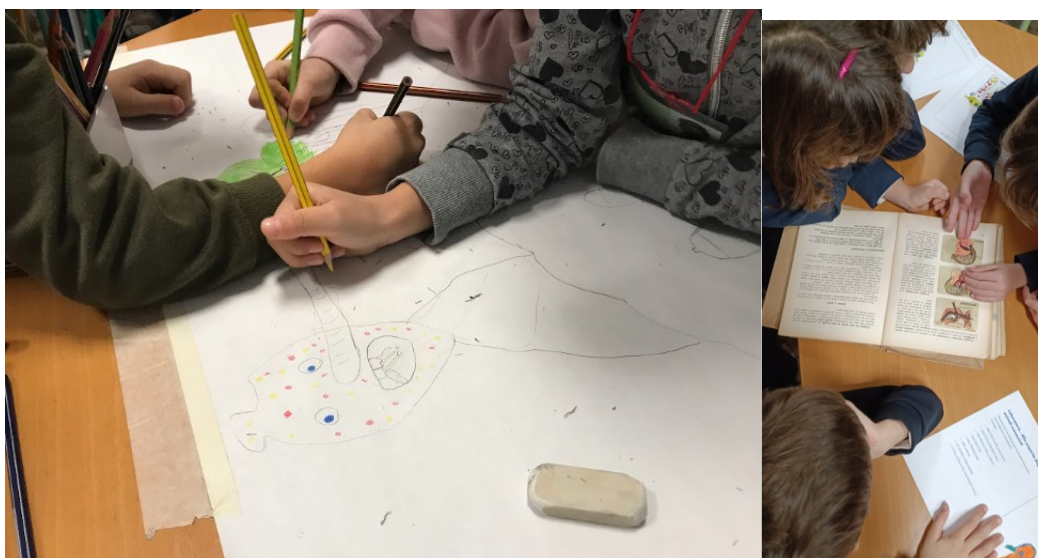


Figura 18: momenti di laboratorio - Classe prima.
(Foto: Silvia Stocco)

Modelli teorici di riferimento

Il laboratorio si fonda su un impianto teorico integrato che mette in dialogo l'*IPOP Theory*, l'approccio dell'*Object-Based Learning*, e il modello esperienziale di Kolb, valorizzando al tempo stesso la narrazione come dispositivo attivante e generativo.

All'interno del *framework* IPOP il laboratorio attiva diverse dimensioni, con un'enfasi particolare su *Ideas*, *Objects* e in misura minore *Physical*. La dimensione *Ideas* è sollecitata attraverso la costruzione immaginativa e concettuale dell'animale fantastico (il Gribundolo), che funge da oggetto narrativo e mentale per stimolare una riflessione sul rapporto tra

immaginazione, oggetti e conoscenza. La dimensione *Objects* si esplicita nella seconda parte del laboratorio, attraverso il confronto con materiali storici autentici, considerati come oggetti culturali portatori di significati, che raccontano le trasformazioni delle pratiche didattiche e delle modalità visive di trasmissione del sapere nel passato. La dimensione *Physical*, seppur meno centrale, è comunque presente nell'interazione corporea e sensoriale con lo spazio espositivo e i materiali cartacei, favorendo un'esperienza multisensoriale che include la manipolazione diretta dei sussidi.

Rispetto all'ancoraggio al modello dell'*Object Based Learning*, i sussidiari scolastici, vengono esplorati dagli alunni come testimonianze materiali delle modalità con cui, nel passato, si è mediata la conoscenza scientifica. Il processo è guidato da domande-stimolo che favoriscono l'attivazione di preconcoscenze, la messa a fuoco di eventuali misconcezioni e la comparazione con il proprio vissuto scolastico. Questa fase è di fondamentale importanza considerando la giovane età dei partecipanti e la necessità di accompagnarli nella contestualizzazione storica dei materiali osservati.

L'intero laboratorio è inoltre strutturato secondo le fasi del ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb. I partecipanti vivono innanzitutto un'esperienza concreta, attraverso l'ascolto di una narrazione e la rappresentazione grafica dell'animale descritto. Segue una fase di osservazione riflessiva, in cui i diversi gruppi confrontano i disegni elaborati analizzando le interpretazioni emerse a partire da uno stesso testo.

Questo momento favorisce la presa di consapevolezza rispetto alla soggettività dell'ascolto e alla mediazione individuale del linguaggio. La successiva concettualizzazione astratta è sollecitata dal confronto tra le immagini prodotte e le modalità storiche di rappresentazione iconografica degli animali presenti nei manuali scolastici del Novecento, introducendo una riflessione di livello base sui linguaggi dell'educazione e sulle trasformazioni dei materiali a disposizione degli alunni. La sperimentazione attiva si realizza nell'interazione con le fonti autentiche presenti nel museo che gli alunni sono invitati a osservare e commentare con la guida di domande-stimolo.

Riflessione sulla pratica

Durante il laboratorio, sono emersi numerosi episodi che testimoniano l'attivazione di processi metacognitivi, simbolici e relazionali articolati. Si consideri che l'attività è stata scelta principalmente dalle classi prime e seconde della scuola primaria. La ricchezza delle interazioni osservate dimostra come anche a questa fascia d'età sia possibile proporre

percorsi didattici orientati all'ascolto attivo, alla costruzione cooperativa del sapere e alla riflessione critica, purché mediati in modo opportuno.

Le interazioni tra alunni, i dialoghi generati in gruppo e favoriti dalla mediazione di insegnanti ed educatori del museo, hanno permesso di far affiorare una pluralità di categorie concettuali che delineano il valore euristico del laboratorio.

Una prima categoria di osservazioni emerse riguarda la percezione della distanza storica ed estetica tra i materiali educativi del passato e quelli attuali, con particolare riferimento ai sussidiari scolastici, che nel tempo hanno modificato significativamente la propria veste grafica e il codice visivo. I commenti spontanei degli alunni (es. “quel disegno mi sembra un cartone, non sembra un animale vero delle foto”) rivelano un confronto implicito tra le modalità di rappresentazione iconografica del Novecento e gli standard visivi propri dell'era digitale. In un altro caso, di fronte alla limitata varietà cromatica di una tavola murale, un alunno ha chiesto: “Ma davvero era questo il modo per imparare gli animali? Non avevano neanche i colori giusti?”, mettendo in luce la consapevolezza delle restrizioni tecniche che caratterizzavano la produzione grafica dell'epoca. Il riconoscimento del carattere storicamente situato delle immagini educative si configura come un passaggio fondamentale per avviare una riflessione critica sui mutamenti che hanno investito i linguaggi visivi e, più in generale, le modalità di apprendimento nel corso del tempo.

Parallelamente alla percezione della distanza storica, diversi interventi hanno rivelato forme di empatia e curiosità verso il passato scolastico, suggerendo una partecipazione immaginativa alla vita degli alunni di un tempo. Una riflessione significativa è emersa quando, discutendo sulle modalità di apprendimento nel passato, un bambino ha osservato: “Forse dovevano immaginarli molto di più di noi”, suggerendo la propria intuizione sulla centralità dell'immaginazione come risorsa epistemica. In un'altra occasione, è stato ipotizzato: “Forse mia nonna ha usato questi disegni... dovrei chiederglielo”, attivando un dialogo sulla questione intergenerazionale che ha arricchito la riflessione del gruppo, legando l'esperienza museale a vissuti familiari e biografici.

Particolarmente significativa è risultata anche la riflessione sull'assenza di immagini nella fase iniziale del laboratorio, che si è rivelata strategica per attivare l'ascolto e l'elaborazione interna. Un bambino ha affermato: “All'inizio pensavo che senza vedere le immagini non riuscivo... invece anche solo con le parole mi è venuto in mente come disegnare perché ci abbiamo pensato tutti”, dimostrando non solo una fiducia nelle proprie capacità

immaginativa, ma anche l'emergere di una consapevolezza metacognitiva condivisa, rafforzata dal lavoro di gruppo.

Punti di forza, criticità e possibili sviluppi

Considerando le esperienze condotte emerge un quadro articolato, in cui si intrecciano elementi di valore educativo e alcune criticità operative che hanno orientato interventi in itinere e offerto spunti significativi per futuri sviluppi progettuali.

Tra i principali punti di forza emersi, si evidenzia innanzitutto l'elevato grado di coinvolgimento da parte degli alunni in quanto la struttura narrativa e ludica del laboratorio ha stimolato una partecipazione continuativa e collaborativa, attivando dinamiche di confronto dialogico tra pari e con il personale del Museo.

Particolarmente significativa si è rivelata la riscoperta critica del patrimonio educativo visivo: il confronto con le fonti iconografiche storiche ha contribuito a sviluppare negli alunni una forma di consapevolezza storica e una capacità di lettura critica delle pratiche didattiche del passato, attivando riflessioni sulla temporalità della rappresentazione, sulla funzione delle immagini e sul cambiamento dei linguaggi educativi.

Tuttavia, l'osservazione ha consentito di rilevare alcune criticità che hanno influenzato lo svolgimento dell'attività. In primo luogo, si segnala una difficoltà legata alla gestione dei tempi. Infatti, la scansione prevista per il laboratorio, che prevede momenti di esplorazione dei materiali storici sia in apertura che in chiusura, ha richiesto un tempo supplementare non sempre compatibile con la durata della visita museale. A ciò si aggiungono limitazioni di tipo logistico e spaziale: l'esposizione dei quadri murali, per via della loro fragilità e delle dimensioni, ha reso necessario disporre l'ambiente in modo da salvaguardarli e al tempo stesso consentire l'accessibilità agli studenti, con un conseguente incremento dell'impegno organizzativo.

Un'ulteriore criticità ha riguardato la decodifica del testo orale durante la fase iniziale. In assenza di immagini, alcuni gruppi hanno manifestato disorientamento o frustrazione, che ha inciso sulla qualità dell'elaborazione grafica collettiva, nonostante il pregio grafico ed estetico dell'elaborato non fosse il *focus* del laboratorio. Per far fronte a questa difficoltà emersa più volte nel corso delle proposte, è stato introdotto un adattamento metodologico che potesse supportare il disegno. Al termine della narrazione, ogni gruppo ha ricevuto una scheda di supporto con l'elenco sintetico delle caratteristiche morfologiche dell'animale immaginario affiancato allo spazio per disegnare. Questa integrazione ha avuto un impatto

positivo, rafforzando l'attenzione al testo ascoltato, facilitando l'organizzazione del lavoro e migliorando la coerenza tra la rappresentazione verbale e quella visiva, senza compromettere la libertà interpretativa del gruppo.

Nel corso della progettazione è inoltre emersa una criticità rilevante connessa alla digitalizzazione dei materiali storici, in particolare delle filmine didattiche presenti nella collezione museale. L'intenzione iniziale di digitalizzarle in modo autonomo per tentare la proiezione su schermo si è scontrata con ostacoli di natura tecnica e conservativa, dovuti sia alla fragilità dei supporti originali, sia all'assenza di strumenti adeguati per una scansione in alta definizione. Di fronte a tali vincoli, si è optato per una valorizzazione analogica e le filmine sono state mostrate fisicamente durante la visita guidata nella sala dei sussidi didattici. Questa scelta, se da un lato ha escluso una fonte significativa, dall'altro ha favorito un contatto concreto con il patrimonio, sollecitando negli alunni curiosità, domande e confronti sulle tecnologie contemporanee. L'esperienza ha messo in evidenza la necessità di sviluppare, in prospettiva, strategie di digitalizzazione sostenibile del patrimonio educativo, che siano al tempo stesso rispettose della fragilità degli oggetti e funzionali alla mediazione didattica.

In termini di sviluppo e miglioramento, l'esperienza laboratoriale si presta a numerose potenzialità di estensione, adattamento e innovazione. Una prima proposta riguarda la progettazione di una versione semplificata dell'attività per la scuola dell'infanzia. In questo caso, l'introduzione di strategie di *scaffolding* visivo, quali immagini-guida da completare, simboli grafici esplicativi e una riduzione della complessità narrativa, potrebbero facilitare la partecipazione anche da parte di bambini non ancora alfabetizzati.

L'attività, inoltre, si presta a sviluppi interdisciplinari e progettuali in diversi ambiti. Può evolversi nella creazione di un "bestiario fantastico" collettivo da esporre in Museo, elaborato a partire dalle creature inventate dai gruppi e corredato da descrizioni testuali, brevi narrazioni e riferimenti iconografici. In questo modo si potrebbe ampliare e prolungare l'impatto partecipativo del pubblico scolastico al Museo, conservando e valorizzando i risultati delle attività laboratoriali da esporre in modo ciclico.

L'esperienza si collega in modo diretto ai temi della classificazione zoologica, degli ecosistemi e degli ambienti naturali, offrendo spunti per ulteriori approfondimenti disciplinari a partire dalle collezioni museali. In quest'ottica, risulterebbe particolarmente utile fornire agli insegnanti alcuni materiali riprodotti (ad esempio schede, estratti selezionati di libri di testo, illustrazioni d'epoca) o brevi approfondimenti sulle fonti iconografiche utilizzate nel

laboratorio, così da consentire un eventuale lavoro preparatorio o di rielaborazione successiva in classe. La disponibilità di questi strumenti faciliterebbe un raccordo più efficace tra esperienza museale e curricolo scolastico, valorizzando il patrimonio anche come risorsa didattica continuativa e condivisa.

5.1.1.2 Vieni a giocare? La vecchia tombola sillabica di un tempo

Premessa

Il laboratorio “Vieni a giocare? La vecchia tombola sillabica di un tempo”, rivolto alle classi della scuola primaria, nasce con l’intento di esplorare il potenziale educativo del gioco come strumento di attivazione cognitiva e di mediazione culturale del patrimonio storico-educativo. L’attività prende spunto da un oggetto originale conservato presso il Museo dell’Educazione: una tombola sillabica ideata dall’insegnante Wanda Vignaga Naccari e in seguito pubblicata dalla casa editrice GiochiRoma. Il gioco, completo di scatola, due tabelloni (dedicati rispettivamente ai nomi di persona e a quelli di animali), cartelle e pedine in cartoncino, rappresenta un esempio significativo di sussidio didattico ludiforme del passato, concepito per facilitare l’apprendimento della letto-scrittura attraverso la manipolazione di sillabe.



Figura 19 : Tombola sillabica - anni “70 del XX secolo. MudEd - Università di Padova.

Foto: Museo dell’Educazione.

A partire da questo artefatto, il laboratorio propone una reinterpretazione creativa del gioco della tombola, trasformandolo in un'attività che coinvolge competenze linguistiche, abilità percettive, orientamento nello spazio museale e riflessione storica.

Nel gioco, le tradizionali caselle numeriche della tombola sono sostituite da sillabe a loro volta associate a immagini storiche di animali tratte dalle collezioni del museo. L'elemento ludico costituisce la leva principale per il coinvolgimento attivo, promuovendo un'esplorazione dello spazio museale e una familiarizzazione con i materiali esposti. Al tempo stesso, il gioco diventa occasione per riflettere in modo implicito sul ruolo delle immagini nella scuola del passato, considerate come supporti capaci di rendere accessibili concetti vicini e lontani all'esperienza quotidiana degli alunni.

Obiettivi

- Stimolare una prima consapevolezza storica sul ruolo delle immagini nella costruzione della conoscenza;
- Valorizzare l'uso delle immagini storiche come strumenti di mediazione della conoscenza;
- Rafforzare l'esperienza diretta nello spazio museale attraverso attività esplorative che favoriscano l'orientamento, la ricerca e l'interazione significativa con l'allestimento.

Descrizione dell'attività

Il laboratorio si articola in tre momenti principali e viene proposto nella seconda parte della visita, successivamente all'esplorazione guidata degli spazi museali. In apertura, gli alunni vengono coinvolti nella variante del gioco tradizionale della tombola: i partecipanti, organizzati in coppie o in piccoli gruppi, ricevono una cartella di gioco in cui le caselle non riportano numeri, ma sillabe distribuite in modo da comporre nomi di animali. Il gioco prosegue con l'estrazione casuale delle sillabe, lette ad alta voce da un educatore. Ogni volta che un gruppo completa correttamente un nome (es. "gi-raf-fa"), riceve una riproduzione modificata e leggermente decontestualizzata dell'immagine storica corrispondente all'animale, tratta dalle collezioni iconografiche del museo. Le immagini utilizzate provengono da materiali iconografici storici presenti nelle collezioni del museo, quali quadri murali, enciclopedie illustrate, libri scolastici o modellini tridimensionali.



Figura 20: immagine di giraffa modificata digitalmente. L'originale è tratto da un quadro murale.

In una seconda fase, ogni gruppo è invitato a recarsi nelle sale espositive per individuare l'immagine originale corrispondente all'animale, esplorando l'allestimento museale. Gli oggetti sono posizionati in modo strategico all'interno della sala dei sussidi e della sala didattica per facilitare l'attività esplorativa, anche se non sono parte dell'allestimento permanente. Una volta rintracciata l'immagine autentica, il gruppo riceve una tessera-premio identica a quella esposta, priva di modifiche, da conservare come riconoscimento del traguardo raggiunto.

La fase conclusiva prevede la costruzione di un grande cartellone collettivo, su cui le tessere-premio vengono incollate per ricostruire graficamente l'intero percorso svolto. Il cartellone assume così il doppio valore di prodotto finale e di narrazione visuale condivisa dell'esperienza in museo.

Oggetti del Museo dell'Educazione		
Enciclopedia	<i>Enciclopedia Conoscere vol.4</i>	p. 726 (gatto)
	<i>Enciclopedia Conoscere vol.6</i>	<i>pag.1069</i> (formiche)
Tombola	Tombola sillabica - anni "70 del XX secolo.	

Modellino di animale	Gallina - modello impagliato.
	Cavallo - modello in legno.
Quadri murali	<i>Gli uccelli. Rapaci, palmipedi, arrampicatori, trampolieri, gallinacci, corridori, passeracei</i> , quadro murale di zoologia, Tav. 11, Edizioni Bolis, Bergamo, distribuito da Donati - Materiale didattico scolastico, Milano, s.d.
	<i>Animali utili all'agricoltura. Insetti, uccelli, mammiferi, rettili</i> , quadro murale di zoologia, G. B. Paravia e C., Torino-Milano-Firenze-Roma-Napoli-Palermo, s.d.
	<i>Uccelli</i> , quadro murale di zoologia, A. Vallardi Editore, Milano, omaggio della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo, disegni Ser-Egis, s.d.
	<i>I rettili</i> , quadro murale di zoologia (Tav. 10), Edizioni Bolis, Bergamo, distribuito da Donati – materiale didattico scolastico, Milano, s.d., n. inv. 71.
	<i>Gli insettivori</i> , quadro murale di zoologia (Tav. 8), Edizioni Bolis, Bergamo, distribuito da Donati – materiale didattico scolastico, Milano, s.d.
	<i>Animali selvaggi</i> , quadro murale di zoologia, G. B. Paravia e Comp. Tipografia Librai Editore, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, s.d.
	<i>Animali della savana</i> , quadro murale di zoologia, A. Vallardi Editore, Milano, omaggio della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo, G. Pozzi, 1956.
	<i>Animali nocivi all'agricoltura. Artropodi: insetti</i> , quadro murale di zoologia, Tav. 1, G. B. Paravia e C. Editori, Torino 1954, a cura del prof. Giuseppe della Beffa.
	<i>Mammiferi</i> , quadro murale di zoologia (Tav. 1), A. Vallardi Editore, Milano, s.d.
Altro ● copia delle immagini modificate degli animali da consegnare; ● copia delle immagini del museo da utilizzare per il cartellone.	

Tabella 8: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Vieni a giocare? La vecchia tombola sillabica di un tempo

Modelli teorici di riferimento

L'attività intreccia in modo coerente l'apprendimento esperienziale e la valorizzazione del patrimonio, utilizzando il gioco linguistico come dispositivo attivante. La dimensione storica del patrimonio viene qui riattualizzata in modo ludico, quale strumento di accesso a contenuti complessi in forma indiretta e partecipativa. La progettazione si richiama ai principi dell'*Object-Based Learning* sia per quanto riguarda il contatto diretto con il materiale d'epoca (la tombola sillabica), sia per l'integrazione di fonti storiche iconografiche come quadri murali, modellini e materiali testuali.

Parallelamente, l'impianto dell'attività richiama in modo efficace il *Contextual Model of Learning* attivando tutte e tre le dimensioni previste: personale, poiché ciascun partecipante può mobilitare il proprio repertorio di conoscenze ed esperienziali; sociale, attraverso il lavoro cooperativo che stimola confronto, collaborazione e negoziazione di significati; fisica, grazie alla componente di esplorazione dello spazio museale, orientamento visivo e manipolazione di materiali. Inoltre, emergono le fasi del ciclo dell'apprendimento esperienziale, a partire dall'esperienza concreta, rappresentata dal gioco e dall'interazione con il materiale autentico. A seguire, la fase di osservazione riflessiva prende forma nell'attività di esplorazione museale, durante la quale gli alunni sono invitati a confrontare l'immagine ricevuta con le fonti iconografiche originali. La concettualizzazione astratta avviene durante la rielaborazione orale dell'esperienza, quando gli alunni sono guidati a riflettere sulle trasformazioni dei linguaggi educativi a scuola. Infine, la fase di sperimentazione attiva è rappresentata dalla costruzione del cartellone finale, un prodotto collettivo che sintetizza l'esperienza vissuta, permettendo agli alunni di consolidare e rielaborare quanto appreso.

Riflessione sulla pratica

Dall'analisi dei diari di bordo redatti per il laboratorio, emergono alcune ricorrenze significative sotto il profilo pedagogico, organizzativo e relazionale. Tali aspetti possono essere ricondotti a tre principali categorie tematiche: la ludicità come attivatore linguistico e cooperativo, il contatto con le fonti storiche, l'esplorazione dello spazio museale.

Uno degli aspetti emersi con maggiore evidenza riguarda il ruolo della dimensione ludica come potente attivatore cognitivo e relazionale, in particolare per lo sviluppo delle competenze linguistiche, sebbene queste non costituissero un obiettivo esplicito del laboratorio. Il gioco sillabico ha stimolato la partecipazione attiva e spontanea degli alunni, generando dinamiche di cooperazione tra pari. È probabile che il riferimento a una

competenza già acquisita, come la sillabazione, abbia reso l'attività particolarmente coinvolgente. Anche nei casi in cui la discriminazione sillabica risultava più complessa, soprattutto per i bambini con minore familiarità con la lettura, l'interazione con i compagni ha attivato strategie di supporto reciproco.

In secondo luogo, per quanto riguarda il rapporto con il patrimonio, il contatto diretto con le immagini storiche ha suscitato un coinvolgimento attivo, stimolando curiosità e interrogativi che evidenziano il potere evocativo e narrativo delle fonti iconografiche. Le domande emerse nel corso dell'attività testimoniano l'avvio di una riflessione sul significato, l'origine e la funzione dei materiali didattici del passato. In diverse occasioni, gli alunni si sono interrogati sull'autenticità delle immagini, sull'esistenza di esemplari simili all'interno del museo e sull'identità di coloro che utilizzavano quei materiali. I bambini hanno riconosciuto nei quadri murali esposti una somiglianza con i materiali scolastici contemporanei, definendoli "come i libri di scuola ma più grandi e appesi al muro... come i cartelloni". Questo confronto ha attivato un primo tentativo di storicizzazione della didattica visiva. Emblematica, in questo senso, è stata l'osservazione di un alunno che, mettendo a confronto la figurina ricevuta con il quadro murale, ha notato che l'immagine del quadro murale "è un po' sbiadita... forse è più vecchia". Anche questo semplice commento rivela una modalità di lettura materiale e semiotica dell'oggetto, in cui il museo diventa spazio educativo attraverso l'immaginazione e la percezione infantile.

Infine, l'esplorazione dello spazio museale ha rappresentato un momento di forte attivazione sul piano percettivo. Pur con alcune difficoltà di gestione, il movimento tra le sale ha stimolato la capacità di orientamento, l'osservazione attenta e l'interpretazione contestuale degli oggetti.

Punti di forza, criticità e possibili sviluppi

Tra i punti di forza più rilevanti si segnala la capacità del dispositivo ludico di generare attenzione diffusa e coinvolgimento attivo, anche in presenza di livelli di competenza linguistica eterogenei. L'integrazione tra parola, immagine e movimento ha favorito una partecipazione di tipo multisensoriale, che ha coinvolto i bambini su piani cognitivi e corporei.

La fase conclusiva, inizialmente pensata come momento di sintesi collettiva attraverso la composizione di un cartellone illustrato, ha rappresentato un'opportunità per consolidare l'esperienza vissuta. Tuttavia, per ragioni logistiche e di tempo, tale momento è stato

rimandato all'attività in classe, lasciando agli alunni la tessera iconografica dell'animale individuato come traccia per la realizzazione successiva del cartellone.

La struttura dell'attività ha contribuito a mantenere un filo conduttore coerente, sostenendo la costruzione progressiva di significati. Inoltre, l'utilizzo di materiali originali ha attivato una dimensione affettiva e interrogativa, potenziando la riflessione implicita sui linguaggi educativi del passato.

Nonostante la buona riuscita complessiva, una criticità riguarda la necessità di riorganizzazione della fase di ricerca tra le sale del museo. La fase esplorativa infatti, se non accompagnata da una guida attenta, ha talvolta generato dispersione, sia tra gli alunni sia tra gli adulti coinvolti nella gestione della propria classe. Tale criticità ha portato a una revisione dell'organizzazione: inizialmente l'attività prevedeva la ricerca delle immagini all'interno delle sale museali, considerando di aver già conosciuto gli spazi durante la precedente visita guidata; in seguito, si è preferito predisporre tutti i materiali iconografici all'interno della sala didattica, riducendo la componente esplorativa a favore di una maggiore coerenza operativa e controllo del gruppo.

Emergono inoltre alcune ipotesi di ristrutturazione utili a migliorare l'efficacia e l'inclusività del laboratorio. Un primo adattamento riguarda la possibilità di introdurre un piccolo *kit* di materiali per gli insegnanti, comprensivo di riproduzioni delle immagini storiche utilizzate, brevi schede contestuali e suggerimenti per attività da svolgere in classe dopo l'esperienza al museo. Questo strumento contribuirebbe a valorizzare l'esperienza vissuta, favorendo la continuità educativa tra museo e scuola.

Per quanto riguarda l'esplorazione museale, si potrebbe ripensare la collocazione dei materiali iconografici, alternando la loro distribuzione tra le sale espositive e l'aula didattica in posizioni accessibili ai partecipanti. In questo modo, si riattiverebbe la dimensione dinamica del movimento nello spazio museale, valorizzando l'interazione autonoma con le collezioni, senza però compromettere la gestione organizzativa del gruppo.

Dal punto di vista progettuale, l'attività si presta a sviluppi interdisciplinari nei campi delle scienze, della geografia e della storia. In particolare, si potrebbero coinvolgere attivamente le classi nella realizzazione di un "dizionario illustrato degli animali del Museo" a partire dal gioco della tombola, per arrivare a valorizzare le altre fonti iconografiche oggetto del laboratorio

5.1.2 Tracce tangibili di passato: oggetti e loro cambiamenti

L'incontro diretto con oggetti della cultura educativa del passato può rappresentare per i bambini della scuola primaria un'esperienza intensa e significativa, che valorizza la manipolazione, l'osservazione e la riflessione guidata su questi oggetti. In questo modo si contribuisce a costruire un primo rapporto attivo e personale con la storia. In questa prospettiva, proporre attività laboratoriali incentrate sulla cultura materiale significa non soltanto stimolare il coinvolgimento dei bambini attraverso forme ludiche e multisensoriali, ma anche offrire loro strumenti per interpretare i mutamenti culturali e tecnologici che attraversano la quotidianità. Il valore educativo di tali proposte risiede proprio nella possibilità di promuovere una "storia dal basso", fondata su materiali vicini alla vita, capaci di rendere tangibile ciò che spesso nei libri appare distante o astratto.

Oggetti semplici e oggi obsoleti, per forma, funzione, materiali o modalità d'uso, diventano così veicoli di domande e narrazioni, capaci di attivare processi di attribuzione di senso e riflessioni sul tempo, sulle abitudini e sui cambiamenti sociali. Tali oggetti si configurano inoltre come veri e propri dispositivi narrativi, capaci di evocare storie implicite o personali e di stimolare il racconto e la riflessione condivisa, anche a partire da brevi osservazioni o domande.

Il MudEd conserva una ricca varietà di cultura materiale dell'infanzia, che non si limita al solo ambito scolastico, ma comprende anche oggetti legati alla cura del bambino, al gioco e alla vita domestica. Questa pluralità di tracce materiali consente di esplorare l'infanzia del passato nella sua interezza, restituendo una visione storica più ampia e articolata della crescita, dell'apprendimento e della vita quotidiana dei bambini e degli adulti.

Questa prospettiva rende l'attività laboratoriale un'occasione autentica di educazione storica, in cui la storia si costruisce nell'incontro diretto con oggetti che raccontano microstorie di vita quotidiana. L'oggetto, in tal senso, assume il valore di fonte storica primaria, da osservare, interrogare e contestualizzare, stimolando nei bambini un esercizio di immaginazione storica e di decentramento temporale.

5.1.2.1 Gioca con noi: la tombola degli oggetti che non ci sono più

Premessa

Il laboratorio "Gioca con noi: la tombola degli oggetti che non ci sono più" è stato ideato come proposta ludico-riflessiva rivolta alle classi della scuola primaria, con l'obiettivo di

stimolare una prima consapevolezza del cambiamento tecnologico e culturale attraverso il confronto diretto tra oggetti del passato e oggetti della vita quotidiana contemporanea. L'attività si sviluppa a partire da un gioco della tombola reinterpretato in chiave educativa: a ogni cartella completata, corrisponde la scoperta e l'analisi di un oggetto oggi scomparso o mutato nel tempo. In questa prospettiva, il laboratorio diventa un dispositivo di mediazione che mette in relazione forme ludiche e processi storici, sollecitando una riflessione sul cambiamento tecnologico e culturale degli oggetti e dei loro utilizzatori (diverse necessità, materiali, funzioni, reperibilità, durabilità).



Figura 21: Tombola degli oggetti. Completa di scatola, tabellone, 10 cartelle e figurine da estrarre con oggetti, ciascuno con il nome corrispondente di argomento soprattutto domestico.

MudEd. (Foto: Museo dell'Educazione).

Obiettivi

- Introdurre il concetto di trasformazione attraverso il confronto tra oggetti del passato e del presente;
- Valorizzare il patrimonio materiale come fonte educativa e culturale;
- Promuovere un apprendimento attivo, dialogico e cooperativo, attraverso il gioco e la scoperta;

- Stimolare la riflessione critica e intergenerazionale, attivando collegamenti con la memoria familiare e sociale;

Descrizione dell'attività

L'attività si apre con una fase introduttiva a carattere osservativo e dialogico incentrata sugli oggetti legati alla scrittura, durante la quale vengono proposti tre strumenti scolastici appartenenti a epoche o esperienze scolastiche diverse: una penna moderna, penna d'oca, pennino. Gli oggetti vengono mostrati e manipolati, stimolando i bambini a descriverne le caratteristiche materiali attivando così una prima riflessione sui cambiamenti nelle pratiche scolastiche e nei materiali.

Segue una spiegazione del funzionamento dell'attività e la fase di gioco con la Tombola degli oggetti: i bambini organizzati in piccoli gruppi ricevono una cartella della tombola composta da immagini di oggetti appartenenti alla sfera domestica del passato. L'educatore estrae e nomina le figurine una alla volta, mentre i bambini le cercano sulla propria cartella. Al completamento di una fila o della cartella intera, il gruppo è invitato a scegliere uno degli oggetti nominati e ad approfondirlo attraverso l'osservazione diretta (se presente in museo) o tramite una riproduzione⁶⁶⁴. Il gioco diventa così il pretesto per una breve esplorazione riflessiva sugli oggetti, condotta attraverso domande guida che aiutano a decodificare le funzioni, i materiali, la storia e l'obsolescenza dell'oggetto. Le domande guida (ad es. "A cosa serviva?", "Perché non si usa più?", "Da cosa è stato sostituito?", "Cosa usiamo oggi?" "Di quali materiali è costruito? E al giorno d'oggi?") accompagnano la decodifica dell'oggetto e ne favoriscono la contestualizzazione.

La fase conclusiva prevede una discussione collettiva strutturata, nella quale vengono raccolte impressioni, osservazioni e commenti emersi durante il gioco. Viene proposto ai bambini di portare esempi di oggetti "spariti" o trasformati che conoscono nella loro esperienza familiare o scolastica, incoraggiando un confronto intergenerazionale e un'estensione spontanea dell'esperienza museale al contesto di vita quotidiano.

⁶⁶⁴ Nel caso in cui non siano fisicamente disponibili, si sono individuati dei sostituti (come dei modellini-giocattolo) oppure dei riferimenti fotografici.

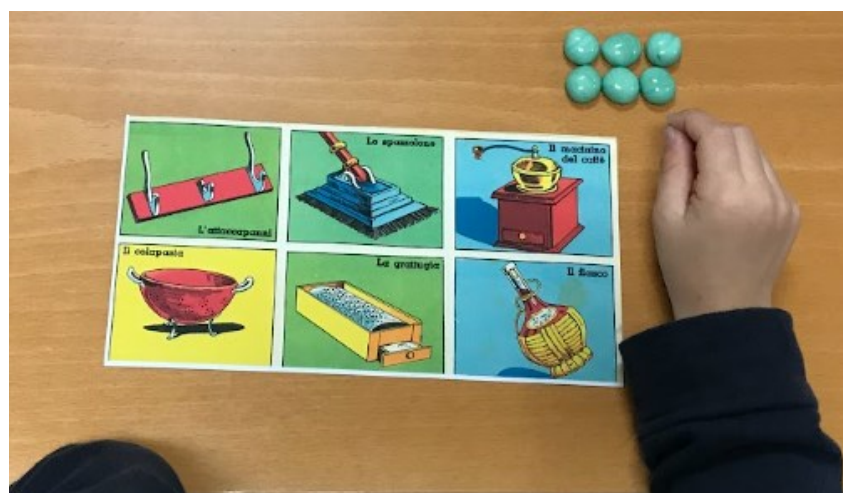


Figura 22: Fase di gioco. (Foto: volontari SCU Museo dell'Educazione).

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Gioco	Tombola degli oggetti, s.d.

Tabella 9: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Vieni a giocare? La tombola degli oggetti che non ci sono più.”

Modelli teorici di riferimento

Secondo i principi dell'OBL, l'oggetto museale assume una funzione centrale nel processo conoscitivo. La tombola diventa il pretesto per l'osservazione, stimolo alla curiosità e punto di partenza per l'attivazione di domande, ipotesi e collegamenti con l'esperienza personale dei bambini. L'interazione diretta con gli oggetti favorisce un coinvolgimento attivo e riflessivo, rendendo più accessibili anche concetti astratti come la trasformazione nel tempo, l'obsolescenza tecnologica o il cambiamento nei materiali.

Questo approccio rispecchia il modello esperienziale, in particolare nella sequenza: esperienza concreta (contatto con l'oggetto), riflessione collettiva (discussione sulle sue funzioni e trasformazioni), concettualizzazione astratta (cosa significa “obsoleto?”), e sperimentazione attiva (confronto con oggetti simili odierni, racconto di esperienze familiari o scolastiche).

Un altro riferimento teorico utile è legato all'*IPOP Theory* e in modo particolare all'emergere di tre dimensioni: *Objects*, grazie alla presenza concreta e tangibile degli oggetti

storici; *Ideas*, poiché il confronto con questi materiali sollecita riflessioni sui concetti di utilità, trasformazione e sostituzione; e *Physical*, attraverso l'attivazione sensoriale e l'uso del tatto come canale di accesso alla conoscenza. La dimensione *People*, pur meno esplicitamente attivata, può comunque intravedersi nel momento in cui l'oggetto diventa occasione per richiamare racconti e memorie familiari, creando connessioni identitarie e intergenerazionali.

Riflessione sulla pratica

La struttura ludica si è rivelata una leva per favorire l'esplorazione del patrimonio materiale, attivando dinamiche di gruppo cooperative e una pluralità di registri comunicativi. Il *format* della tombola ha permesso anche agli alunni più meno confidenti con il linguaggio museale di partecipare al progetto in modo spontaneo e motivato.

Durante la fase di osservazione degli oggetti, si sono attivati processi di interpretazione simbolica, ipotesi sulle funzioni e racconti legati all'esperienza personale o familiare. Molti alunni hanno associato gli oggetti del passato a memorie tramandate rispetto all'uso degli oggetti, evidenziando una forma di coinvolgimento intergenerazionale che ha conferito profondità all'esperienza. Questa dimensione affettiva e relazionale sottolinea la portata dialogica e identitaria del patrimonio, che, se opportunamente sollecitata, può favorire un senso di appartenenza e di continuità storica.

Punti di forza, criticità e possibili sviluppi

Il laboratorio ha dimostrato di favorire un atteggiamento esplorativo e una propensione alla formulazione di ipotesi, mostrando come la dimensione materiale possa sollecitare processi cognitivi complessi anche in bambini della scuola primaria. Un ulteriore elemento di interesse è rappresentato dalla flessibilità del *format*, che può essere modulato per obiettivi diversi (storici, linguistici, etnografici) e facilmente integrato in percorsi curricolari trasversali. In questo senso, l'attività si presta a essere declinata anche come introduzione alla metodologia della ricerca storica o come occasione per sviluppare competenze di cittadinanza, attraverso la valorizzazione del patrimonio come bene comune.

Al contempo, sono emerse alcune osservazioni critiche legate alla gestione dei tempi e alla mediazione degli oggetti. In alcune classi, la sequenza gioco-osservazione-condivisione ha richiesto un tempo maggiore rispetto a quello disponibile per la visita, rendendo necessarie delle scelte selettive su quali oggetti approfondire. Inoltre, è richiesto un ruolo attivo

dell'educatore nel rilanciare osservazioni più profonde rispetto alla sola materialità dell'oggetto o alla corrispondenza con quanto presente nell'attualità, stimolando domande metacognitive (“Perché non si usa più?”, “Che cosa è cambiato secondo voi?”) e incoraggiando il confronto con il presente. Tali dinamiche confermano il ruolo della mediazione educativa all'interno dei musei del patrimonio storico-educativo per connettere oggetti, vissuti e contesti, orientando l'attenzione, soprattutto dei più piccoli, verso significati storici e culturali più ampi.

In termini di sviluppo, il laboratorio potrebbe essere ampliato in una progettualità a lungo termine che coinvolga le scuole e i territori di provenienza degli alunni. Si potrebbe, ad esempio, costruire una piccola collezione condivisa di oggetti “di ieri e di oggi”, accompagnati da racconti, fotografie o interviste, che confluiscono in un archivio partecipato, digitale o cartaceo. Tali pratiche si inseriscono in una visione di educazione civica e cittadinanza attiva, poiché favoriscono una riflessione collettiva sui temi della memoria, della sostenibilità, del riuso e dell'obsolescenza programmata. Un simile approccio rafforzerebbe il legame tra patrimonio individuale e collettivo, attivando nei bambini un ruolo di ricercatori del quotidiano.

Infine, l'esperienza potrebbe trovare una forma di restituzione pubblica, attraverso mostre temporanee, installazioni o performance narrative, in cui siano i bambini stessi a raccontare il significato attribuito agli oggetti. Tali restituzioni assumerebbero un forte valore educativo e simbolico, promuovendo una partecipazione attiva e consapevole alla costruzione della memoria collettiva.

5.1.3 Sussidi didattici

All'interno delle sue collezioni, il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova conserva un nucleo significativo di materiali didattici storici, provenienti da contesti scolastici eterogenei e, in alcuni casi, riconducibili ad alcune tra le principali correnti pedagogiche che hanno segnato l'evoluzione dell'educazione dell'infanzia tra Otto e Novecento.

In particolare, gli oggetti legati ai metodi di Friedrich Fröbel, Maria Montessori e delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi costituiscono un patrimonio di straordinaria ricchezza, che testimonia le trasformazioni nelle concezioni del bambino, del gioco e dell'apprendimento nella visione pedagogica e nella prassi educativa. Seppur afferenti correnti differenti, gli approcci fröbeliano, montessoriano e agazziano condividono l'idea di un'educazione attiva,

centrata sull'esperienza diretta, sulla dimensione sensoriale e sull'autonomia del soggetto in formazione.

Il laboratorio presentato in seguito mira alla valorizzazione di queste collezioni nella convinzione che il Museo possa costituire uno spazio di apprendimento attivo, capace di promuovere la conoscenza delle radici storiche delle professionalità educative contemporanee. L'intento è di offrire un valore aggiunto rispetto a quanto si possa sperimentare nei contesti formativi tradizionali facendo del Museo un contesto privilegiato di conoscenza.

5.1.3.1 Alla scoperta dei materiali didattici per l'insegnamento: Fröbel, Montessori, Agazzi

Premessa

Il laboratorio "Alla scoperta dei materiali didattici per l'insegnamento: Fröbel, Montessori, Agazzi" è stato progettato come esperienza cooperativa di osservazione, confronto e interpretazione critica dei materiali storici conservati presso il MudEd. Rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado, il laboratorio si propone di attivare una riflessione concreta sulle pratiche educative del passato a partire dal contatto diretto con oggetti autentici o riprodotti.

L'attività invita i partecipanti a esplorare i materiali senza istruzioni precostituite, lasciando spazio all'intuizione, alla condivisione di conoscenze e alla negoziazione di significato all'interno dei gruppi. Il confronto tra materiali froebeliani, montessoriani e agazziani viene guidato da una traccia osservativa che stimola l'attenzione alle dimensioni sensoriali, funzionali e pedagogiche di ciascun oggetto. L'obiettivo non è solo ricostruire l'uso originario dei materiali, ma interrogarsi sul tipo di bambino e di apprendimento che ciascun approccio rende possibile.

Obiettivi

- Promuovere la conoscenza dei materiali didattici storici legati ai metodi Fröbel, Montessori e Agazzi;
- Attivare nei partecipanti una riflessione sulle finalità pedagogiche sottese ai materiali didattici delle diverse correnti;

- Sviluppare competenze di osservazione, descrizione e interpretazione attraverso il contatto diretto con gli oggetti.
- Stimolare una riflessione sul ruolo dell'ambiente, del materiale e dell'adulto nella relazione educativa;
- Favorire un confronto tra approcci pedagogici differenti, mettendone in luce finalità, linguaggi e implicazioni formative.

Descrizione dell'attività

Il laboratorio si articola in tre fasi principali e si svolge nello spazio dedicato alla didattica del Museo, al termine della visita guidata.

Nella prima fase, dopo una breve introduzione teorica che richiama i tratti distintivi delle tre visioni pedagogiche, i partecipanti vengono suddivisi in piccoli gruppi. Ad ogni gruppo è assegnato a un tavolo tematico, sul quale sono disposti materiali didattici riconducibili a uno dei tre approcci:

- materiali montessoriani: ogni tavolo presenta due strumenti sensoriali tra i seguenti: torre rosa, aste delle lunghezze, tavolette del liscio e del ruvido, tavolette bariche, lettere smerigliate, scatola dei colori, incastri solidi, figure geometriche in gradazione.
- materiali froebeliani: due “doni” (Sei pallottole di lana del 1° dono, otto mattoncini del 4° dono).
- materiale agazziano: una “tombola dei contrassegni”, utilizzata non come gioco ma come repertorio visivo di simboli infantili.

Ogni gruppo ha davanti a sé due di questi oggetti; solamente il gruppo che si focalizza sul materiale agazziano e froebeliano ne ha tre a disposizione.

Si esplicita fin da subito la scelta di non fornire spiegazioni iniziali sui materiali, per valorizzare l'osservazione autonoma, l'interpretazione condivisa e il processo di costruzione del significato a partire dall'esperienza percettiva e dalle conoscenze pregresse.

Ciascun gruppo riceve inoltre una scheda guida da compilare, articolata in parole chiave (nome, senso, qualità evidenziata, attività) e uno spazio per annotazioni libere (caratteristiche).

GR.1	NOME		
CARATTERISTICHE		SENSO	
	ATTIVITÀ	QUALITÀ EVIDENZIATA	

GR.1	NOME		
CARATTERISTICHE		SENSO	
	ATTIVITÀ	QUALITÀ EVIDENZIATA	

GR.1			
VISIVO	INCASTRİ SOLIDI	VISIVO	
FIGURE PIANE IN GRADAZIONE	FORME	GRADUARE una serie partendo dalla forma più grande	
	Appaiare, infilare il cilindro nell'incavo corrispondente.	DIMENSIONE	

Figura 23: Esempio scheda da compilare e relative parole da inserire nelle voci corrispondenti.

I partecipanti analizzano i materiali attraverso l'osservazione, la manipolazione e la percezione diretta, procedendo poi ad associare ogni parola chiave della scheda alla voce corrispondente e descrivendo individualmente o in gruppo le ipotesi d'uso, le finalità educative e altre caratteristiche conosciute o scoperte.

La fase finale si svolge in plenaria: i gruppi condividono con i compagni le osservazioni raccolte, confrontando le interpretazioni e le modalità d'uso attribuite ai materiali. In questa fase vengono chiarite le caratteristiche pedagogiche di ciascun approccio, con il supporto della guida e corrette eventuali misconcezioni.

Il momento si conclude con la presentazione della lezione montessoriana in tre tempi distribuita in forma scritta a tutti i partecipanti. Questo momento permette di collegare l'analisi dei materiali a una pratica pedagogica concreta e riflettere sulle potenzialità e sui limiti dell'azione didattica mediata dagli oggetti.



Figura 24: Momenti di laboratorio

Oggetti Museo dell'Educazione	
Sezione Montessori	Torre rosa, s.d.
	Aste delle lunghezze, s.d.
	Lettere smerigliate, s.d.
	Tavolette del liscio e del ruvido, s.d.

	Tavolette di legno per lo sviluppo del senso barico, s.d.
	Scatola dei colori (spolette), s.d.
	Figure geometriche in gradazione, s.d.
	Piccola scala delle perle, s.d.
	Incastri solidi (pesiere), primi del XX secolo.
Sezione Froebel	Primo dono. Sei pallottole di lana, Paravia, fine sec. XIX - primo quarto di secolo XX.
	Quarto dono, 8 mattoncini, Antonio Vallardi Editore, s.d.
Sezione Agazzi	Tombola agazziana, anni '30 del XX secolo.
Altro ● scheda dei materiali per la compilazione delle caratteristiche dei materiali; ● scheda con parole da inserire; ● schede di approfondimento sulla lezione dei tre tempi; ● bibliografia di approfondimento per la progettazione⁶⁶⁵.	

Tabella 10: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Alla scoperta dei materiali didattici per l'insegnamento: Fröbel, Montessori, Agazzi”

Modelli teorici di riferimento

La proposta laboratoriale si fonda su un impianto teorico che valorizza l'*Object-Based Learning* come riferimento metodologico primario in quanto gli oggetti non vengono presentati come supporti illustrativi di contenuti predefiniti, ma offerti alla libera esplorazione sensoriale e interpretativa, nella consapevolezza che il contatto diretto favorisca l'emergere di saperi impliciti, connessioni personali e ipotesi condivise.

⁶⁶⁵ Cfr. G. H. Fresco, *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta: Montessori material contained in some of the catalogues published in New York, London, Bucharest, Berlin, Gonzaga from 1910 up to the 30s*, Edizioni Il Quaderno Montessori, 1993; S. S. Macchietti (a cura di), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Comune di Brescia – Edizioni Junior, Brescia-Azzano San Paolo (Bg) 2001; M. Viani Visconti, *Manualetto per uso degli asili e dei giardini d'infanzia. Opera prescelta pel conferimento del premio Caico dalla Società promotrice dei giardini d'infanzia*, Torino, Stamperia Reale di Torino di G. B. Paravia, 1875; G. Battagini, *Giornale di un giardino d'infanzia*, Firenze, [s.n.], 1882; *Catalogo del*

La comprensione dell'oggetto⁶⁶⁶, in questa prospettiva, prende avvio da una fase percettiva dedicata a toccare, guardare, confrontare materiali, forme e dettagli. Questo è il primo livello di apprendimento, che si basa sull'accumulazione di informazioni attraverso i sensi. In seguito, i dati raccolti vengono discussi, messi in relazione con esperienze pregresse e confrontati con le interpretazioni altrui, generando una negoziazione collettiva del significato. Solo in una fase successiva, più astratta e riflessiva, si attiva la ricerca: i partecipanti sono stimolati a interrogarsi sull'origine, sulla funzione e sul contesto dell'oggetto, ricostruendo il significato attraverso un'indagine che può includere, riferimenti storici e rimandi teorici.

L'assenza di spiegazioni iniziali e la presenza delle schede di analisi orientate da parole chiave stimola l'autonomia dei partecipanti. Si rende così esplicita la natura interpretativa e non univoca del patrimonio dato che l'oggetto in esame è portatore di molteplici significati che variano in base alla prospettiva, alla sensibilità e al bagaglio conoscitivo di chi osserva. A sostenere questa dinamica si inserisce la struttura esperienziale dell'attività che si snoda attraverso le quattro fasi del ciclo di apprendimento di Kolb. L'interazione iniziale con gli oggetti costituisce l'esperienza concreta, nella quale l'attenzione sensoriale e l'esplorazione attivano la curiosità. La successiva discussione all'interno del gruppo, supportata dalla compilazione della scheda, favorisce la riflessione e la rielaborazione collettiva. Il confronto in plenaria amplia ulteriormente il campo interpretativo e consente di astrarre e collegare quanto emerso a modelli pedagogici e categorie teoriche, configurando così la fase di concettualizzazione. In chiusura, la consegna della "lezione in tre tempi" assume una funzione di formalizzazione simbolica. Questo passaggio non prevede la messa in atto della lezione, ma rappresenta un'occasione per riflettere sul potenziale educativo dei materiali nella progettazione pedagogica.

A completare questa cornice interpretativa si inserisce l'*IPOP Theory* attraverso l'attivazione di tre delle quattro dimensioni individuate dal modello: *Object*, in quanto il materiale didattico storico è al centro dell'esperienza conoscitiva e manipolativa; *Ideas*, poiché l'attività invita alla riflessione su concetti pedagogici, quali autonomia, autocorrezione, esplorazione, libertà; *Physical*, grazie al coinvolgimento corporeo, alla manipolazione diretta e al movimento nello spazio. Anche la dimensione *People*, sebbene meno esplicita, può emergere nella relazione tra i membri del gruppo, nella condivisione di

materiale scolastico per asili infantili e le scuole elementari, Torino, G. B. Paravia & C., 1911-1912; R. Agazzi, *Guida per le Educatrici dell'infanzia*, La Scuola Editrice, Brescia 1950.

esperienze e nella costruzione di un sapere dialogico e cooperativo, ma anche dalla narrazione dello stile della maestra montessoriana attraverso il modello della lezione a tre tempi.

Riflessione sulla pratica

Durante l'osservazione e la conduzione dei laboratori è emerso come l'interazione con gli oggetti storici favorisca un coinvolgimento immediato, anche in studenti che inizialmente manifestano resistenze o disinteresse. L'approccio *hands-on* e la sospensione iniziale della spiegazione sembrano attivare dinamiche cognitive ed emotive capaci di stimolare ipotesi e associazioni cognitive personali. Inoltre, una delle riflessioni ricorrenti riguarda lo stupore suscitato dal poter "toccare" oggetti storici, in netto contrasto con la fruizione tradizionale dei musei.

Una delle intuizioni più significative emerse nel corso del laboratorio ha riguardato la comprensione concreta del principio di *autocorrezione*, spesso noto agli studenti solo in forma astratta. Sebbene alcuni studenti avessero già incontrato questo concetto nei manuali scolastici o nelle lezioni teoriche, è stato attraverso il contatto diretto con gli oggetti. È il caso ad esempio della torre dei cubi rosa, ricomposta da un gruppo in ordine casuale, per poi rendersi conto che l'errore "saltava agli occhi" e che, riprendendo alcuni commenti fatti, "Non serve che qualcuno dica al bambino che è sbagliato, te ne accorgi da solo se hai visto come si fa". Una dinamica simile si è ripetuta con gli incastri solidi: più di un partecipante ha inizialmente cercato di forzarli nel supporto sbagliato, per poi correggere il gesto e verbalizzare ciò che stava accadendo. Questo tipo di esperienza ha attivato riflessioni spontanee sul valore dell'errore come momento formativo e sul ruolo dell'ambiente nell'accompagnare l'apprendimento in modo non giudicante. Alcuni studenti hanno osservato come questi materiali "non ti umiliano se sbagli", ma anzi ti invitano a riprovare, a trovare da solo la soluzione. Tali osservazioni, nate anche da esperienze vissute in prima persona, evidenziano quanto il dispositivo pedagogico incorporato nell'oggetto possa comunicare in modo più potente e immediato di qualsiasi spiegazione teorica, rendendo visibile il pensiero educativo che lo ha generato. In alcuni casi, durante la fase di discussione, si è aperto un confronto sui supporti educativi contemporanei che promuovono l'autocorrezione, mettendo in luce la differenza tra i materiali montessoriani autentici (definiti come progettati

⁶⁶⁶Cfr. M. I. P. Homs, *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Ariel, Barcellona 2004, pp. 55-58.

scientificamente, presenti nei cataloghi ufficiali e che sono compresi nei percorsi di formazione Montessori) e quei giocattoli che si ispirano solo superficialmente ai principi dell'insegnamento montessoriano, senza condividerne pienamente la logica pedagogica.

Nel momento di restituzione plenaria, si è potuto osservare un'evoluzione significativa nel linguaggio utilizzato passando progressivamente da descrizioni intuitive o aneddotiche usate principalmente negli scambi in piccolo gruppi, a una terminologia più consapevole, con riferimenti spontanei a concetti come "autonomia", "esperienza", "senso barico", "sensorialità". Alcuni studenti hanno ammesso di aver cambiato idea nel corso del laboratorio perché inizialmente spaesati dal non ricevere troppe indicazioni e dal lasciare tutto alla dimensione di scoperta.

In alcuni gruppi, l'attenzione si è concentrata sul materiale agazziano, in particolare sulla presenza dei contrassegni nella tombola. Dall'osservazione degli oggetti rappresentati, la discussione si è orientata sul significato di tali segni, percepiti inizialmente come semplici decorazioni o elementi distintivi (soprattutto da parte di chi conosceva poco l'esperienza agazziana), ma progressivamente riconosciuti come sussidi pedagogici, pensati per sostenere l'identità del bambino, favorire l'autonomia, garantire l'accessibilità e l'ordine dell'ambiente educativo anche in assenza di competenze alfabetiche. Alcuni studenti hanno collegato questa pratica a esperienze personali, raccontando di come negli anni della scuola dell'infanzia fossero utilizzati simboli o colori per riconoscere oggetti personali, spesso senza essere a conoscenza della radice pedagogica della pratica. Questo collegamento ha generato una riflessione più ampia su quanto le pratiche educative siano spesso interiorizzate o parte dell'esperienza quotidiana senza piena consapevolezza, e su come il contatto con la storia dell'educazione possa restituire significato e intenzionalità a pratiche educative apparentemente non intenzionali.

Punti di forza, criticità e possibili sviluppi

L'esperienza laboratoriale ha evidenziato diversi punti di forza, sia dal punto di vista metodologico sia dal punto di vista formativo. In primo luogo, la scelta di un approccio attivo e induttivo all'analisi dei materiali si è rivelata efficace nell'attivare l'interesse degli studenti e nel favorire un'interazione autentica con gli oggetti. L'integrazione tra esperienza sensoriale, osservazione diretta e riflessione pedagogica ha permesso di mantenere un equilibrio tra coinvolgimento corporeo e astrazione concettuale. La scelta di valorizzare l'osservazione autonoma, senza spiegazioni iniziali, ha motivato i gruppi ad essere coinvolti

in un compito sfidante che ha stimolato la partecipazione anche da parte di studenti inizialmente poco interessati. La discussione ha condotto anche a riflessioni critiche sull'attualità, portando a riconsiderare pratiche educative note o vissute in passato, alla luce di una maggiore consapevolezza pedagogica.

Accanto a questi elementi positivi, si sono evidenziate alcune criticità. Pur rivelandosi alla fine un punto di forza, una delle principali difficoltà riguarda l'ostacolo iniziale nella decodifica dei materiali e delle loro funzioni, soprattutto da parte di chi non possedeva conoscenze pregresse sui metodi pedagogici oggetto del laboratorio. In questi casi, il rischio è stato quello di una lettura troppo descrittiva del materiale che non corrispondeva alle parole suggerite, al contrario, di un disorientamento rispetto all'obiettivo dell'attività, che ha richiesto un accompagnamento più attento da parte della guida.

Un'altra criticità rilevata è legata alla gestione dei tempi: l'articolazione del laboratorio in più fasi (esplorazione, compilazione della scheda, discussione plenaria) richiede una durata maggiore rispetto a quella solitamente disponibile nelle visite scolastiche *standard*. In particolare, la fase conclusiva, dedicata alla condivisione e alla restituzione collettiva, è apparsa in alcuni casi troppo breve per la densità di contenuti emersi, rischiando di comprimere il momento della sintesi e di ridurre la portata trasformativa dell'esperienza. A questa dimensione si lega un ulteriore limite nella presentazione della "lezione in tre tempi", pensata come momento di formalizzazione dell'esperienza. A causa dei tempi ristretti, questo passaggio è risultato marginale o poco valorizzato, rischiando di perdere parte della sua profondità di metodo. Piuttosto che comprimerlo eccessivamente nella struttura della visita, si potrebbe prevedere di sviluppare questo momento in un secondo tempo, come fase autonoma da realizzarsi all'interno di un'attività successiva, ad esempio in un contesto di valorizzazione pensato appositamente.

Alla luce di quanto emerso, si delineano alcuni possibili sviluppi futuri. Si potrebbe ipotizzare una modularità del laboratorio in più incontri, permettendo di approfondire di volta in volta i diversi sussidi didattici. Un'altra direzione promettente riguarda la possibilità di riproporre il laboratorio in contesti di formazione universitaria e professionale, rivolgendosi in modo specifico a studenti dei corsi di Scienze della Formazione Primaria o Scienze dell'Educazione, docenti in servizio ed educatori, in modo da creare l'occasione per interrogarsi sul rapporto tra oggetti, pratiche e idee educative, e riflettere in modo situato sul potenziale trasformativo della cultura materiale dell'infanzia.

5.2 Laboratori progettati, ma non realizzati: potenzialità in divenire

Nei paragrafi seguenti si propone una breve analisi di ciascun laboratorio non ancora realizzato, illustrando il riferimento alle linee teoriche della ricerca e il potenziale educativo che esprimono. I laboratori sono stati sviluppati in stretta coerenza con le collezioni disponibili e con le modalità di fruizione museale e rappresentano esiti progettuali potenzialmente attivabili in futuro.

5.2.1 Professore per un giorno nella scuola di ieri

Premessa

Il laboratorio “Professore per un giorno nella scuola di ieri”, destinato agli studenti della scuola secondaria di primo grado, propone un’esperienza didattica centrata sull’osservazione e la rielaborazione di contenuti zoologici a partire da fonti storiche e materiali museali. Il fulcro dell’attività consiste nell’elaborazione collaborativa di una voce enciclopedica in formato “*Wikipedia*” relativa a uno degli animali selezionati, rielaborando informazioni ricavate da quadri murali, filmine, schede zoologiche, volumi storici e modellini. Il laboratorio si colloca nel solco delle proposte precedentemente descritte nel paragrafo 4.2.1 a cui si rimanda per le motivazioni che ne hanno orientato la progettazione.

Obiettivi

- Sviluppare la capacità di analizzare e rielaborare fonti storiche e materiali museali, riconoscendo le trasformazioni nei linguaggi e nei supporti della conoscenza scientifica;
- Promuovere competenze di scrittura informativa e cooperativa, attraverso la costruzione guidata di un testo come compito autentico;
- Valorizzare il patrimonio culturale e scolastico conservato riconoscendone il potenziale educativo per comprendere le trasformazioni del sapere e della didattica scientifica.

Descrizione dell’attività

L’attività prende avvio con un’introduzione dialogata, volta a stimolare negli studenti una riflessione sui diversi supporti con cui la conoscenza scientifica è stata storicamente veicolata passando dalle enciclopedie e testi scolastici d’epoca, alle immagini murali e agli oggetti reali o modellati, fino ad arrivare alle risorse digitali attuali. In questo quadro, si presenta

l'obiettivo del laboratorio: sperimentare l'accesso alla conoscenza attraverso le fonti museali per costruire, in piccoli gruppi, una voce enciclopedica in stile "Wikipedia" dedicata a un animale scelto.

Dopo questa fase introduttiva, la classe viene suddivisa in gruppi di circa cinque studenti ciascuno. A ogni gruppo viene assegnato un animale tra quelli selezionati (la megattera, il dromedario, l'impala, lo stambecco, l'ermellino) e viene fornito un *dossier* comprendente diverse pagine tratte da enciclopedie e libri di testo del passato, oltre a un *template* predisposto per simulare la redazione della voce enciclopedica.

La seconda fase del laboratorio è dedicata alla consultazione e all'analisi delle fonti. Gli studenti lavorano in autonomia all'interno del gruppo, confrontandosi sui contenuti, annotando informazioni rilevanti e organizzando le idee per la composizione del testo. La fase conclusiva prevede la restituzione collettiva in cui ogni gruppo presenta agli altri il proprio elaborato e condivide le impressioni emerse durante il lavoro. Questo momento finale è concepito non solo come occasione di condivisione, ma anche come spazio di metariflessione sui contenuti affrontati e sul processo di apprendimento vissuto.

Oggetti del Museo dell'Educazione		
	<i>Conoscere</i> , vol. IV, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1959.	726-727
Libri di testo	B. Grella, <i>Meridiana. Classe IV</i> , Società Editrice Internazionale, Officine Grafiche S.E.I., Torino 1954.	pp. 427-452
	<i>Libro unico. Classe IV</i> , anno XVII, s.l., s.n., s.d.	pp. 66-69-119-140-132-130-133
	<i>Cinquestelle. Sussidiario per la quarta elementare</i> , Minerva Italica, Bergamo-Milano 1954.	pp. 290-302
	<i>Ali. Classe terza</i> , Everest, Pavia 1948.	pp. 290-304
	<i>Il fiume. Sussidiario. Classe IV</i> , in <i>Testi sussidiari riuniti per il secondo ciclo</i> , Coedit, Milano 1959.	p. 140-154
	<i>La grande strada. Testi sussidiari per la classe terza</i> , Fratelli Fabbri Editori, Milano 1953.	pp. 190-303
Filmine	<i>Filmini didattici</i> , Fratelli Fabbri Editori, s.l., s.d.	I mammiferi didascalie. N.99 serie a colori.
Altro: - schede formato Wikipedia da completare.		

Tabella 11: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Professore per un giorno nella scuola di ieri”

Modelli teorici di riferimento

L'attività può essere letta attraverso la lente dell'*Object-Based Learning*, inteso in senso esteso come apprendimento mediato da materiali storici e culturali. Sebbene si tratti di riproduzioni di testi originali, i *dossier* testuali forniti ai gruppi (pagine tratte da enciclopedie e manuali scolastici del passato) sono considerati come materiali rappresentativi della cultura scolastica del passato.

Inoltre, le diverse fasi del laboratorio mirano ad attivare l'apprendimento ripercorrendo le tappe del ciclo esperienziale di Kolb: l'esperienza concreta della consultazione delle fonti; la riflessione condivisa all'interno dei gruppi; la concettualizzazione astratta operata attraverso la scrittura della voce enciclopedica; e infine il momento della restituzione collettiva, che permette di rielaborare quanto appreso, confrontando i diversi percorsi interpretativi.

Infine, la scheda prodotta da ciascun gruppo non costituisce solo un compito espositivo, ma diventa uno strumento per entrare in profondità rispetto alle fonti analizzate e di risignificazione del sapere. Questa operazione di riformulazione linguistica e concettuale promuove una presa di distanza rispetto alle rappresentazioni storiche della scienza e stimola nei partecipanti una consapevolezza più matura delle forme della conoscenza, della sua evoluzione e dei linguaggi attraverso cui essa viene trasmessa.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Sebbene il laboratorio non sia ancora stato effettivamente svolto con classi in visita, è possibile individuare i punti di forza attesi, alla luce della sua struttura metodologica, degli obiettivi formativi e della coerenza con i modelli teorici dell'apprendimento museale adottati nella ricerca.

La presenza di un compito autentico rappresentato dal redigere una voce enciclopedica favorisce il coinvolgimento e l'impiego attivo dei materiali, considerando che i partecipanti sono chiamati a costruire la conoscenza in modo autonomo ma guidato, operando una sintesi tra fonti diverse e rielaborando le informazioni in un linguaggio adatto alla comunicazione scritta contemporanea. Dal punto di vista delle competenze attivabili, l'attività stimola abilità trasversali come la capacità di analisi e sintesi, padronanza della scrittura informativa, comprensione di testi storici e iconografici, orientamento nella ricerca di informazioni e consapevolezza della struttura di un contenuto digitale. Inoltre, la dimensione comparativa tra strumenti del passato e del presente può favorire un atteggiamento critico e riflessivo verso i processi di costruzione e trasmissione del sapere, mettendo in luce l'evoluzione dei linguaggi scientifici e delle tecnologie educative.

Accanto ai potenziali benefici, è necessario considerare alcune criticità strutturali a partire dalle motivazioni che hanno determinato la non attuazione della proposta. Ciò rappresenta un limite effettivo e significativo, che probabilmente chiama in causa non tanto la validità intrinseca della proposta, quanto piuttosto la sua capacità di intercettare l'interesse degli insegnanti e di rispondere alle logiche di selezione delle attività didattiche all'interno

dell'offerta museale. È probabile che la complessità del compito e la natura testuale dell'attività, meno accattivante rispetto ad altri laboratori offerti, abbiano influito sulle scelte delle scuole, spesso orientate verso proposte più ludiche o facilmente spendibili in ambito curricolare.

Oltre a questa criticità di ordine pratico, si possono prevedere alcune debolezze potenziali che potrebbero emergere in fase di attuazione. Innanzitutto, l'attività richiede tempi distesi per consentire una reale comprensione dei materiali storici e una rielaborazione condivisa dei contenuti. Le tempistiche di laboratorio rischiano di comprimere l'esperienza, limitandone l'efficacia. In secondo luogo, la ri-scrittura enciclopedica può rappresentare una sfida per alcuni studenti, in particolare per quelli con competenze linguistiche meno consolidate o con bisogni educativi speciali. In questi casi, si renderebbe necessaria l'adozione di strategie di differenziazione, la predisposizione di strumenti compensativi e la presenza di figure di supporto.

Un'ulteriore considerazione riguarda il fatto che non tutti gli studenti sono abituati a modalità di lavoro basate sull'indagine o alla redazione collaborativa di un testo, aspetti che richiedono una certa continuità metodologica con quanto svolto in classe. Per questo motivo, potrebbe essere utile fornire materiali di preparazione in anticipo, in modo da costruire una cornice coerente tra esperienza museale e percorso scolastico. Sarebbe auspicabile collocare il laboratorio all'interno di un percorso didattico più ampio, articolato su più momenti, che possa prevedere una preparazione a scuola, l'attività in museo e una fase conclusiva in classe. In questo modo, l'esperienza museale si configurerebbe non come evento isolato, ma come snodo significativo di un progetto educativo più ampio, in grado di valorizzare la dimensione storica, critica e creativa dell'incontro tra studenti e fonti del sapere.

5.2.2 Mémoires. La Grande Guerra e i bambini di Padova

Premessa

Il laboratorio *Mémoires. La Grande Guerra e i bambini di Padova* è stato progettato per offrire agli studenti della scuola secondaria di primo grado un'occasione di incontro diretto con la storia, attraverso uno sguardo intimo e quotidiano sugli eventi della Prima Guerra Mondiale. Il fulcro dell'attività è rappresentato da un diario redatto nel 1918-1920 da una bambina padovana, Giannina Facco, che visse e raccontò in prima persona i momenti conclusivi del conflitto e la proclamazione della pace.

Nata a Cittadella (Padova) il 1° giugno 1906, Giannina Facco frequentò la scuola normale di Padova, dove successivamente insegnò per oltre quarant'anni nella scuola elementare. Autrice prolifica nel campo dell'editoria scolastica e della letteratura per l'infanzia, fu apprezzata da personalità come Renzo Pezzani e Diego Valeri, e si distinse per il suo stile narrativo accessibile e formativo⁶⁶⁷. Insieme alla sorella Maria, anch'essa maestra, pubblicò sussidi didattici e testi poetici, accomunati da un profondo impegno educativo e sociale. Il diario che si propone in questo laboratorio, redatto da Giannina quando era ancora bambina, è una testimonianza preziosa della scrittura infantile come atto di osservazione del mondo e forma di interiorizzazione della storia⁶⁶⁸.

Attraverso la lettura guidata di alcuni stralci tratti da questo diario, gli studenti sono invitati a riflettere sul linguaggio della guerra e della pace, sulla vita quotidiana in tempo di conflitto e sul potere evocativo delle parole nel plasmare la coscienza storica e il senso di appartenenza civile.

Obiettivi

- Comprendere il significato storico della Prima Guerra Mondiale a partire da fonti primarie narrative;
- Valorizzare la scrittura infantile come testimonianza storica e strumento di interpretazione del passato;
- Stimolare una riflessione sui linguaggi della guerra e della pace;
- Favorire un confronto tra rappresentazioni spontanee e visioni storicamente situate;
- Stimolare la riflessione personale e collettiva sul valore della memoria, della narrazione e della cura della testimonianza.

Descrizione dell'attività

Il laboratorio si sviluppa in tre fasi distinte e interconnesse, pensate per attivare nei partecipanti una progressiva consapevolezza critica intorno al tema della guerra e della pace, attraverso l'incontro diretto con una fonte storica infantile. La prima fase si apre con un'attività di attivazione dei saperi pregressi e delle rappresentazioni spontanee. Gli studenti,

⁶⁶⁷Cfr. *Facco Giannina*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *DBE – Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, disponibile in <http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?873> (ultima consultazione: 08/07/2025).

suddivisi in piccoli gruppi, sono invitati a compilare due grandi cartelloni, ciascuno dedicato a una parola chiave: *Guerra* e *Pace*. Attraverso un *brainstorming* collettivo, ogni partecipante può contribuire liberamente con termini, immagini, sensazioni o pensieri associati a questi concetti, anche di natura concreta e quotidiana (es. “soldati”, “bombardamenti”, “rifugio”, “bandiera”, “paura”, “silenzio”). Questa prima mappatura, svolta in modo cooperativo, consente di visualizzare il patrimonio concettuale condiviso dal gruppo, nonché di portare alla luce visioni, aspettative o connessioni personali.

Nella seconda fase, a ciascun gruppo viene consegnato un fascicolo contenente una selezione di brani tratti dal diario di Giannina Facco. I testi restituiscono uno spaccato della quotidianità padovana negli ultimi mesi del conflitto: il passaggio dei soldati, la paura dei bombardamenti, l'arrivo dei profughi, le cerimonie patriottiche, il desiderio di pace. Gli studenti, in autonomia o con il supporto dell'educatore, leggono i testi e individuano parole chiave che ritengono significative, da associare ai concetti di “guerra” e “pace”. Viene suggerito di porre particolare attenzione al tono della scrittura, alle emozioni espresse, all'uso di simboli e metafore, e alle modalità con cui l'autrice costruisce senso attorno agli eventi narrati.

Nella fase conclusiva, ogni gruppo torna ai cartelloni iniziali per integrarli con le parole emerse dalla lettura del diario. L'educatore facilita poi un momento di discussione collettiva, volto a interrogarsi sulle differenze tra le rappresentazioni iniziali e quelle offerte dalla fonte storica. Alcune domande stimolo da proporre possono essere: “quali parole si ripetono? Quali si aggiungono o cambiano di significato? In che modo il linguaggio di Giannina modifica o arricchisce la nostra comprensione di quanto accade?”. L'obiettivo non è giungere a una risposta univoca, ma stimolare un confronto riflessivo sul valore delle fonti personali, sull'importanza della memoria scritta e sulla pluralità degli sguardi sugli eventi storici.

⁶⁶⁸ Informazioni tratte dai materiali conservati presso il Museo dell'Educazione.

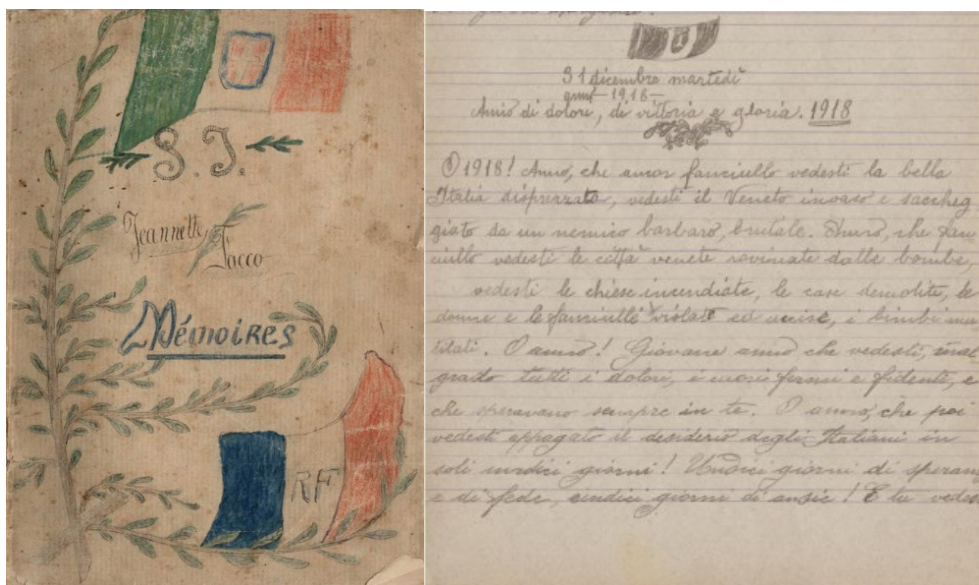


Figura 26: Quaderno di Memorie anno 1918 - Giannina Facco (Foto: Museo dell'Educazione)

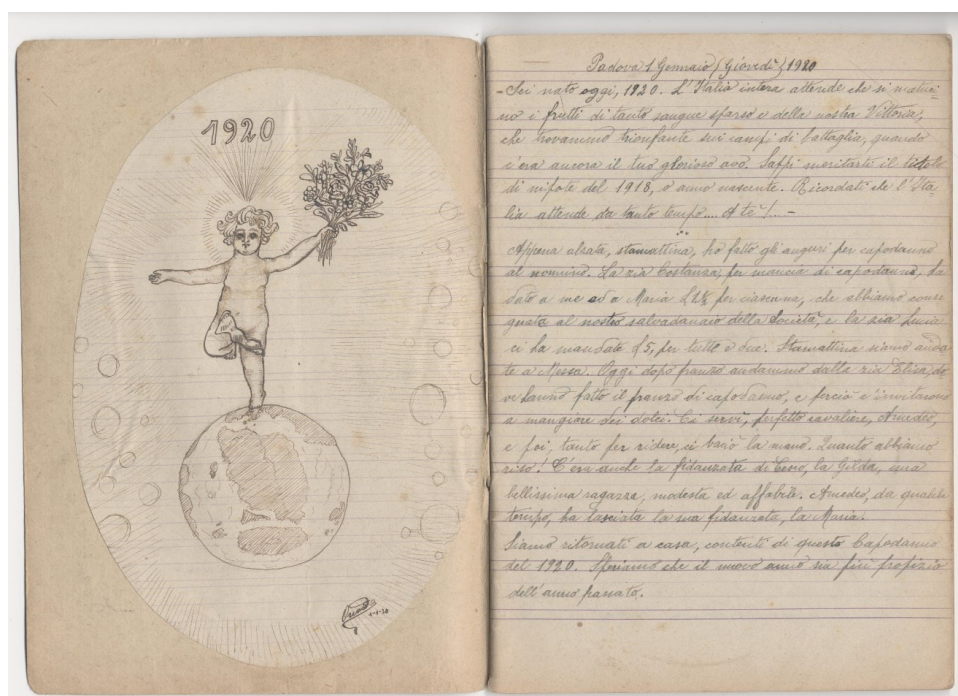


Figura 27: Quaderno di memorie anno 1920 - Giannina Facco (Foto: Museo dell'Educazione)

Oggetti Museo dell'Educazione		
Diari	Estratti di diari Facco	1918 - 1920
Altro:		

Oggetti Museo dell'Educazione
- Fascicolo <i>Mémoires</i>; - Estratti originali del diario di Giannina Facco.

Tabella 12: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Mémoires. La Grande Guerra e i bambini di Padova”

Modelli teorici di riferimento

Il diario assume la duplice funzione di oggetto narrativo e testimonianza storica, con lo scopo di attivare nei partecipanti processi conoscitivi, affettivi e interpretativi. Pur interagendo direttamente con un *dossier* di pagine scelte, il diario viene trattato come una fonte tangibile che sollecita l'emergere di una coscienza storica situata, intesa come comprensione personale del passato, fondata sull'evidenza documentale e sulla sua risonanza emotiva.

Il laboratorio si ispira anche ai principi dell'*Historical Thinking*, concepito come approccio pedagogico volto a sviluppare competenze interpretative e critiche nella lettura degli eventi storici⁶⁶⁹. Attraverso l'utilizzo di fonti primarie come il diario infantile, gli studenti sono guidati a esercitare un insieme articolato di abilità tra cui attribuire valore storico a soggetti apparentemente “minori”; riconoscere continuità e cambiamento; analizzare relazioni causali; assumere prospettive contestualizzate evitando anacronismi; e riflettere sulle implicazioni etiche della narrazione storica. In questa prospettiva, il laboratorio contribuisce alla costruzione di una coscienza storica intesa come capacità di mettere in relazione memoria collettiva, scrittura della storia e rappresentazioni pubbliche del passato, in vista di un orientamento consapevole nel presente⁶⁷⁰.

Dal punto di vista dell'apprendimento, l'esperienza proposta può essere letta anche alla luce del modello contestuale dell'apprendimento, in particolare: la dimensione personale viene attivata attraverso il recupero delle rappresentazioni iniziali di guerra e pace, che affondano nelle emozioni e nei vissuti individuali; la dimensione sociale emerge nel lavoro

⁶⁶⁹ Il modello elaborato da P. Seixas sull'*Historical Thinking* è costituito da sei euristiche: stabilire la significatività storica, usare le fonti primarie, identificare continuità e cambiamenti, analizzare cause e conseguenze, acquisire una prospettiva storica, comprendere la dimensione etica della storia. Cfr. P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2012, p. 4.

⁶⁷⁰Cfr. V. Gosselin, P. Livingstone (a cura di), *Museum and the Past: Constructing Historical Consciousness*, UBC Press, Vancouver 2016, pp. 3-15.

cooperativo di gruppo e nella negoziazione collettiva dei significati durante la lettura e la rielaborazione dei cartelloni. Infine, la dimensione fisica, pur meno centrale rispetto ad altri contesti, si manifesta nella presenza tangibile del diario come supporto alla costruzione del pensiero storico.

Anche la *IPOP Theory* ha orientato la progettazione dell'attività, in particolare, la dimensione *Ideas* si manifesta nella riflessione concettuale e critica sui temi della guerra e della pace, che vengono scomposti, decostruiti e ricostruiti attraverso l'interazione con la fonte storica. L'analisi delle parole chiave, il confronto tra rappresentazioni spontanee e storicamente situate e la rielaborazione dei cartelloni collettivi possono attivare nei partecipanti una riorganizzazione cognitiva attorno a concetti complessi, storici e morali. La dimensione *People* è attivata nel confronto empatico con la voce di Giannina che rende umana e vicina un'esperienza altrimenti distante. I vissuti narrati nel diario stimolano processi di identificazione, creando ponti emotivi e generazionali tra passato e presente. La dimensione *Objects* è rappresentata dalla fonte primaria la cui materialità, così come la concretezza del linguaggio utilizzato, contribuisce a rendere tangibile l'esperienza della guerra vissuta da un soggetto infantile. La dimensione *Physical* è invece meno dominante, ma si esprime nella manipolazione diretta dei supporti e nella corporeità implicita nelle dinamiche cooperative e dialogiche del laboratorio.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Tra i principali punti di forza si evidenzia, innanzitutto, l'opportunità offerta agli studenti di confrontarsi con una fonte significativa. L'utilizzo di fonti autentiche, fortemente radicate nel contesto locale, rafforza inoltre il legame tra storia e territorio, contribuendo a valorizzare il patrimonio culturale locale come risorsa educativa e identitaria.

Dal punto di vista metodologico, il laboratorio si contraddistingue per la sua struttura partecipativa e dialogica, che promuove il confronto tra vissuti, conoscenze e interpretazioni. e sostiene una riflessione civica sul significato della pace, della memoria e della responsabilità storica.

Accanto a tali potenzialità, è opportuno considerare alcune criticità attese che potrebbero emergere. Potrebbe essere necessario un tempo più disteso per una elaborazione critica dei contenuti, soprattutto per la densità delle tematiche trattate sul conflitto mondiale. In questo senso, l'efficacia dell'esperienza dipende in larga misura dalla qualità della conduzione educativa poiché l'educatore assume un ruolo centrale di guida attiva nell'orchestrare le fasi

dell'attività, sostenere l'analisi critica e accogliere l'emergere di emozioni e interpretazioni differenti. Sarà quindi fondamentale prevedere una mediazione educativa che possa accompagnare la lettura e contestualizzare dei riferimenti storici, linguistici e simbolici presenti nel testo.

Pur non essendo ancora stato sperimentato, il laboratorio può prestarsi a sviluppi di ampliamento, come ad esempio l'estensione a fonti analoghe, come lettere, quaderni, disegni e memorie di bambini e bambine in tempo di guerra, conservati in archivi scolastici, familiari o istituzioni locali (se presenti). Ciò consentirebbe di ampliare il *corpus* delle voci infantili e di promuovere un confronto diacronico e interculturale. Infine, il laboratorio si presta a essere inserito in percorsi didattici più ampi di educazione alla cittadinanza, alla pace e alla memoria, anche in collaborazione con musei, archivi e biblioteche del territorio. La riflessione attorno al linguaggio della guerra e della pace costituisce un ponte efficace tra passato e presente, offrendo agli studenti strumenti per decodificare criticamente anche le narrazioni pubbliche contemporanee.

5.2.3 Tombole e gioco dell'aquila.

Premessa

All'interno dell'offerta formativa del Museo dell'Educazione, è stato progettato un laboratorio didattico volto a esplorare in chiave storica e critica il ruolo del gioco come dispositivo educativo e strumento di trasmissione ideologica. In particolare, l'attività prende in esame una selezione di tombole e giochi da tavolo realizzati in modalità "gioco dell'oca", con l'obiettivo di interrogare le forme simboliche e narrative attraverso cui l'infanzia veniva coinvolta nei processi di costruzione dell'identità nazionale e di interiorizzazione dei valori ideologici.

Tra i giochi considerati, il gioco dell'oca si distingue per essere quello che ha conosciuto la maggiore diffusione e varietà iconografica nel corso del tempo. Nato con una connotazione vicina al gioco d'azzardo, è stato progressivamente rielaborato in chiave educativa, perdendo il suo carattere originario per assumere una funzione didattica. Questo passaggio si è realizzato attraverso un processo di moralizzazione del gioco, tipico dell'età moderna, in cui strumenti ludici come carte, dadi e tavolieri, inizialmente percepiti come veicoli di disvalori morali, sono stati riformulati nei contenuti e nella forma per rispondere a finalità pedagogiche

e formative⁶⁷¹. Il gioco dell'oca, in particolare, è stato arricchito da contenuti espliciti e repertori iconografici coerenti con gli obiettivi educativi del contesto storico in cui veniva utilizzato⁶⁷². La meccanica modulare e circolare del gioco si presta a illustrare itinerari simbolici in cui il giocatore è chiamato a percorrere tappe di crescita, apprendimento, disciplina e redenzione, secondo una logica premio/punizione fortemente pervasa da intenti moralistici e da finalità pedagogico-nazionalistiche. Le tombole, allo stesso modo, diventano strumenti di alfabetizzazione ideologica, attraverso la selezione mirata delle immagini, dei concetti e delle parole che riempiono le cartelle da gioco.

Il laboratorio, rivolto a classi della scuola secondaria di primo grado, si propone dunque di stimolare una riflessione critica sui dispositivi educativi impliciti nei giochi d'epoca, analizzandone la struttura narrativa, le strategie iconografiche e le finalità ideologiche. Attraverso l'analisi di originali storici conservati presso il Museo, gli studenti sono invitati a esplorare la cultura materiale dell'infanzia come chiave di lettura per comprendere i rapporti tra educazione, propaganda e costruzione identitaria. La proposta si inserisce nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza critica e della didattica della storia, e mira a valorizzare il gioco non solo come attività ricreativa, ma come testimonianza tangibile delle trasformazioni culturali e politiche del Novecento.

Obiettivi

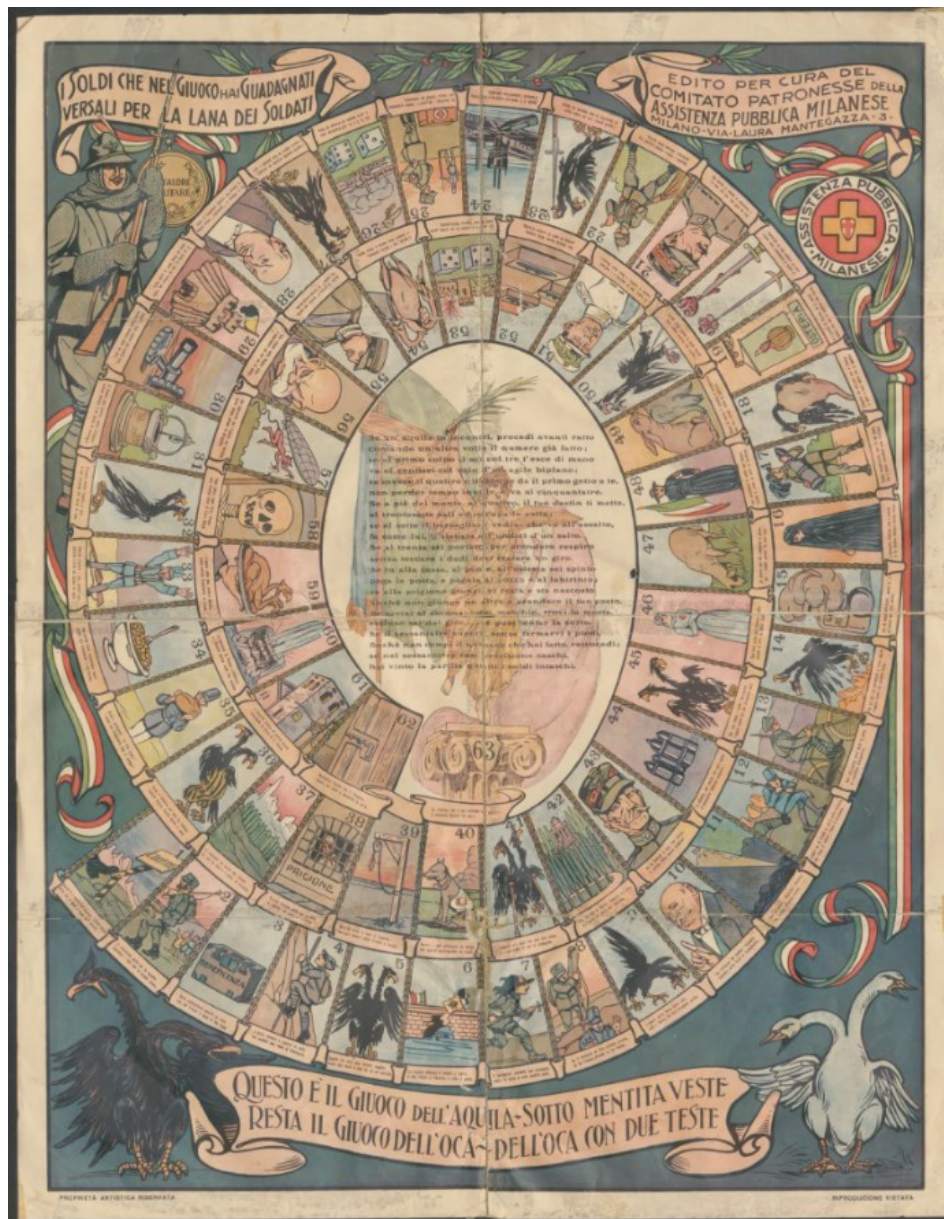
- Comprendere il potere educativo e ideologico dei giochi da tavolo;
- Riflettere sull'uso del gioco come strumento pedagogico, individuando le strategie di moralizzazione e le modalità di rappresentazione del bene e del male, della virtù e del vizio, come espressioni di una precisa visione del mondo e dell'infanzia;
- Stimolare il pensiero critico e la capacità di interrogarsi sui messaggi impliciti nei prodotti culturali, passati e presenti;
- Promuovere una lettura critica e contestualizzata delle fonti storiche, rafforzando la consapevolezza del valore della cultura materiale dell'infanzia come chiave di accesso alla comprensione del contesto storico e delle sue dinamiche educative e sociali.

⁶⁷¹ Cfr. R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, cit., p. 190.

⁶⁷² *Ibidem*.

Descrizione dell'attività

Il laboratorio si apre con la presentazione di quattro giochi selezionati per la loro rilevanza storica e simbolica: *La tombola degli oggetti fascisti*, *La tombola delle colonie italiane*, *Il viaggio verso la Terra Promessa* e *Il gioco dell'Aquila* (variante patriottica del tradizionale gioco dell'oca). Si guida l'attività introducendo alcune domande stimolo rispetto all'epoca di riferimento, agli ideali da trasmettere, ai destinatari e alla finalità educativa. Successivamente, gli studenti vengono suddivisi in quattro gruppi di lavoro, ciascuno assegnato a uno dei giochi proposti. Ogni gruppo è invitato a esplorare il proprio gioco in due fasi: una fase ludica (giocare secondo le regole originali) e una fase analitica. Durante il gioco, i partecipanti annotano osservazioni e riflessioni su una griglia di analisi strutturata e differente in base ai giochi analizzati. Eventualmente, si prevede l'utilizzo di altre fonti (es. accesso al *web*) per cercare ulteriori informazioni contestuali (es. su oggetti o eventi citati, territori coloniali, ...). A conclusione del lavoro a gruppi, si svolge un momento di restituzione plenaria. Ogni gruppo presenta i risultati della propria analisi, condividendo osservazioni, criticità emerse, elementi inaspettati e riflessioni sui contenuti ideologici rintracciabili nel proprio gioco. A partire da queste restituzioni, l'educatore facilita una discussione collettiva, volta a mettere in dialogo le diverse esperienze e a far emergere le strategie comuni con cui i giochi educativi dell'epoca veicolavano, in modo apparentemente innocuo e ludico, contenuti legati al colonialismo, all'esaltazione della guerra, al patriottismo, alla gerarchizzazione dei ruoli sociali e alla costruzione dell'identità nazionale.



GIOCO: epoca:		
Scritta della casella	idea che si vuole veicolare	Riflessione del gruppo

Figura 28: *Gioco dell'aquila* e tabella di analisi



Figura 30: *Il viaggio alla terra promessa* e tabella di analisi



GIOCO: epoca:		
Oggetti della tombola	Rimando alla società di un tempo, oppure simbolo fascista e idea che si vuole veicolare	Riflessione del gruppo

Figura 31: Cartella della tombola fascista e tabella di analisi

Oggetti Museo dell'Educazione	
Giochi da tavolo	Tombola degli oggetti fascisti.
	<i>Tombola dell'Italia delle colonie</i> , anni “30 del XX secolo.
	<i>Viaggio alla terra promessa</i> , Editori Marca Stella, anni £30 del XX secolo.
	<i>Gioco dell'Oca e dell'Aquila</i> . Edito per cura del comitato patronesse della Assistenza Pubblica Milanese, s.l., 1916.
Altro: - Schede di analisi per ogni gioco; - Immagini dei giochi originali in formato stampato.	

Tabella 13: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Tombole e gioco dell’aquila.”

Modelli teorici di riferimento

L'attività si colloca nel paradigma dell'*Object-Based Learning*, in quanto valorizza i giochi da tavolo d'epoca come oggetti-testimoni capaci di attivare una riflessione storica, materiale e simbolica. Questi artefatti ludici sono proposti come dispositivi culturali complessi, nei quali si intrecciano linguaggi visivi, strutture regolative, narrazioni implicite e valori normativi. Il contatto diretto consente agli studenti di esplorarli come fonti primarie, generando connessioni tra le dinamiche del gioco e le trasformazioni sociali, politiche ed educative del tempo. In questo modo, si promuove una coscienza storica situata, capace di tenere insieme l'osservazione del manufatto, la sua funzione educativa e il contesto ideologico che lo ha generato.

L'attività proposta si ispira inoltre ai principi dell'*Historical Thinking*, che invita a riconoscere il valore storico anche di oggetti apparentemente marginali, come i giochi per l'infanzia, e a interrogarsi sulle intenzionalità sottese alla loro produzione e diffusione. Attraverso l'analisi delle immagini, dei contenuti e della struttura del gioco, gli studenti sono guidati ad attivare competenze interpretative complesse, riconoscere le relazioni di causa ed effetto, distinguere continuità e cambiamento nei modelli educativi, esercitare la prospettiva storica e formulare giudizi eticamente fondati rispetto a come l'infanzia veniva strumentalizzata a fini di indottrinamento e controllo culturale.

In questa prospettiva, il laboratorio si propone anche come un dispositivo di educazione alla cittadinanza critica. Analizzare i giochi del passato diventa un'occasione per riflettere non solo sui modelli di infanzia proposti in epoca passata, ma anche sui meccanismi attraverso cui il gioco e il suo linguaggio continuano oggi a veicolare rappresentazioni normative, culturali o politiche. L'attività favorisce così l'acquisizione di strumenti per leggere criticamente i prodotti culturali e per sviluppare uno sguardo consapevole, riflessivo e responsabilmente vigile nei confronti dei messaggi impliciti trasmessi attraverso forme comunicative apparentemente neutre.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Il laboratorio presenta numerosi elementi di potenziale valore educativo a partire dall'analisi diretta di materiali ludici originali, raramente considerati e disponibili in contesto scolastico come oggetti di studio della didattica della storia. Questa scelta metodologica contribuisce alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo conservato presso il Museo e promuove una concezione ampia e inclusiva di fonte storica, capace di integrare la cultura materiale dell'infanzia nella narrazione dei processi educativi e politici del passato.

L'utilizzo di giochi da tavolo come le tombole tematiche e le varianti ideologiche del gioco dell'oca consente di attivare nei partecipanti una forma di apprendimento multisensoriale, coinvolgente e motivante. La dimensione ludica, anziché essere relegata a semplice strumento di intrattenimento, viene ripensata come dispositivo critico. In questo senso, il laboratorio stimola competenze di osservazione, interpretazione e riflessione, contribuendo a una comprensione più profonda e situata del contesto storico-politico italiano.

Inoltre, la possibilità di fare riferimento a giochi attuali favorisce un dialogo tra passato e presente, aprendo a una lettura trasversale delle forme di educazione implicita che attraversano le occasioni educative extrascolastiche.

Nonostante le potenzialità, è importante considerare alcune criticità attese nella futura sperimentazione. Una prima difficoltà riguarda il livello di complessità dei contenuti storici e simbolici veicolati dai giochi: alcuni riferimenti potrebbero risultare poco comprensibili per studenti della scuola secondaria di primo grado in assenza di un'adeguata preparazione storica e contestuale. La tensione intrinseca tra la leggerezza della forma ludica e i contenuti storici sottesi rappresenta una sfida in quanto il gioco, per sua natura connotato da leggerezza e dinamismo, rischia di entrare in contrasto con la densità etico-politica dei messaggi veicolati. La presenza di contenuti ideologicamente connotati, quali elementi colonialisti o

inneggianti alla guerra richiede una mediazione educativa attenta, capace di sostenere il confronto anche con i temi più controversi, mantenendo una postura problematizzante senza scadere in semplificazioni o moralismi.

In vista di una futura sperimentazione, il laboratorio potrebbe essere arricchito da alcune integrazioni funzionali, pensate per facilitare la comprensione, guidare l'analisi e favorire la rielaborazione attiva dei contenuti. In primo luogo, si suggerisce di informare preventivamente gli insegnanti coinvolti circa i prerequisiti conoscitivi e interpretativi necessari per accedere in modo critico e coerente ai contenuti del laboratorio. Una condivisione chiara degli obiettivi e delle modalità di svolgimento dell'attività permetterebbe di favorire una migliore preparazione in classe e una maggiore integrazione dell'esperienza laboratoriale nel percorso curricolare complessivo.

Contestualmente, si ritiene opportuno predisporre dei materiali di supporto in formato cartaceo o digitale, che contengano glossari illustrati, approfondimenti iconografici, e rimandi a fonti storiche collegate, come mappe coloniali, manifesti propagandistici, estratti da manuali scolastici dell'epoca. Qualora la dotazione tecnologica del museo lo consenta, si potrebbe sviluppare una sezione di materiali digitali consultabili su supporti mobili e a disposizione degli studenti, per offrire un accesso immediato ad approfondimenti tematici e ampliare la fruizione secondo una logica ipertestuale.

5.2.4 Frasi e detti della tombola pitagorica

Premessa

Il laboratorio *Frasi e detti della tombola pitagorica* prende avvio dall'analisi di una tombola didattica approvata dal Ministero dell'Educazione Nazionale durante il regime fascista, utilizzata nelle scuole come “metodo dilettevole per imparare le moltiplicazioni” e conservata presso il MudEd. Al di là della funzione aritmetica dichiarata, il materiale rivela una stratificazione discorsiva più profonda osservando che, in alto su ciascuna cartella, accanto ai numeri, compaiono frasi e massime tratte da autori diversi, tra cui Giosuè Carducci, Giuseppe Mazzini e Benito Mussolini. Questo repertorio eterogeneo, presentato in forma ludica, rende visibile il modo in cui l'ideologia veniva disseminata negli spazi della quotidianità scolastica, anche attraverso strumenti didattici formalmente neutri.

Il laboratorio si propone di accompagnare gli studenti in un processo di lettura critica dell'oggetto, interrogando il linguaggio educativo e la sua funzione normativa e ideologica in

un contesto storico autoritario. L'attività ruota attorno all'analisi delle frasi contenute nelle cartelle della tombola, esplorando i riferimenti storici, i valori impliciti e i modelli di cittadinanza sottesi. L'intento non è solo quello di decostruire i contenuti, ma anche di riflettere sul potere simbolico del linguaggio e del gioco nella costruzione dell'immaginario collettivo.

Obiettivi

- Comprendere il ruolo del linguaggio come veicolo di valori e ideologie, anche all'interno di dispositivi educativi e ludici;
- Analizzare criticamente una fonte storica materiale, riconoscendo le strategie retoriche e pedagogiche adottate nei contesti scolastici;
- Riflettere sull'uso strumentale del gioco e della scuola come strumenti di costruzione dell'identità collettiva e di legittimazione del potere;

Descrizione dell'attività

L'attività prende avvio con la visita guidata al Museo dell'Educazione, alla fine della quale viene presentata la Tombola pitagorica. Attraverso l'osservazione diretta del materiale, gli studenti sono invitati ad analizzare il rapporto tra gioco, linguaggio e propaganda, interrogandosi sul significato delle frasi riportate, sull'autorità delle fonti citate e sull'intenzionalità educativa implicita. L'attenzione si focalizza in particolare sull'uso strumentale del linguaggio come mezzo di trasmissione di valori morali, politici e identitari, veicolati attraverso uno strumento apparentemente neutro e ludico.

Successivamente, suddivisi in piccoli gruppi, gli studenti progettano una contro-tombola democratica, a partire da una griglia di cartelle vuote. Ogni casella della nuova tombola può contenere una frase significativa ispirata a valori democratici, estrapolata ad esempio da articoli della Costituzione, da testi di letteratura, da canzoni, manifesti o documenti storici, oppure un simbolo grafico evocativo di diritti, pluralismo, pace o partecipazione.

La fase conclusiva prevede la condivisione e presentazione dei lavori, accompagnata da una riflessione guidata su come si possa utilizzare criticamente un oggetto del passato per promuovere una cultura della democrazia.



Figura 32: Tombola pitagorica conservata presso il MudEd. (Foto: Museo dell'Educazione).

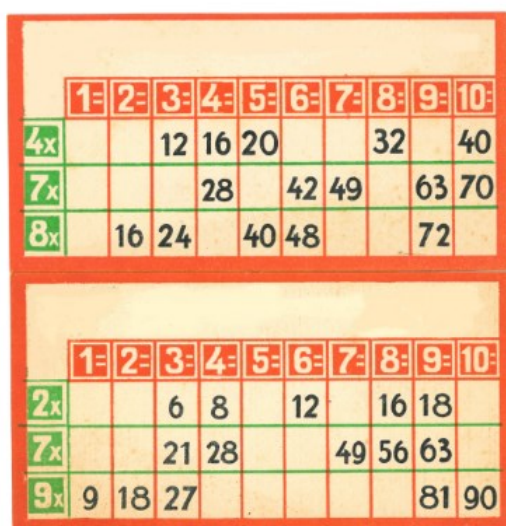


Figura 33: Riproduzione di cartelle della Tombola pitagorica senza frasi. (Foto: Museo dell'Educazione).

Oggetti Museo dell'Educazione	
Giochi da tavolo	Tombola pitagorica.
Altro: Riproduzione di cartelle della tombola senza frasi.	

Tabella 14: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Frasi e detti della tombola pitagorica”

L'analisi della tombola pitagorica permette di attivare una riflessione che non si limita al dato contenutistico, ma sollecita interrogativi sul contesto, sull'intenzionalità educativa e sulla relazione tra forma e funzione. L'oggetto non è proposto come semplice curiosità museale, ma come artefatto che incorpora modelli ideologici e strategie di formazione dell'immaginario infantile in epoca fascista. In questo caso, le fasi dell'*Object Based Learning*, dall'osservazione alla concettualizzazione, valorizzano l'oggetto museale come risorsa educativa e testimonianza culturale.

Analogamente a quanto esposto per il laboratorio esposto in precedenza, anche questa attività è stata progettata ispirandosi allo sviluppo del pensiero storico come approccio didattico centrato sull'uso critico delle fonti, sulla consapevolezza della storicità dei messaggi e sulla comprensione dei processi di costruzione della memoria pubblica. Gli studenti sono invitati a interrogare una fonte materiale apparentemente neutra, riconoscendo le intenzionalità retoriche e persuasive che la sottendono. In questo senso, l'oggetto diventa pretesto per sviluppare competenze interpretative: analizzare la continuità e il cambiamento dei messaggi educativi, comprendere il rapporto tra linguaggio e potere, e formulare giudizi storicamente fondati sulle finalità educative del regime.

La seconda parte del laboratorio, dedicata alla progettazione della contro-tombola, si colloca all'interno di un'educazione alla cittadinanza critica e creativa prevedendo la decostruzione di un oggetto del passato, non per eliminarlo dalla memoria, ma per consegnarli un nuovo significato come strumento di valorizzazione dei diritti, dei principi costituzionali e dei valori democratici. Questa fase progettuale assume una funzione trasformativa poiché permette di passare dalla comprensione alla rielaborazione, dalla lettura alla creazione, in un processo che rafforza l'agentività degli studenti e promuove il loro ruolo attivo nella costruzione di senso del patrimonio storico-educativo.

Punti di forza attesi, criticità potenziali e sviluppi possibili

Uno dei principali punti di forza dell'attività risiede nella capacità di stimolare pensiero critico, creatività e partecipazione attiva, a partire dall'analisi diretta di un oggetto storico concreto. Anche in questo caso il gioco funge da dispositivo riflessivo e trasformativo, capace di mettere in discussione la sua apparente neutralità per far emergere le modalità implicite attraverso cui l'educazione può veicolare visioni del mondo e modelli di cittadinanza. La proposta è inoltre altamente adattabile a diversi contesti disciplinari (storia,

educazione civica, lettere) e si presta a favorire un coinvolgimento personale da parte degli studenti, soprattutto nella fase di rielaborazione creativa della contro-tombola, che consente loro di selezionare contenuti significativi, confrontarsi tra pari e tradurre i valori costituzionali in linguaggi accessibili e condivisi.

Tra le criticità che si possono prevedere, in primo luogo l'attività richiede una mediazione educativa competente capace di guidare l'analisi storica e linguistica senza cadere nel rischio di retorica e banalizzazione, soprattutto se l'oggetto viene percepito solo come curiosità d'epoca e non come espressione di un preciso disegno pedagogico legato alla costruzione del consenso. Una seconda criticità riguarda il potenziale squilibrio tra le due fasi del laboratorio: mentre la parte creativa (progettazione della contro-tombola) si presta a coinvolgere attivamente gli studenti, la parte di osservazione potrebbe risultare meno stimolante, se non adeguatamente guidata. Infine, può essere utile predisporre un catalogo con esempi di frasi, simboli o immagini coerenti con i valori costituzionali e democratici. Tale repertorio potrebbe essere elaborato dal Museo, attingendo al proprio archivio e ai materiali conservati, oppure affidato alle scuole come attività preparatoria da svolgere in classe prima della visita. In quest'ultimo caso, la raccolta diventerebbe parte integrante del percorso formativo, favorendo un'interazione anticipata con le tematiche del laboratorio e una maggiore padronanza interpretativa da parte degli studenti.

Capitolo 6.

Pratiche e strategie di valorizzazione nei musei del patrimonio storico-educativo in prospettiva comparata.

6.1 Introduzione al capitolo

I paragrafi che seguono sono dedicati all'esposizione dei risultati emersi dalle interviste semistrutturate condotte con sei testimoni privilegiati attivi in ambito museale e accademico, in Italia e in Spagna. Si tratta di figure di riferimento nella progettazione e nella gestione educativa di musei del patrimonio storico-educativo, selezionate per la rilevanza dei loro incarichi istituzionali e per l'esperienza maturata nel settore.

Le interviste sono state realizzate con l'obiettivo di indagare in profondità le pratiche di valorizzazione del patrimonio conservato nei musei in cui i candidati operano, con attenzione agli orientamenti teorico-pedagogici, storici e museologici che ne guidano la progettazione. Alla base dell'indagine, infatti, vi è l'assunto che le pratiche museali non siano mai neutre ma riflettano visioni pedagogiche, rappresentazioni dell'infanzia e concezioni di scuola storicamente situate e culturalmente determinate, interagendo con le possibilità e i limiti posti dall'istituzione museale di appartenenza. Da questa prospettiva sono scaturite le seguenti domande di ricerca: quali pratiche di valorizzazione vengono attuate nei musei del patrimonio storico-educativo? Quali principi educativi e museologici ne guidano la progettazione e la messa in opera? Quali idee e valori legati alla storia dell'educazione e della pedagogia vengono mobilitati attraverso tali pratiche?

Per esplorare i fondamenti teorici, metodologici, museologici e storici che orientano le pratiche museali, sono stati coinvolti nell'indagine alcuni soggetti strategici in grado di offrire una prospettiva informata e articolata sul fenomeno considerato⁶⁷³. La selezione è avvenuta attraverso un campionamento intenzionale, definito a priori con il supporto del supervisore della ricerca, per raccogliere punti di vista qualificati e riconducibili a una prospettiva museale universitaria internazionale, valorizzando anche l'esperienza di *visiting* presso l'*Universidad Complutense de Madrid (UCM)*. L'inclusione di professionisti afferenti a realtà museali italiane e alla realtà spagnola risponde alla volontà di ampliare l'apertura della riflessione a livello internazionale e di indagare come, in contesti diversi ma accomunati dalla vocazione universitaria e dalla specializzazione sul patrimonio storico-educativo, si

⁶⁷³ Cfr. R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004, p. 90.

declinano le pratiche di valorizzazione, le interpretazioni storiche e le modalità di attivazione della funzione educativa del museo.

Per quanto riguarda la Spagna, sono stati coinvolti tre professionisti attivi presso il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”*⁶⁷⁴ della *Universidad Complutense de Madrid*: il prof. Carlos Sanz Simón⁶⁷⁵, la prof.ssa Sara Ramos Zamora⁶⁷⁶ e il dott. Jaime del Rey Tapia⁶⁷⁷. Per l'Italia, le interviste hanno interessato la dott.ssa Stefania Petrera⁶⁷⁸ e il prof. Lorenzo Cantatore⁶⁷⁹, referenti del Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” - MuSEd dell'Università Roma Tre⁶⁸⁰, e la prof.ssa Marta Brunelli⁶⁸¹ del Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” - Mudesc di Macerata⁶⁸². Le interviste semi strutturate, condotte in italiano e in spagnolo nel secondo anno della ricerca, si sono basate su una guida tematica costruita a partire dai principali nodi teorici individuati nella revisione della letteratura (cfr. cap. 2 e 3) e i nuclei concettuali delle Linee guida per sviluppare

⁶⁷⁴*Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”*, disponibile in <https://educacion.ucm.es/museombc> (ultima consultazione: 08/2025)

⁶⁷⁵ Il prof. Carlos Sanz Simón è Professore a contratto presso il *Departamento de Estudios Educativos (Área de Teoría e Historia de la Educación)* della *Facultad de Educación* della *Universidad Complutense de Madrid*, disponibile in <https://educacion.ucm.es/carlos-sanz-simon> (ultima consultazione: 11/08/2025).

⁶⁷⁶ La prof.ssa Sara Ramos Zamora è Professoressa ordinaria nel *Departamento de Estudios Educativos (área Teoría e Historia de la Educación)* della *Facultad de Educación* della *Universidad Complutense de Madrid*. Dal 2005 è Segretaria del *Museo Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”*, disponibile in <https://educacion.ucm.es/sara-ramos-zamora> (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁷⁷ Jaime del Rey Tapia, dottore di ricerca, è collaboratore onorifico presso la *Facultad de Educación* della *Universidad Complutense de Madrid*, in particolare presso il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”*. Profilo disponibile in [Google Scholar](https://scholar.google.it/citations?user=...) (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁷⁸ La dott.ssa Stefania Petrera è responsabile dei Servizi educativi e dei rapporti con le scuole, gli enti e le associazioni del Terzo Settore presso il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” dell'Università degli Studi Roma Tre, disponibile in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/MuSEd/chi-siamo/organi-e-staff/> (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁷⁹ Il prof. Lorenzo Cantatore è Professore Ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È direttore del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”, afferente allo stesso Ateneo. Disponibile in https://www.uniroma3.it/persona/aGVIMXBnY1ZZUHFCeUllWEFHOG9Mb3VKVFllQXVmdHFFuWUdhVmYzNFhQdz0= (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁸⁰ MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”, disponibile in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/MuSEd/> (ultima consultazione: 11 agosto 2025).

⁶⁸¹ La prof.ssa Marta Brunelli è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Beni Culturali e Turismo dell'Università di Macerata. Dal 2013 è responsabile dei Servizi Educativi del Mudesc – Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”, disponibile in <https://docenti.unimc.it/marta.brunelli> (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁸² Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” - Mudesc, disponibile in <https://museodellascuola.unimc.it/> (ultima consultazione: 08/2025)

l'educazione e il coinvolgimento del pubblico nei musei⁶⁸³. La traccia di domande, volutamente flessibile, ha orientato la conversazione consentendo al contempo di aprirsi alle peculiarità di ciascun contesto e al posizionamento specifico dell'intervistato⁶⁸⁴. Cinque interviste si sono svolte in modalità orale, con registrazione e successiva trascrizione integrale⁶⁸⁵; l'unica raccolta in modalità asincrona è stata quella con la prof.ssa Marta Brunelli, che ha fornito risposte scritte sulla base della traccia tematica. I testi tradotti e trascritti sono stati sottoposti ad un'analisi tematica⁶⁸⁶, volta a sintetizzare, far emergere categorie interpretative e individuare le informazioni centrali⁶⁸⁷. Le interviste sono state interpretate come discorsi capaci di generare significato, rivelare impliciti teorici, orientare riflessioni progettuali e mostrare come i professionisti interpellati costruiscono senso attorno al loro operato educativo e museale. L'obiettivo infatti non è stato tanto la codifica sistematica, quanto la valorizzazione della capacità generativa del racconto, capace di attivare connessioni interpretative, mettere in relazione pratiche e visioni e contribuire a un quadro analitico contestualizzato.

L'analisi che segue, suddivisa per aree tematiche, non intende produrre generalizzazioni, né offrire una tipizzazione rigida dei casi, bensì restituire la ricchezza e la pluralità delle visioni raccolte, nella consapevolezza che ogni museo rappresenta un sistema unico, situato e istituzionalmente collocato. Proprio per questo, il confronto tra voci e contesti diversi rappresenta un'opportunità preziosa per far emergere piste di lavoro, pratiche trasferibili, criticità sistemiche e interrogativi aperti sul futuro dei musei del patrimonio storico-educativo.

⁶⁸³Cfr. NEMO - Network of European Museum Organisations, *Developing Education and Public Engagement in Museums*, Berlin, NEMO – German Museums Association – German Association for Museum Education, maggio 2023, disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working_Group_LEM_Publication_Developing_Education_and_Public_Engagement_in_Museums_05.2023.pdf (ultima consultazione: 11 agosto 2025).

⁶⁸⁴Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche. Vol. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna 2015, pp. 81-83.

⁶⁸⁵In particolare, presso il MuSEd l'intervista si è svolta in forma doppia con la presenza di due intervistati che si sono alternati nella risposte.

⁶⁸⁶Cfr. V. Pagani, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2020, pp. 55-60.

⁶⁸⁷Considerata la ridotta numerosità del *corpus* e la natura qualitativa e riflessiva del disegno di ricerca, non si è ritenuto opportuno ricorrere a *software* di analisi automatica.

6.2 Temi emergenti

6.2.1 Identità del museo e ruolo delle collezioni

L'analisi delle interviste mostra come l'identità dei musei interpellati si definisca in stretta relazione con il contesto istituzionale di appartenenza, la storia delle collezioni e la visione pedagogica sottesa alle loro attività.

Il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación* è un museo interno alla Facoltà di Educazione UCM, collocato al crocevia tra ricerca accademica, conservazione del patrimonio e funzione educativa. Trova la sua identità museale nella valorizzazione del patrimonio storico-educativo sia in una prospettiva scientifica, sia in direzione didattica. Esso non possiede una collezione tematica fortemente specifica, ma raccoglie una pluralità di materiali eterogenei (manuali scolastici, memorie di tirocinio, oggetti scolastici, ...) che offrono una rappresentazione ampia della memoria educativa, della storia dell'educazione e della scuola nel contesto spagnolo. Questa varietà è percepita al tempo stesso sia come una risorsa, perché consente di abbracciare la complessità del patrimonio educativo, sia come limite, per l'assenza di una chiara specializzazione che rende più difficile affermare un'identità museologica definita, soprattutto in assenza di risorse e di spazi adeguati di valorizzazione.

Il *Museo Laboratorio* è descritto da uno degli intervistati come una realtà al tempo stesso "universitaria ed educativa"; esso infatti fa parte della rete dei musei universitari spagnoli e potrebbe collocarsi "nell'ambito dell'etnografia poiché raccoglie materiali provenienti dalla vita quotidiana delle persone, ma con una finalità esplicitamente educativa"⁶⁸⁸. Le attività del museo si esprimono attraverso due approcci complementari: da un lato, un'impronta laboratoriale, che consente agli studenti universitari afferenti ai corsi di laurea di area educativa di completare la propria formazione svolgendo attività o esercitazioni che hanno come oggetto le collezioni del museo; dall'altro, si adotta un orientamento più ampio e divulgativo, volto a interagire con la società, ad esempio accogliendo scolaresche in visita a Madrid o partecipanti a programmi di formazione culturale permanente, inclusi numerosi anziani.

Il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" (M.U.D.E.S.C.) si configura come un museo storico con un *focus* preciso sulla storia dell'istruzione primaria, dall'Unità d'Italia agli anni Settanta. Le collezioni documentano un percorso che attraversa la scuola dell'Ottocento, la scuola fascista, del dopoguerra e la scuola di massa, con un repertorio di

⁶⁸⁸L'affermazione è tratta dall'intervista al dott. Del Rey.

materiali tra cui l'equipaggiamento dello scolaro, oggetti che testimoniano l'attività del "leggere, scrivere e far di conto", le cartelle scolastiche e i banchi scolastici.

Nell'ultimo caso considerato, il MuSEd di Roma è presentato come un "museo storico della didattica", incardinato nel Dipartimento di Scienze della Formazione. Affonda le proprie radici nel 1874, nell'esperienza storica dei musei-laboratorio per l'aggiornamento degli insegnanti e dei futuri docenti della facoltà di Magistero. Nel tempo, il MuSEd ha progressivamente assunto un'identità storico-documentale, dotandosi di un patrimonio composto da documenti archivistici e librari di grande valore, in parte unici, che ne fanno un centro di riferimento scientifico a livello nazionale e internazionale. Si sottolinea inoltre il ruolo del MuSEd come nodo di connessione tra scuola, università e terzo settore, capace di accogliere e rilanciare le istanze educative provenienti da diversi interlocutori.

6.2.2 Scelte espositive e costruzione della narrazione

Nel *Museo Laboratorio de Historia de la Educación* UCM, la costruzione della narrazione museale sull'evoluzione dell'educazione e della pedagogia appare ancora come un processo parziale e in fase di consolidamento. In passato, il museo era privo di un vero e proprio "discorso museologico" organico, non per mancanza di interesse da parte del personale, ma a causa della scarsità di risorse disponibili. Negli ultimi anni la situazione è parzialmente mutata, grazie alla possibilità di selezionare materiali ridondanti tra le collezioni presenti nel museo e di predisporre vetrine dedicate alle mostre temporanee situate nel corridoio che conduce agli spazi del museo.

In origine, il museo non nacque da un progetto preliminare, bensì dall'iniziativa di un gruppo di docenti appassionati di storia dell'educazione che decisero di raccogliere materiali in un deposito poi diventato "museo". Oggi, la selezione del materiale da conservare avviene secondo un criterio di pertinenza al campo educativo, ma risulta complessa per la scarsità di risorse economiche e di personale con formazione museale.

Nello stesso ambiente del museo convivono lo spazio espositivo e di conservazione, attraverso armadi e scaffali che custodiscono documenti e materiali di grande valore storico ed educativo, ma questa compresenza può trasmettere ai visitatori l'impressione di trovarsi in un deposito, limitando l'impatto esperienziale della visita.

Nella gestione degli allestimenti si cerca comunque un'attenzione a valorizzare l'oggetto educativo come elemento capace di evocare memorie personali e collettive, integrando descrizioni con fonti materiali.

Presso il Mudesc di Macerata il percorso espositivo segue un impianto cronologico e tematico definito, costruito su solide basi storiografiche e con il supporto di consulenze scientifiche. La selezione dei temi e degli oggetti esposti si fonda su un criterio storico-critico, ancorato agli studi più recenti, ed è supportata dalla collaborazione con il prof. Fabio Targhetta⁶⁸⁹. La sequenza cronologica viene seguita sia nella successione delle aule tematiche, sia nella presentazione di oggetti, ad esempio attraverso la presentazione in sequenza temporale dei banchi scolastici. La scelta degli artefatti è volutamente limitata e mirata a quelli più significativi per le tematiche scelte dai curatori del museo. I temi affrontati, individuati come chiave dal punto di vista storiografico, comprendono la fascistizzazione della scuola e l'educazione popolare in contesti rurali e montani. Gli approfondimenti riguardano gli oggetti su cui i visitatori hanno mostrato maggiore interesse o su quei pochi che, i curatori, ritengono più rari e significativi.

I pannelli esplicativi sono pochi e brevi, costituiti all'incirca da 50 parole e scritti in modo da favorire l'accessibilità, spiegando i tecnicismi, se presenti, al fine di evitare barriere interpretative.

La narrazione museale vede come punto di partenza l'oggetto che di volta in volta viene esaminato, così si procede in senso deduttivo e da un semplice artefatto si amplia il discorso verso contenuti storici, sociali ed economici. In proposito, l'esperienza scolastica intesa come esperienza condivisa è utilizzata come chiave di lettura privilegiata degli oggetti del percorso museale: il banco scolastico, ad esempio, stimola riflessioni sul corpo e sulla postura a scuola, oppure una semplice cartella diventa occasione per affrontare l'evoluzione del libro scolastico, l'industria editoriale e le disuguaglianze sociali, ecc.

In ultima istanza, il MuSEd di Roma presenta scelte espositive e una narrazione museale costruite per dialogare non solo con un pubblico specializzato, ma anche con i visitatori non specialistici, valorizzando la storia dell'educazione come patrimonio condiviso e rilevante per tutti. Il riallestimento ha incluso la creazione di una sala introduttiva dedicata a raccontare in modo divulgativo, ma non semplicistico, la natura, la storia e alcuni contenuti del museo, attraverso pannelli ricchi di immagini, tramite un *visual design* curato da professionisti e pensato per catturare e mantenere l'attenzione del visitatore.

⁶⁸⁹ Il prof. Fabio Targhetta è professore associato in Storia della pedagogia (M-PED/02) presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo – Università degli Studi di Macerata. Dirige il Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macera. Disponibile in <https://docenti.unimc.it/fabio.targhetta> (ultima consultazione: 08/2025).

La selezione degli oggetti esposti procede di pari passo con le attività di conservazione e con l'ampliamento delle collezioni, alimentate sia da donazioni di figure di rilievo nel panorama educativo (es. l'Archivio Lombardo Radice, fondi legati a Mario Alighiero Manacorda, Marcello Argilli e Albino Bernardini) sia da contributi spontanei di privati cittadini. Quaderni, lavagne, banchi e libri scolastici sono presentati come testimoni di esperienze quotidiane e come strumenti per stimolare una riflessione sul presente. La narrazione che viene proposta intreccia costantemente il piano storico e quello memoriale, attribuendo valore alle memorie individuali e promuovendo il coinvolgimento diretto dei visitatori.

6.2.3 Approcci e metodologie educative

Le attività educative del museo madrileno si caratterizzano per un'elevata adattabilità ai diversi pubblici, sia nella scelta dei contenuti sia nelle modalità di conduzione. Non esiste un *format* standardizzato di visita guidata o nella scansione dei concetti da presentare poiché la selezione degli oggetti e l'impostazione della narrazione variano in base all'età, alla formazione e al "momento vitale" dei visitatori, con percorsi differenziati per studenti universitari di corsi e livelli diversi, scolaresche, adulti e pensionati. L'obiettivo è favorire connessioni biografiche e risonanze personali con il patrimonio, rendendo la visita al museo un'esperienza significativa. Sul piano delle risorse didattiche, il museo non dispone di materiali per la visita autonoma e quindi la mediazione è sempre affidata al personale del museo attraverso il contatto diretto con le collezioni e le mostre temporanee.

In una fase precedente a quella attuale, le visite guidate seguivano una struttura rigida, comprendente presentazione del museo, origini, finalità e descrizione sistematica delle collezioni. In seguito, l'esperienza maturata ha condotto verso un approccio più dinamico e partecipativo, che prevede una iniziale libertà di esplorazione nello spazio espositivo, con la possibilità di osservare e manipolare alcuni oggetti. In passato si utilizzavano supporti digitali, come presentazioni in *PowerPoint* per la presentazione di oggetti del museo non presenti in allestimento (es. pagine di manuali), ma sono stati in seguito abbandonati perché giudicati poco funzionali all'esperienza di visita. Dopo il momento di libera esplorazione, la narrazione si struttura a partire dalle domande e curiosità dei visitatori. Questo metodo si rivela particolarmente efficace con gruppi propositivi, mentre con pubblici meno attivi si preferisce mantenere una scansione guidata. Sul piano metodologico, la narrazione integra storia e memoria, combinando fonti materiali, testimonianze orali (quando presenti) e

approccio scientifico. In tale prospettiva, l'oggetto educativo assume il ruolo di dispositivo evocativo di ricordi e vissuti personali. La memoria, offerta spontaneamente dai protagonisti, costituisce un punto di partenza essenziale per la ricostruzione della storia dell'educazione, ma necessita di una validazione critica e dell'integrazione con altre fonti documentarie. Il museo diviene così uno spazio per valorizzare la "cultura scolastica dal basso" dove il contatto con il patrimonio materiale stimola narrazioni plurali, aperte e critiche, capaci di arricchire e talvolta problematizzare la visione ufficiale della storia dell'educazione.

Le visite durano in media un'ora e mezza, permettendo di approfondire in modo equilibrato i contenuti e consentire le interazioni tra i partecipanti. L'offerta didattica comprende anche laboratori, concepiti sia come momento conclusivo della visita (si strutturano incontri di 1h30 comprendenti l'esplorazione e la visita guidata, seguiti da 30 minuti di attività pratica) sia come percorsi paralleli in cui i gruppi si alternano tra museo e aula, ad esempio nel caso degli studenti universitari.

Le proposte educative sono fortemente radicate in una prospettiva pedagogica, che orienta sia la selezione dei temi trattati (cittadinanza, educazione alla pace, scolarizzazione, educazione delle donne), sia l'interpretazione del patrimonio. Questa impostazione costituisce l'elemento distintivo rispetto a musei gestiti da curatori provenienti dalle Belle Arti o dalla storia, garantendo che la mediazione integri sempre una lettura storico-pedagogica.

Con il pubblico universitario, in particolare con gli studenti di area pedagogica in formazione, l'approccio ritenuto più efficace si sviluppa lungo due direttrici principali. Da un lato, si valorizzano elementi della storia recente dell'educazione, più prossimi all'esperienza scolastica personale dei visitatori, così da favorire un'immediata identificazione. Dall'altro, si propongono la presentazione e la sperimentazione diretta di materiali storici più lontani nel tempo, come i doni di Froebel o il materiale montessoriano, i quali offrono un'esperienza di manipolazione in continuità con quanto realizzato dal Museo Pedagogico Nazionale alla fine del XIX secolo, quando si raccoglievano materiali didattici per la formazione dei futuri docenti. Questa modalità consente agli studenti di comprendere concretamente i principi di correnti educative innovative, radicate in tradizioni pedagogiche secolari, e di riflettere sul significato stesso della presenza di un museo all'interno della Facoltà.

L'approccio metodologico del Mudesc di Macerata integra educazione al patrimonio come delineata dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa n.5 del 1998 con la visione

interdisciplinare degli oggetti⁶⁹⁰. A ciò si affianca l'*heritage interpretation*, in un quadro che mira a stimolare competenze cognitive, emotive e comportamentali in una cornice costruttivista e partecipativa⁶⁹¹. L'*heritage interpretation* costituisce la tecnica guida sia per le visite sia per i laboratori, articolandosi in attività di osservazione riflessiva, manipolazione di oggetti originali o repliche e valorizzazione non *hands-on*, ma anche *minds-on* e *hearts-on*. La cultura materiale della scuola diventa il punto di partenza privilegiato per affrontare temi storici, come la fascistizzazione dell'insegnamento o le leggi razziali, indagati attraverso gli strumenti didattici e le pratiche d'epoca. In merito alle modalità di coinvolgimento del pubblico, Brunelli afferma:

SS: Quali strategie adottare per coinvolgere attivamente i visitatori nella conoscenza della storia dell'educazione e della pedagogia?

MB: La storia dell'educazione e della pedagogia non sono il vero fine della visita. Il fine della visita è stabilire una connessione tra il presente e il passato. Dal momento che questa connessione riguarda principalmente la cultura materiale della scuola e le pratiche educative, l'illustrazione delle ragioni (didattico-pedagogiche) sottostanti la differenza tra la lezione individuale su un unico tavolo, il metodo simultaneo sulle scrivanie allineate o la lezione cooperativa realizzata su banchi componibili, diventa il punto di arrivo del *brainstorming* effettuato sugli oggetti e sul loro uso. Mai il contrario.

SS: Come si affronta la sfida di mantenere l'equilibrio tra approfondimento storico e coinvolgimento del pubblico? (equilibrio tra la memoria individuale e collettiva, ...)

MB: La memoria individuale e collettiva sono sempre il punto di partenza. Lasciar narrare i visitatori e portarli a interloquire, come testimoni affidabili e come portatori di saperi, è l'unico modo per far sì che loro stessi chiedano (incuriositi) e dunque accolgano (con interesse) ogni approfondimento storico. Ma

⁶⁹⁰Brunelli nell'intervista fa esplicito riferimento a Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri, *Raccomandazione R (98) 5 agli Stati membri in tema di educazione al patrimonio*, 1998; A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, cit.

⁶⁹¹ Sulle tematiche, Brunelli segnala le opere di M. Brunelli, *Heritage interpretation: Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit.; J. Veverka, *Interpretive Master Planning. Vol. 1: Strategies for the New Millennium*, MuseumsEtc, Edinburgh 2011; G. E. Hein, *Learning in the Museum*, cit.; G. Black,

le tecniche impiegate non partono mai dall'approfondimento storico, ma inducono il processo contrario.

La mediazione didattica privilegia l'interazione diretta con gli oggetti, supportata dalla guida, evitando apparati testuali estesi per non ostacolare l'osservazione; eventuali approfondimenti sono disponibili tramite *QR code*.

Le proposte di coinvolgimento e di fruizione del museo includono cacce al tesoro per famiglie, materiali introduttivi per insegnanti, e progetti inclusivi come la realizzazione di una "Storia Sociale" per ragazzi e ragazze dell'ANFFAS⁶⁹², elaborata in collaborazione con tirocinanti e laureandi. Tale progetto ha dimostrato di favorire concentrazione e partecipazione durante la visita da parte dei visitatori, confermando il valore inclusivo e formativo dell'approccio adottato.

Al MuSEd dell'Università di Roma Tre, l'offerta educativa proposta è modulare e flessibile, distribuita durante tutto l'anno con attività che integrano teoria e pratica rivolte a pubblici diversificati (pubblico generalista, scuole, università, docenti in servizio).

L'approccio didattico è dichiaratamente situato, attento ai contesti reali e ai bisogni specifici dei partecipanti. La mediazione dei contenuti si avvale di tecniche diversificate: narrazione teatrale, *storytelling*, tecniche narrative e uso di oggetti tattili, in ottica di piena accessibilità. Questa attenzione concreta alla personalizzazione passa anche da scelte narrative che coinvolgono la sensorialità, come le visite teatralizzate con personaggi dei racconti (es. Mangiafuoco e Pinocchio) pensate per unire immediatezza comunicativa e contenuti storici.

Per le scolaresche, l'organizzazione delle visite si basa su *format* adattati all'età e agli interessi dei partecipanti. La struttura della visita prevede una precedente selezione mirata di oggetti, collocati in uno spazio dedicato ed esplorati dai partecipanti con diverse modalità sensoriali, anche non convenzionali come il riconoscimento al tatto di oggetti scolastici del passato da bendati. L'*Object-Based Learning* è assunto come fulcro metodologico dell'azione educativa poiché l'oggetto musealizzato diventa catalizzatore di processi cognitivi, emotivi e creativi, in grado di attivare memorie personali, generare idee e stimolare riflessioni critiche, trasformando la visita in un'esperienza formativa multisensoriale e partecipativa. La visita al

Museums and Participation keynote paper in occasione del Visitor Studies Group AGM, Londra, 3 febbraio 2012; N. Simon, *The Participatory Museum*, cit.

⁶⁹² ANFFAS Macerata, disponibile in: <https://www.anffasmacerata.it/> (ultima consultazione: 08/2025).

museo si conclude con momenti di rielaborazione che possono includere la produzione di disegni (nel caso di visitatori più piccoli) o la compilazione di questionari calibrati sull'età degli studenti.

Il museo ha inoltre sviluppato percorsi specifici legati all'inclusione, collaborando con la sezione regionale dell'Unione Italiana Ciechi⁶⁹³ per predisporre attività specifiche per visitatori ciechi e ipovedenti.

6.2.4 Feedback e valutazione

Per quanto riguarda le modalità di raccolta *feedback* e le valutazioni delle attività svolte, il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación* UCM adotta in maniera regolare questionari di soddisfazione inviati ai visitatori o ai responsabili dei gruppi dopo le visite. Questi strumenti, somministrati tramite *Google Forms*, combinano domande chiuse, utili per l'elaborazione statistica di base, con una domanda aperta per raccogliere osservazioni libere. Tra le domande considerate più indicative dell'impatto complessivo vi è "Consigliereste la visita?", ritenuta dal personale del museo come più significativa della semplice valutazione del gradimento.

L'analisi dei dati raccolti da questo strumento, integrata con i registri di visita (tipologia e numero di gruppi), consente di monitorare il profilo del pubblico e individuare aree di miglioramento, pur nei limiti delle risorse economiche destinate al museo e degli spazi disponibili. Dalle risposte emergono anche differenze nella valutazione dal punto di vista generazionale: i visitatori più giovani, infatti, in gran parte studenti universitari, esprimono generalmente giudizi più positivi nei confronti del museo, mentre il pubblico più anziano tende a fornire valutazioni più critiche e dirette, probabilmente influenzati dalle aspettative create dai grandi musei maggiormente strutturati.

Parallelamente a questo tipo di raccolta dati, il personale del museo raccoglie *feedback* informali durante e dopo le attività, in particolare attivando dei dialoghi di confronto con i docenti o con gli accompagnatori dei gruppi.

Presso il Mudesc, si sottolinea come il riscontro informale, ottenuto attraverso il contatto visivo, l'ascolto attento, le domande e le reazioni spontanee da parte del pubblico, rappresenti il principale indicatore di efficacia. Nella maggior parte dei casi il *feedback* ricevuto è stato estremamente positivo. La valutazione quantitativa tradizionale è considerata poco

⁶⁹³ Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti – Consiglio Regionale del Lazio, disponibile in: <https://www.uicelazio.it/> (ultima consultazione: 08/2025).

compatibile con i tempi ristretti delle visite scolastiche, ed è utilizzata solo per attività svolte presso le scuole. In alternativa, sono impiegati strumenti di valutazione qualitativa maggiormente sostenibili⁶⁹⁴, come il *Team-Based Inquiry* svolto a fine giornata, il diario di bordo e, in casi specifici, la *check-list* dei comportamenti, che combina osservazioni qualitative e dati quantitativi.

Per quanto riguarda il MuSEd di Roma Tre, i *feedback* si raccolgono attraverso strumenti analogici come l'uso del libro delle firme, dei contatti diretti e successivi con i partecipanti, dell'osservazione in itinere e di questionari adattati all'età dei visitatori, con domande pensate per stimolare l'immaginazione e la riflessione critica (ad esempio: "Quale oggetto ti portaresti a casa?"). Questi strumenti consentono di cogliere dimensioni affettive e simboliche, spesso non rilevabili nei questionari *standard*.

Cantatore rafforza questa prospettiva, rivendicando la centralità di un modello relazionale e partecipativo anche nella raccolta dei riscontri valutativi. La personalizzazione non riguarda solo la progettazione delle attività, ma anche il modo in cui si ascoltano e si interpretano le reazioni del pubblico, privilegiando l'interazione diretta e la cura dell'incontro. In tal senso, viene espresso un distacco consapevole dalle pratiche valutative impersonali a favore di un approccio che restituisce al museo un'identità distinta, non omologata ai modelli dei grandi musei generalisti.

6.2.5 Collaborazioni e apertura alla rete

Il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación* UCM opera attraverso una rete di collaborazioni che coinvolge in primo luogo, docenti e dipartimenti dell'Università *Complutense* di Madrid, sia legati ai temi di ricerca del museo, sia attinenti ad altre aree. Le mostre tematiche sono state spesso il risultato di iniziative congiunte come nel caso della mostra sulla lettura, realizzata con il *Departamento de Didáctica de las Lenguas*.

Sul fronte scolastico, le collaborazioni si attivano su richiesta di singoli docenti degli istituti e includono attività preparatorie e successive alla visita, con progetti che spaziano dall'analisi di immagini e materiali storici alla produzione artistica e scientifica. Nell'apertura esterna del museo assumono particolare rilievo i rapporti con istituzioni scolastiche storiche,

⁶⁹⁴Brunelli ne indica l'approfondimento in M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico: approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, F. Angeli, Milano 2018.

come il *Colegio Estudio*⁶⁹⁵, legato alla *Institución Libre de Enseñanza*⁶⁹⁶, e con le scuole *Waldorf*, con cui sono stati realizzati progetti espositivi.

Sul piano territoriale, il museo partecipa a eventi culturali di rilievo, come la Settimana della Scienza, e realizza mostre monografiche temporanee, talvolta in collaborazione con altre associazioni o enti locali. Inoltre, presta regolarmente oggetti delle proprie collezioni per esposizioni esterne, come nel caso della mostra sulle scuole pubbliche madrilene della prima metà del XX secolo al Museo di Storia di Madrid⁶⁹⁷.

Tuttavia, permangono alcune criticità, tra cui le difficoltà logistiche legate alla limitatezza degli spazi, la percezione di distanza tematica da parte di alcune scuole e la dipendenza dall'iniziativa dei singoli docenti. La partecipazione a reti o eventi di grande richiamo rimane discontinua, rendendo difficile la strutturazione di una presenza stabile e sistematica nel panorama culturale più ampio.

Al Mudesc di Macerata, si evidenzia un modello di collaborazione basato sulla multidisciplinarietà, attraverso iniziative che coinvolgono storici dell'educazione, esperti di mediazione didattica e interpretativa e docenti di pedagogia sperimentale che contribuiscono alla progettazione di laboratori e percorsi di visita, in modo da integrare le proprie competenze all'interno dello *script* interpretativo generale.

Rispetto all'apertura alla rete, le scuole del territorio utilizzano l'offerta didattica del museo per scegliere attività coerenti con il curriculum di storia o con tematiche trasversali, come l'educazione emotiva. Tuttavia, la mancanza di tempo nelle agende dei docenti coinvolti direttamente nel museo e la limitatezza delle risorse ostacola la possibilità di attivare processi di progettazione partecipata con incontri preliminari, co-progettazione e valutazione condivisa con le realtà scolastiche.

Il MuSEd dell'Università Roma Tre mantiene una rete estesa di collaborazioni formali e informali. Si segnala come la relazione con i pubblici sia fortemente personalizzata a partire dalla gestione diretta delle prenotazioni e dei dettagli organizzativi, fino all'adattamento dei

⁶⁹⁵*Colegio Estudio*, disponibile in <https://colegio-estudio.es/> (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁹⁶Oggi l'istituzione trova il suo proseguimento all'interno della fondazione *Fundación Francisco Giner de los Ríos*, disponibile in <https://www.fundacionginer.org/> (ultima consultazione: 08/2025).

⁶⁹⁷*Museo de Historia de Madrid*, in *Ayuntamiento de Madrid*, disponibile in <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Cultura-ocio-y-deporte/Cultura-y-ocio/Museo-de-Historia-de-Madrid?vgnextfmt=default&vgnextoid=ab18a1ead63ab010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD&vgnnextchannell=c937f073808fe410VgnVCM2000000c205a0aRCRD> (ultima consultazione: 08/2025).

calendari alle esigenze delle scuole di Roma Capitale (ad esempio prevedendo attività al sabato, in orari diversificati).

Sul piano territoriale, si intrattengono rapporti con scuole, istituzioni culturali di rilievo (es. Galleria Borghese), enti pubblici (Assessorato alla scuola di Roma Capitale, Ufficio scolastico regionale), associazioni tematiche (ASviS, *Transparency International*) e realtà educative speciali (come la scuola in ospedale dell'Ospedale Bambino Gesù). Queste *partnership*, spesso regolamentate da protocolli d'intesa, garantiscono continuità e un elevato grado di istituzionalizzazione. Inoltre, il museo è fortemente radicato nella “mappa della città educante”⁶⁹⁸ e partecipa con continuità a eventi pubblici (*Maker Faire*, Notte dei Musei), offrendo anche spazi per incontri e dibattiti.

All'interno dell'Ateneo, il museo collabora con altri dipartimenti e ospita delegazioni internazionali, rafforzando la propria visibilità nel contesto accademico e nella città. In merito, si evidenzia il ruolo del MuSEd come nodo di rete nella comunità scientifica internazionale, in grado di attrarre ricercatori e studiosi grazie alla specificità delle collezioni. Il museo favorisce la creazione di reti e il coinvolgimento della cittadinanza anche attraverso campagne di donazioni, iniziative sui *social media* e attività inclusive rivolte a pubblici con esigenze specifiche. I vantaggi riguardano la costruzione di una comunità collaborativa, sia scientifica sia sociale che gravita attorno al museo; la criticità principale rimane la scarsità di risorse economiche per la conservazione e il restauro di quanto donato, aspetti che limitano le potenzialità operative nonostante l'attivismo interno.

5.2.6 Innovazione e tecnologie digitale

Al museo *Museo Laboratorio de Historia de la Educación UCM*, la tecnologia è entrata a far parte dell'esperienza museale in modo significativo durante il periodo della pandemia. Il periodo di chiusura ha portato alla realizzazione di mostre virtuali che hanno dimostrato il potenziale di questo strumento, pur rivelando investimenti molto significativi per garantire qualità e attrattività. La visita in presenza rimane comunque centrale nell'esperienza del museo, in quanto offre un'interazione diretta con il pubblico e la possibilità di raccogliere memorie e riflessioni legate al patrimonio. Le tecnologie attualmente utilizzate includono alcuni supporti per le proiezioni e video informativi in rete (es. *YouTube*), sebbene la

⁶⁹⁸Comune di Roma, “Mappa della città educante” (pagina informativa), disponibile in <https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS1254481> (ultima consultazione: 08/2025).

mancanza di un sito *web* strutturato sia percepita come un limite alla fruizione e all'organizzazione dei materiali digitali.

In prospettiva, i docenti evidenziano il valore della digitalizzazione soprattutto in ambito di ricerca, in quanto consentirebbe a studiosi lontani da Madrid di accedere a fonti altrimenti non consultabili. Una delle priorità inoltre è la qualità e la buona organizzazione degli *asset* digitali, in modo che possano essere valorizzati sia nella divulgazione al pubblico, sia nella partecipazione a dibattiti accademici, rafforzando l'immagine di un museo vivo e attivo nel lavoro sul patrimonio.

Un altro ambito in cui si immagina un efficace impiego della tecnologia nella valorizzazione del patrimonio storico-educativo è lo sviluppo di tecnologie immersive, come la realtà virtuale, per ricreare ambienti scolastici storici (ad esempio aule storiche ispirate al Montessori o Decroly) e rendere fruibili materiali fragili o non più utilizzabili, come antiche macchine da cinema o *film* storici. L'uso della tecnologia è tuttavia inteso come mezzo funzionale alla finalità educativa, e non come fine in sé, con l'obiettivo di evitare che resti confinato a una dimensione puramente estetica o attrattiva.

Nel Mudesc di Macerata, l'uso delle tecnologie è limitato a proiezioni di immagini e alla possibilità di scaricare approfondimenti tramite *Qrcode*, in quanto, secondo Brunelli, il punto di forza dell'esperienza museale risiede ancora nel contatto diretto mano-oggetto. L'introduzione di soluzioni digitali complesse viene percepita come una sfida impegnativa, a causa dei costi elevati di acquisto e manutenzione, delle difficoltà di gestione tecnica interna e della rapida obsolescenza, fattori che rendono ardua la competizione con istituzioni esterne più attrezzate.

Al MuSEd dell'Università di Roma Tre le tecnologie sono state impiegate soprattutto come strumenti di inclusione e divulgazione. Anche in questo caso, durante la pandemia, il museo ha prodotto video divulgativi e realizzato contenuti in LIS, oltre a narrazioni digitali in forma di *storytelling* visivo affidate a personaggi della letteratura per l'infanzia. Nel rapporto con il digitale, si evidenzia il ruolo centrale dei *social media*, considerati una svolta nella capacità del museo di comunicare, ampliare la partecipazione e rafforzare la relazione con le comunità di riferimento. L'uso dei *social* è inteso come leva per sostenere processi partecipativi e relazionali, superando un impiego meramente promozionale.

6.3 Pratiche e strategie a confronto: una riflessione interpretativa

La lettura trasversale delle tematiche emerse presentando le esperienze dei musei considerati ha permesso di delineare un quadro articolato di pratiche, orientamenti e strategie di valorizzazione del patrimonio storico-educativo, evidenziando specificità e punti di contatto tra le realtà.

Questa analisi, ha messo in luce come le scelte compiute siano il risultato di un intreccio complesso tra risorse, vincoli istituzionali e visioni pedagogiche. Le sezioni seguenti di rielaborare in chiave interpretativa le evidenze emerse, mettendo a confronto i temi trasversali individuati, le linee teoriche considerate in precedenza e quanto emerge alla luce del contesto del MudEd di Padova⁶⁹⁹.

6.3.1 Comparazione tematica tra musei

6.3.1.1 Tendenze comuni e specificità nell'identità museale e nella funzione delle collezioni

Il confronto tra le realtà museali considerate restituisce un panorama in cui il patrimonio storico-educativo funge da nucleo identitario e principale mediatore culturale.

In tutti i contesti esaminati, le collezioni assumono un valore che va oltre la funzione documentaria, diventando catalizzatori di memorie, narrazioni sociali e interpretazioni critiche della storia dell'educazione. Tuttavia, le modalità con cui questo patrimonio viene selezionato, interpretato e messo in relazione con i pubblici variano in funzione del contesto istituzionale, delle risorse disponibili e dell'impianto museologico di riferimento.

Il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación* UCM fa prevalere la sua vocazione di museo-laboratorio di ricerca aperto alla comunità, dove la collezione sostiene tanto la produzione scientifica quanto le attività divulgative. Nei casi italiani emerge con maggiore evidenza la configurazione di spazio espositivo formalizzato, aspetto particolarmente evidente nel Mudesc, dove la selezione mirata dei materiali da esporre sostiene un impianto storico-critico solido, con un *focus* cronologico e tematico ben definito. Nel caso del MuSEd di Roma Tre invece, forte di una tradizione storica avviata già nell'Ottocento, l'identità

⁶⁹⁹Le considerazioni relative al Museo si basano sull'esperienza diretta in veste di ricercatrice e di collaboratrice alle attività educative nel periodo del triennio dottorale, nonché sull'osservazione di attività educative e momenti di progettazione.

museale si fa forte del valore archivistico di alcuni fondi che hanno contribuito a consolidare il suo riconoscimento istituzionale nel panorama accademico nazionale e internazionale.

Il MudEd di Padova alla luce dei suoi trent'anni di attività si colloca in una posizione intermedia poiché condivide con il museo madrilenò l'eterogeneità delle collezioni e la dimensione del laboratorio di ricerca storica; e con i due musei italiani la vocazione educativa della memoria dell'educazione e divulgativa della Terza Missione universitaria⁷⁰⁰. Le collezioni non solo testimoniano le trasformazioni della scuola e dell'infanzia in Italia, ma riflettono anche la stratificazione di pratiche, donazioni e progetti che hanno accompagnato la crescita del Museo nel tempo. Questa sedimentazione storica ha contribuito a modellare un'identità museale che si nutre della pluralità, facendone un elemento distintivo rispetto ad altri musei più omogenei per periodo o tipologia di oggetti conservati.

L'assenza di un vincolo tematico univoco si traduce in una capacità di rappresentare la complessità dell'esperienza educativa nel tempo, offrendo un ampio spettro di materiali, dai sussidi didattici agli arredi, dalle fonti iconografiche alle testimonianze documentarie, che si prestano a molteplici letture. Questa apertura, se da un lato favorisce la flessibilità e la possibilità di intrecciare il patrimonio con differenti percorsi di ricerca, dall'altro richiede un costante lavoro di definizione e aggiornamento del profilo museale, al fine di mantenere coerenza e riconoscibilità nell'offerta culturale e formativa. Tale identità trova pieno compimento anche nella funzione del Museo come luogo di educazione alla memoria nella quale quest'ultima diventa strumento per consentire ai visitatori di riconoscere le proprie radici culturali; non per riprodurre modelli ormai superati, ma per comprenderne il contesto storico e favorire una riflessione critica sul loro significato⁷⁰¹.

6.3.1.2 Modelli e approcci nella costruzione delle narrazioni ed esposizioni

Nei musei considerati, la costruzione della narrazione museale e del progetto espositivo riflette le forme e le specificità delle collezioni, le risorse disponibili e le scelte curatoriali maturate nel tempo. Dalle interviste sulle scelte espositive e narrative emerge una convergenza sostanziale nell'adozione di *concept* che combinano il dato storico-documentario con elementi di contestualizzazione, al fine di favorire connessioni significative con il presente.

⁷⁰⁰Cfr. C. Callegari, "El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad", cit., pp. 62-68.

⁷⁰¹Ivi, pp. 62-64.

Gli approcci variano da soluzioni in fase di definizione, condizionate da vincoli materiali e istituzionali, a strategie consolidate, fondate su criteri storiografici e su precise scelte di mediazione. In tutti i casi, l'oggetto si conferma il fulcro narrativo, proposto non soltanto come testimonianza materiale, ma come attivatore di riflessioni più ampie capaci di intrecciare dimensioni storiche, sociali e pedagogiche per pubblici diversi. Questa impostazione trova riferimento nei principi dell'*IPOP Theory*⁷⁰², che offre una cornice utile a interpretare la funzione espositiva degli oggetti in relazione agli interessi e alle motivazioni dei visitatori. In tal senso, il patrimonio esposto non si limita a presentare reperti, ma diventa un dispositivo dinamico capace di attivare, in misura diversa, tutte le dimensioni dell'esperienza, sostenendo un apprendimento storico-educativo che unisce materialità, significato e partecipazione.

Un ulteriore punto di contatto riguarda l'integrazione fra storia e memoria in quanto le narrazioni museali affiancano alla ricostruzione storiografica basata su fonti materiali la voce dei visitatori, le loro testimonianze e contributi personali. In proposito risulta preziosa una riflessione condivisa con il prof. Cantatore, il quale sottolineava come l'intento dell'azione educativa sia quello di valorizzare il dialogo con il "pubblico della strada" e l'apporto delle memorie individuali, esperienze e autobiografie, considerate fonti storiografiche di primaria importanza e di cui la ricerca accademica si impreciosisce.

In questo approccio, si restituisce al patrimonio storico-educativo una dimensione vissuta e situata, assecondando da un lato i principi del *participatory museum*⁷⁰³ e dall'altro della *public history*⁷⁰⁴, favorendo la creazione di un legame identitario tra museo e comunità. In proposito, secondo quanto affermato da Nina Simon infatti, "le storie che dovremmo raccontare non riguardano semplicemente il fatto che qualcuno stabilisca un legame con un'istituzione; riguardano piuttosto la creazione di connessioni capaci di svelare significati"⁷⁰⁵. La tecnica dello *storytelling* si rivela infatti lo strumento principale di mediazione e inclusione, capace di generare quello che è stato definito un "circolo di appartenenza", in cui la condivisione di storie e valori comuni, legati all'esperienza educativa

⁷⁰²Cfr. A. J. Pekarik, J. B. Schreiber, N. Hanemann, K. Richmond, B. Mogel, *IPOP: A Theory of Experience Preference*, cit., pp. 5-8.

⁷⁰³Cfr. N. Simon, *The Participatory Museum*, cit.

⁷⁰⁴Cfr. G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Studi e saggi*, vol. 204, Firenze University Press, Firenze 2019, pp. 97-100.

⁷⁰⁵Cfr. N. Simon, *The Art of Relevance*, Museum 2.0, Santa Cruz (CA) 2016, p. 22.

e pedagogica in questo contesto, stimola empatia, coinvolgimento emotivo e apprendimento permanente⁷⁰⁶.

Accanto a tali affinità, vi sono differenze significative legate alla dimensione museologica e museografica che riflettono peculiarità storiche, patrimoniali e istituzionali. Tra gli esempi, emergono il Mudesc per l'impianto museale e storiografico strutturati e definiti in modo lineare e il MuSEd che ha beneficiato di un riallestimento che ha introdotto elementi di *visual design* e apparati esplicativi pensati per favorire la comprensione e il coinvolgimento del pubblico.

Nel caso del MudEd dell'Università di Padova, il percorso espositivo si sviluppa secondo un'impostazione tematica, che mette in relazione le collezioni con nuclei concettuali ritenuti significativi dopo il suo riallestimento. L'assenza di un *concept* museografico rigido, se da un lato rappresenta un limite per l'impatto del museo, dall'altro si traduce in una flessibilità che consente di adattare il racconto museale a pubblici e contesti differenti, valorizzando le specificità dei materiali e destinatari, anche alla luce del patrimonio visibile. Al tempo stesso, tale apertura interpretativa richiede una mediazione competente per garantire che il visitatore colga in maniera chiara le connessioni tra i materiali esposti. Questa configurazione può essere letta come il risultato di un equilibrio fra potenzialità e vincoli: da una parte, la possibilità di integrare nel percorso nuovi materiali e risultati di ricerche o progetti; dall'altra, il rischio di ridurre l'impatto comunicativo complessivo, rendendo meno percepibile una narrazione unitaria e coerente. In tal senso, il MudEd gode di un potenziale ancora in parte inespresso, che potrebbe essere rafforzato attraverso la definizione di un *concept* museografico capace di valorizzare in modo più strutturato e riconoscibile il patrimonio esposto, senza rinunciare alla possibilità di aggiornamenti e rielaborazioni nel tempo.

6.3.1.3 Strategie educative e modalità di mediazione a confronto

Gli approcci metodologici adottati dai musei considerati mostrano una convergenza di fondo nell'attenzione all'esperienza diretta con il patrimonio, all'interazione multisensoriale e alla partecipazione attiva dei visitatori, in linea con i principi dell'*Object-Based Learning*⁷⁰⁷ e dei principi costruttivisti applicati all'ambito museale⁷⁰⁸. In tutti i casi, l'approccio all'oggetto

⁷⁰⁶Cfr. A. Silvaggi, *Emotions, stories and storytelling for audience engagement strategies*, in P. Mazzanti (a cura di), *Emotions and Learning in Museums*, NEMO, Berlino 2021, pp. 38-44.

⁷⁰⁷ Cfr. A. Poce, *Object Based Learning in Museum Education*, cit, pp. 262-267.

⁷⁰⁸ Cfr. G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, cit.

come “testimone narrativo”⁷⁰⁹ si conferma come principale mediatore per integrare esperienza diretta, interpretazione e relazione con il patrimonio.

La mediazione museale si sviluppa prevalentemente attraverso pratiche *hands-on* e *minds-on* e *heart on*, adottate sia come elementi dichiarati della progettazione educativa sia come strategie funzionali ad attivare il coinvolgimento emotivo e a superare la mera descrizione didascalica. Questo approccio all’oggetto si ricollega a quanto J. Wagensberg aveva proposto con il concetto di *museo totale*⁷¹⁰, in cui i principi della “nuova museografia” prevedono che:

*(...) We have to invent a new museography: a museography with objects that are real but able to express themselves in a triply interactive way: manually interactive (“hands on” in today’s museum jargon), mentally interactive (“mind on”) and culturally interactive (“heart on”). They are objects that tell stories, that talk to each other and to the visitor. They are objects with associated events, living objects, objects that change. It is one thing to exhibit a sedimentary rock on its own and another to associate an experiment that shows the process in real time of how the rock was formed*⁷¹¹.

Le attività combinano esplorazione attiva, rielaborazione creativa e riflessione guidata, favorendo connessioni tra passato e presente e stimolando processi dialogici e critici⁷¹².

Il tema dell’accessibilità e della personalizzazione presenta convergenze sostanziali: tutti i musei intervistati sviluppano strategie per adattare l’esperienza educativa a diverse fasce d’età, bisogni specifici e differenti modalità di accesso alla conoscenza⁷¹³, sebbene con declinazioni diverse e all’interno di progetti specifici di collaborazione. Le differenze riguardano principalmente il grado di formalizzazione teorica e la strutturazione dei *format*

⁷⁰⁹ Cfr. G. Pinna, *Musei estetici e musei narrativi*, in “Nuova Museologia”, n. 34.

⁷¹⁰ In estrema sintesi, Il concetto di *museo totale* proposto da Wagensberg rimanda all’idea di un’istituzione capace di integrare al proprio interno diverse forme di esposizione scientifica – dai reperti agli exhibit interattivi, fino a organismi viventi – con l’obiettivo di restituire una visione unitaria del sapere, contrastando la frammentazione e la crescente specializzazione della scienza contemporanea. Cfr. L. Amodio, 40 anni di nuova museologia scientifica: idee e tendenze in atto, in “Museologia Scientifica Memorie”, n. 8, 2011, p. 24.

⁷¹¹ J. Wagensberg, *The “total” museum, a tool for social change*, in “História, Ciências, Saúde-Manguinhos”, vol. 12, 2005, p. 311.

⁷¹² Cfr. S. Salmeri, *Dalla teoria alla prassi educativa: la formazione della coscienza storica*, in “Nuova Secondaria”, a. XXXI, n. 10, giugno 2014, pp. 8-16.

⁷¹³ Cfr. CAST, *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2*, 2018, disponibile in <http://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 08/2025).

educativi, variabili da approcci fortemente flessibili a modelli metodologici chiaramente definiti.

Riconducendo il discorso al caso del Museo dell'Educazione di Padova, anche in questo caso esso si colloca in una posizione intermedia rispetto al quadro emerso dalle interviste. Le attività educative sono calibrate rispetto alle esigenze dei diversi pubblici, dalle scuole primarie alle proposte per adulti, pur mantenendo alcune strutture di riferimento consolidate rispetto alle modalità di svolgimento, soprattutto nei laboratori e nelle visite guidate. La mediazione integra strategie narrative e sensoriali, ponendo l'oggetto storico al centro come mediatore cognitivo ed emotivo. Tale impostazione, pur non essendo formalizzata in un quadro teorico esplicito dichiarato nel linguaggio operativo quotidiano, trova coerenza implicita con i principi dell'*Object-Based Learning* e con l'orientamento costruttivista che ispira la didattica museale.

Le pratiche adottate si avvalgono di strumenti narrativi e dialogici, capaci di costruire ponti tra passato e presente e di favorire processi di comprensione storica e di educazione alla memoria. Proprio questa ricchezza, che rappresenta un elemento distintivo del MudEd, apre al tempo stesso la possibilità di ulteriori sviluppi verso una sistematizzazione metodologica più esplicita, in grado di rendere l'approccio museologico maggiormente riconoscibile e trasferibile.

6.3.1.4 Pratiche di valutazione e uso del feedback

I musei considerati convergono nel ritenere la valutazione come parte integrante della loro azione educativa, strettamente connessa alla relazione con i visitatori e non come momento conclusivo e separato. Prevalgono monitoraggi che combinano strumenti quantitativi e qualitativi, assetti poco formalizzati, incentrati sull'osservazione partecipante, sul dialogo diretto e sulla lettura in tempo reale delle reazioni, privilegiando la dimensione relazionale rispetto alla misurazione standardizzata. In tutti i casi, il *feedback*, sia esso strutturato o informale, è percepito come strumento strategico per orientare modifiche, adattamenti e innovazioni, con l'obiettivo di rafforzare il legame tra museo, patrimonio e pubblico. La conoscenza del profilo e delle preferenze dei visitatori consente infatti di diversificare gli elementi dell'esperienza, incrementando la probabilità di ingaggio.

Allo stesso tempo, il *Team-Based Inquiry*⁷¹⁴ si rivela un modello utile per integrare la valutazione formativa nella progettazione, trasformando la raccolta del *feedback* in una prassi riflessiva iterativa. In questa prospettiva, le pratiche rilevate risultano in linea con quanto sottolineato a livello internazionale da NEMO⁷¹⁵, secondo cui la valutazione, quando integrata sin dalla fase di progettazione, rafforza il legame tra le azioni educative e i bisogni reali dei pubblici, includendo un'attenzione specifica ai non-visitatori e ai fruitori digitali. Interrogativi come “Chi vogliamo raggiungere?”, “Chi stiamo escludendo, consapevolmente o meno?” e “In che misura il pubblico può partecipare attivamente?” si configurano, in tal senso, come punti di partenza imprescindibili per una strategia di *audience development* consapevole, inclusiva e orientata alla costruzione di relazioni durature⁷¹⁶.

Il Museo padovano, pur non disponendo ancora di una procedura di valutazione formalizzata e sistematica, si colloca in continuità con le pratiche qualitative diffuse nei musei considerati. Il *feedback* viene raccolto prevalentemente in modo informale, tramite il dialogo con insegnanti ed educatori e l'osservazione diretta delle interazioni in situ tra visitatori e patrimonio. A ciò si aggiunge il libro firme, che rappresenta un ulteriore strumento di rilevazione, nel quale compaiono commenti lasciati sia da singoli visitatori sia da gruppi scolastici, talvolta connotati da riflessioni più articolate.

Sebbene tali pratiche non si traducono ancora in un sistema strutturato di monitoraggio, esse testimoniano un'attenzione costante alla relazione con il pubblico e un orientamento verso una valutazione contestualizzata, intrecciata all'esperienza educativa stessa. È in corso la predisposizione di uno strumento di rilevazione più organico, la cui implementazione non è però ancora avvenuta. Questo passaggio potrebbe costituire, in prospettiva, un'opportunità significativa per sistematizzare la raccolta dati in modo omogeneo e comparabile.

In particolare, la definizione di strumenti calibrati sulla vocazione partecipativa del Museo consentirebbe di mantenere l'attenzione sulla dimensione relazionale e dialogica, evitando che la valutazione si riduca a un mero adempimento formale. Un approccio di questo tipo potrebbe dare voce in modo più strutturato agli insegnanti e agli studenti, che rappresentano i principali interlocutori del MudEd, ma anche interrogare le istanze delle categorie di visitatori più difficili da raggiungere.

⁷¹⁴Cfr. Pattison, S., Cohn, S., Kollmann, L. *Team-based inquiry: A practical guide for using evaluation to improve informal education experiences (2nd ed.)*, 2014, <http://nisenet.org>.

⁷¹⁵ Cfr. NEMO - Network of European Museum Organisations, *Developing Education and Public Engagement in Museums*, cit, p.24.

⁷¹⁶*Ibidem*.

6.3.1.5 Forme di collaborazione e modalità di apertura alla rete

Le collaborazioni emergono come elemento chiave per ampliare la portata dell'azione culturale ed educativa dei musei del patrimonio storico-educativo considerati, rafforzare il loro radicamento territoriale e consolidare il riconoscimento all'interno delle comunità di riferimento. Pur differenziandosi per modalità e intensità, tali relazioni si sviluppano in una prospettiva di rete, connettendo interlocutori provenienti da ambiti diversi, dal sistema scolastico e universitario agli enti culturali e alle realtà associative, e integrando dimensioni formali e informali. Dalle esperienze attive nei contesti museali considerati risulta strategica la formalizzazione di protocolli per garantire continuità e riconoscimento reciproco; la co-progettazione di iniziative che mettano in relazione il patrimonio storico-educativo con temi di attualità; la partecipazione di tirocinanti e laureandi dei corsi di laurea attinenti alle tematiche del museo; la partecipazione a eventi e manifestazioni cittadine ad alta visibilità.

Al tempo stesso, il rafforzamento delle collaborazioni richiede una selezione attenta delle iniziative, in modo da garantire sostenibilità operativa ed evitare dispersioni di investimenti fisici e di risorse umane. Un ulteriore potenziale risiede nella capitalizzazione delle reti già attive, valorizzando i rapporti consolidati con scuole e enti culturali locali attraverso progetti congiunti.

Nel contesto del MudEd di Padova si riscontra una dinamica analoga a quella degli altri musei, seppur con caratteristiche proprie. Il Museo beneficia della collocazione interna all'Ateneo che garantisce l'inserimento in un tessuto istituzionale solido e una lunga tradizione di interazione con la città e il territorio. Tale posizionamento consente di attivare collaborazioni su più livelli: sul piano intra-universitario, attraverso il dialogo con altri dipartimenti e musei del Centro di Ateneo per i Musei; su quello territoriale, tramite il coinvolgimento in reti educative e culturali che includono scuole, biblioteche, archivi, Centri di Animazione Territoriale, associazioni senza scopo di lucro (es. Pro Loco di Este); a livello *extra*-locale, grazie alla possibilità di aprirsi a forme di cooperazione e di ricerca a livello nazionale ed internazionale.

Questa apertura si traduce concretamente nella partecipazione a eventi e iniziative pubbliche di ampia portata, che rafforzano il ruolo del MudEd come nodo di connessione tra università, territorio e comunità. Tra gli esempi più significativi vi sono l'adesione alla manifestazione *Science4All* promossa dell'Università di Padova e dedicata alla divulgazione scientifica, in cui il MudEd ha proposto visite tematiche e laboratori per scuole e pubblico generale. Il Museo ha inoltre preso parte al Festival dello Sviluppo Sostenibile organizzando

attività partecipative legate ai temi della sostenibilità ambientale, sociale e culturale, rivolte a studenti e famiglie. Inoltre, aderisce alle iniziative promosse per la Giornata Internazionale dei Musei, evento promosso da ICOM. L'adozione di strumenti per monitorare l'efficacia di queste relazioni, ispirati alle esperienze più strutturate rilevate in altri contesti museali, potrebbe supportare una pianificazione strategica e una maggiore valorizzazione delle buone pratiche già in atto, rafforzando così il posizionamento del MudEd come attore culturale e formativo di riferimento. Si ritiene necessario specificare che tutte le collaborazioni sono limitate da problemi logistici legati alla sede del Museo e alla mancanza di personale Cam.

6.3.1.6 Orientamenti e prospettive nell'uso del digitale e delle tecnologie

Considerando la dimensione tecnologica digitale, dalle interviste raccolte emerge come essa non venga intesa come un fine in sé, ma come strumento funzionale alla missione culturale ed educativa dei musei. Si considera infatti una risorsa la possibilità di integrare il digitale in logiche di mediazione, accessibilità e conservazione. Si tratta di un ambito in evoluzione, caratterizzato da approcci diversificati, per raggiungere il pubblico potenziale (es. uso dei *social*) e valorizzare l'esperienza in presenza.

L'impatto della pandemia di *Coronavirus*, che a partire da marzo 2020 ha comportato la chiusura diffusa dei musei, sul processo di trasformazione digitale accelerata del settore museale è stato più volte sottolineato in studi e rapporti istituzionali ⁷¹⁷. Tale contesto ha reso evidente l'importanza di dotarsi di strategie digitali capaci di garantire la continuità della relazione con i pubblici anche in assenza della fruizione in presenza, accelerando sperimentazioni e adozioni tecnologiche che in tempi ordinari avrebbero richiesto processi più lenti.

Pur nella condivisione di questa cornice, tutti i professionisti intervistati mostrano una marcata attenzione alle forme di educazione *personal-based*, che privilegiano la comunicazione diretta tra operatore e pubblico, lasciando uno spazio marginale alle

⁷¹⁷NEMO – Network of European Museum Organisations, *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe. Final Report*, 12 maggio 2020, disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf (ultima consultazione: 10/08/2025); ICOM – International Council of Museums, *Museums, museum professionals and COVID-19. Report*, maggio 2020, disponibile in <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf> (ultima consultazione: 10/08/2025); UNESCO, *Museums around the world in the face of COVID-19*, maggio 2020, disponibile in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530> (ultima consultazione: 08/2025).

esperienze *media-based*⁷¹⁸. Nelle forme *personal-based* infatti si facilita il dialogo con i visitatori, si arricchisce l'esperienza di visita e si valorizzano direttamente le competenze e i saperi pregressi del pubblico. La qualità di questo approccio dipende però in modo sostanziale dalle abilità comunicative e dalla competenza disciplinare specifica del personale coinvolto, poiché si mettono in atto tecniche educative monologiche, dialogiche, di moderazione, orientate all'azione o di tipo partecipativo.

Dalle interviste emerge anche l'aspetto critico della dimensione digitale, sia in termini di investimento iniziale per implementare i progetti, sia in direzione di sostenibilità dei percorsi avviati. Questo aspetto riguarda anche la capacità di sostegno strutturale da parte del contesto di appartenenza considerando che i musei di dimensioni ridotte, come sono i musei del patrimonio storico-educativo, optano per strategie incrementali e sostenibili, privilegiando soluzioni a costi sostenibili e comunque impattanti⁷¹⁹.

Il caso padovano si colloca in questa seconda tipologia: pur inserito in un Ateneo con competenze e risorse tecnologiche potenzialmente attivabili, il Museo risente dei vincoli operativi e finanziari tipici dei piccoli musei universitari. L'esperienza digitale maturata sinora si è orientata verso forme leggere e comunicativamente efficaci, capaci di arricchire la relazione con il pubblico e di dare visibilità al patrimonio anche al di fuori dello spazio museale, soprattutto attraverso l'impiego dei canali *social*. All'interno del Museo sono presenti alcuni supporti digitali di base, come una postazione PC e uno schermo per la proiezione che vengono utilizzati per attività laboratoriali e formative. Tuttavia, la dimensione tecnologica non è ancora integrata nel percorso espositivo permanente, risultando di fatto assente nella narrazione museale.

⁷¹⁸ L'educazione *media-based* offre al pubblico un accesso immediato e autonomo ai contenuti, capace di suscitare curiosità iniziale e, al tempo stesso, di stimolare un eventuale approfondimento. Si tratta di un approccio che può rispondere a una pluralità di bisogni, fornire orientamento e aprire ampie possibilità di partecipazione. A differenza dell'educazione *personal-based*, le proposte mediali – siano esse analogiche o digitali – si fondano in genere su un impianto concettuale predefinito, soprattutto nei casi in cui non è prevista un'interazione diretta in presenza. La loro efficacia dipende dunque in misura significativa dall'accuratezza con cui sono stati progettati gli scenari d'uso. Cfr. NEMO - Network of European Museum Organisations, *Developing Education and Public Engagement in Museums*, cit., p.46.

⁷¹⁹ Cfr. NEMO – Network of European Museum Organisations, *Connected Journeys. Holistic Audience Measurement in the Age of Digital*, Working Group Digital Transformation, 2024, disponibile in https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working-Group_Digital-Transformation_Connected_journeys-Holistic_audience_measurement_in_the_age_of_digital_2024.pdf (ultima consultazione: 08/2025).

6.3.2 Potenzialità e sfide nelle modalità di valorizzazione del patrimonio. Una riflessione applicata al MudEd

Dal confronto tra i musei analizzati emergono tendenze comuni che caratterizzano la valorizzazione del patrimonio storico-educativo a partire dalla centralità delle collezioni come catalizzatori di memoria, strumenti di mediazione culturale e l'adozione di approcci metodologici attivi e personalizzati rispetto al pubblico. Parallelamente, si riscontrano vincoli strutturali e istituzionali ricorrenti tra cui spazi espositivi ridotti, risorse limitate e riconoscimento non sempre stabile all'interno delle priorità delle istituzioni di appartenenza.

Nel Museo dell'Educazione dell'Università di Padova, molte delle buone pratiche emerse sono già parte del *modus operandi* del museo. L'ampiezza e la varietà delle collezioni consentono di sviluppare percorsi narrativi in grado di intrecciare storia, memoria e pedagogia, mediando tra processi cognitivi, affettivi e riflessivi. Le attività avviate consentono di avere un'offerta educativa rivolta a diversi gradi scolastici e di coinvolgere il pubblico generale tramite eventi e iniziative di Terza Missione. Tuttavia, anche il MuSEd condivide alcune delle criticità e sfide sperimentate dai musei affini, che incidono sulla piena valorizzazione del proprio patrimonio, a partire dalla limitatezza degli spazi espositivi e di conservazione e dalle difficoltà strutturali che hanno ostacolato, in alcuni casi, la possibilità di progettare interventi continuativi e stabili. L'impressione che ne deriva è quella di un potenziale che potrebbe contribuire a far emergere il Museo come un luogo di interpretazione attiva della storia dell'educazione e della pedagogia.

Dall'esplorazione delle pratiche già consolidate nei musei considerati, alcune esperienze possono essere valutate come trasferibili presso il MuSEd di Padova, a condizione di un'attenta contestualizzazione alla luce delle specificità del Museo, poggiando su tre assi prioritari:

1. Sviluppo e consolidamento della struttura interna.

Rientrano in quest'area le azioni volte a migliorare l'organizzazione interna e la gestione del patrimonio, compatibilmente con i vincoli e le opportunità offerte dall'Ateneo. In questo quadro, un primo passo riguarda la continuazione del processo sistematico di catalogazione e l'avvio di un processo di digitalizzazione del patrimonio da parte della figura del conservatore museale, così da renderlo pienamente fruibile e riconosciuto all'interno del sistema museale di riferimento.

Parallelamente, sarebbe necessario potenziare le modalità di fruizione autonoma degli spazi museali, ad esempio adottando soluzioni digitali leggere come QR *code* o altre interfacce mobili o analogiche che offrono approfondimenti o collegamenti a contenuti multimediali, per valorizzare maggiormente quanto conservato e rendere il Museo ancora più fruibile e accessibile.

Rispetto alla programmazione, il ritorno alle aperture pomeridiane continuative sarà sicuramente una delle condizioni per superare la frammentarietà dell'attività didattica ed educativa e continuare il consolidarsi o il nascere di rapporti costanti con gruppi (es. scuole) e visitatori singoli. La regolare attività del Museo inoltre può essere garantita dalla presenza di un conservatore e dal personale Cam operativo presso la sede. Ciò non solo agevolerà la pianificazione a lungo termine, ma contribuirà anche a percepire il Museo come luogo operante e stabilmente attivo.

2. Didattica e ampliamento dei pubblici

La collocazione del MudEd all'interno del Dipartimento di Filosofia Sociologia Pedagogia e Psicologia Applicata consente di intrecciare in modo naturale le due tradizionali missioni universitarie, didattica e ricerca, in chiave museale e in dialogo con il patrimonio conservato. Dalle interviste emergono le potenzialità derivanti dal coinvolgimento degli studenti universitari all'interno delle attività dei musei. Sulla scia di quanto già fatto in occasione di alcune occasioni seminariali curate dai docenti del Gruppo di Studio di Storia della pedagogia e dell'educazione⁷²⁰ (Fisppa), integrare il Museo nei percorsi formativi universitari potrebbe valorizzare la sua vocazione di educatore alla memoria, come laboratorio di ricerca e di esercizio del pensiero storico all'interno del Corso di Storia della Storiografia pedagogica, rispetto a tematiche pedagogiche o trasversali. Come ricorda Merlo:

Tematiche attuali inerenti alle professionalità educative, pensiamo all'attività ludica, ai giocattoli, alle cure materne, alla relazione educativa familiare ed extrafamiliare, all'immagine di infanzia, o, per quanto concerne l'ambito più strettamente scolastico, alla valutazione, alla didattica, ai sussidi, alla disciplina, ai compiti per casa, per citarne solo alcune, possono assumere il significato di parole

⁷²⁰Le iniziative sono state curate dalla prof.ssa Carla Callegari, dalla Prof.ssa Giordana Merlo e dalla Prof.ssa Giulia Fasan. Gruppo di Studio di Storia della pedagogia e dell'educazione <https://www.fisppa.unipd.it/gruppo-studio-storia-pedagogia-delleducazione-0> (ultima consultazione: 09/2025).

chiave, di grandi temi trasversali che agganciano presente e passato. Sono aspetti della professionalità educativa che appartengono al presente e alle sue emergenze⁷²¹.

Adottare questa pratica in modo sistematico potrebbe rafforzare il legame con i corsi di laurea, la possibilità di valorizzare il patrimonio dal punto di vista della mediazione e della ricerca e aumenterebbe la possibilità di risorse coinvolte nelle attività del Museo. In questa direzione, si potrebbero prevedere momenti riflessivi e formativi per insegnanti ed educatori, anche con certificazione di formazione, seguendo modelli già sperimentati in altri musei dell'educazione (Es. MuSEd di Roma). Questo aspetto deve sicuramente fare in conti con la dimensione organizzativa, anche in ragione della limitata capienza delle sale degli spazi del Museo.

Infine, il consolidamento dal punto di vista didattico passa anche dall'adozione di pratiche partecipative e di *co-design*⁷²² che possano guidare la progettazione di percorsi educativi verso quelli che sono gli interessi del pubblico o i campi poco esplorati relativi al patrimonio conservato, e intrecciarli con le linee di ricerca aperte all'interno dell'attività museale. La co-progettazione può interessare studenti dei diversi ordini e gradi scolastici, ma anche il pubblico generalista. I risultati tangibili potrebbero essere progetti di grande complessità, ma anche spazi narrativi come mostre temporanee come restituzione di quanto sperimentato. La co-progettazione probabilmente permetterebbe di raggiungere anche i bacini di utenza non raggiunti dal museo, proprio perché andrebbe a valorizzare le loro necessità e i loro interessi mediando con le tematiche emergenti dal patrimonio del museo.

3. Reti, partenariati e apertura alla comunità

⁷²¹G. Merlo, *Innovazione pedagogica e formazione storicoeducativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione*, in "Educació i Història: revista d'història de l'educació", fasc. 39, 2022, p.137

⁷²²Cfr. A. Recupero, P. Marti, *Il museo fuori dal museo. Il co-design di nuovi servizi museali accessibili e inclusivi*, in *Atti della Conferenza Nazionale SID "Design per la Diversità"* (Pescara, 12-13 giugno 2023), Società Italiana di Design, 2024, pp. 55-65; A. Borzatti de Loewenstern, A. Fiorini, M. Leone, B. Raimondi, E. Silvi, V. Venuti, M. Vianell, *Dal museo per i bambini al museo dei bambini: percorsi di co-progettazione museale e peer education*, in E. Falchetti, D. Grohmann, A. Barili, M. Maovaz, S. Gentili (a cura di), *Responsabilità museale e altre storie. Il ruolo dei musei scientifici nella costruzione di comunità sostenibili. Perugia, 5-8 ottobre 2021*, in "Museologia Scientifica Memorie", n. 22, 2022, pp. 136-141.

In linea con la natura dei musei universitari⁷²³, il MudEd si configura come un attore attivo nella Terza missione dell'Ateneo e nodo di una rete più ampia di soggetti museali. Un punto di partenza strategico per rafforzare l'apertura alla rete può essere la collaborazione con gli altri musei del Centro di Ateneo per i Musei (CAM), iniziativa già in atto rispetto alla condivisione di eventi di rilevanza culturale. Ulteriormente, si è dimostrata efficace la realizzazione di percorsi didattici inter-museali che collegano i patrimoni di sedi differenti offrendo ai visitatori un'esperienza di apprendimento più ampia e multidisciplinare.

Un altro degli impegni del Museo in prospettiva di apertura alla comunità può essere quello di rafforzare il proprio ruolo di nodo culturale della città intrecciando relazioni con realtà territoriali affini, sia per prossimità spaziale sia per convergenza tematica: altri musei e spazi espositivi, associazioni culturali, enti di promozione turistica e il Sistema Bibliotecario di Ateneo. Le interviste hanno evidenziato come tali collaborazioni non solo accrescono la visibilità, ma offrono occasioni di progettazione condivisa e di coinvolgimento di pubblici diversificati. Il rafforzamento delle reti territoriali può essere accompagnato da un potenziamento della strategia comunicativa e digitale, sia come veicolo promozionale, sia come estensione esperienziale e narrativa del museo. In questa prospettiva, le soluzioni consentirebbero di mantenere viva la relazione con i visitatori anche al di fuori dello spazio fisico.

⁷²³Cfr. V. Vomero., *La terza missione dell'Università, prima missione per i Musei*, in "Museologia Scientifica", vol. 10, 2016, pp. 9-14.

Capitolo 7.

Verso nuove pratiche di valorizzazione: format educativi e proposte espositive al MudEd

7.1 Principi metodologici per la valorizzazione

Il presente capitolo intende prendere spunto dalle evidenze emerse dall'analisi delle attività svolte presso il MudEd di Padova e dal confronto con i musei affini per delineare alcune proposte progettuali. L'intento è di elaborare prospettive radicate nella realtà del Museo (risorse, spazi, patrimonio conservato, esperienze già in atto) ma allo stesso tempo aperte a sviluppi futuri e arricchite degli elementi più significativi osservati nelle buone pratiche analizzate e nelle interviste realizzate.

Le proposte non vogliono configurarsi come un piano operativo definito, ma come ipotesi progettuali aperte. Esse traducono in forma applicativa i principi teorici e le evidenze emerse nei capitoli precedenti, offrendo al Museo piste di valorizzazione che possano essere adattate in base ai contesti, ai pubblici e alle risorse disponibili. In questa prospettiva, il valore di tali proposte non risiede tanto nella loro realizzazione puntuale, quanto nella capacità di connettere teoria e pratica, sperimentando il potenziale educativo del patrimonio storico-educativo.

Prima di presentare le singole proposte, il capitolo introduce una serie di principi metodologici orientativi che costituiscono una cornice di riferimento indispensabile per ogni percorso di valorizzazione. Tali principi, derivati dall'intreccio tra teorie educative, evidenze emerse e bisogni specifici del contesto padovano, intendono fornire criteri di coerenza metodologica, adattabilità e sostenibilità, in modo da guidare la progettazione e garantire la leggibilità delle scelte educative e museografiche.

7.1.1 Centralità dell'oggetto storico-educativo

In ogni proposta progettuale, l'oggetto storico-educativo è il nucleo generativo dell'esperienza museale, fungendo da catalizzatore di attenzione, curiosità e significato. Esso costituisce il nodo di connessione tra memoria individuale e collettiva, stimolo per l'interpretazione critica e dispositivo per l'apprendimento attivo. In questa prospettiva, Brunelli riprende un'affermazione di Porciani che esplicita con chiarezza il potenziale dell'oggetto museale:

Museums offer a great opportunity to start from the materiality of objects. Because of their special nature and the attraction of large publics, which do not necessarily read books nor have been previously involved in oral history experiments, they can work as catalyzers for memories and trigger oral history projects, promoting collections of tangible as well as intangible heritage involving many groups and social classes. Thus museums can gather sources, be they objects which can evoke emotions and traumatic moments, or texts at risk of disappearing with the death of the witnesses. Opening up a history «which refuses to be safely boxed away in card indexes or computer programs» and pivoting «on the active relationship between past and present, subjective and objective, poetic and political» can probably be done in a fascinating way starting from museums, objects, materiality. New museums, which try to attract young visitors and visitors who have not had the habit of visiting museums, probably offer the best opportunities for stimulating popular history-making which lies at the core of the Public History mission.⁷²⁴

Vi è oggi un diffuso riconoscimento della necessità di un recupero della centralità dell'oggetto, come nucleo generativo dell'esperienza museale, superando il ruolo positivista e statico che lo aveva confinato a mero documento o testimonianza silenziosa. Si parla in questo senso di una "rivoluzione gentile" che restituisce gli oggetti al cuore dell'istituzione museale come dispositivo capace di attivare processi cognitivi, sensoriali ed emotivi⁷²⁵. La loro sola presenza mantiene (anche involontariamente) una dimensione esperienziale, aprendo alla possibilità di un'interazione diretta, sensoriale ed emotivamente significativa. In ottica costruttivista, l'interpretazione di tali esperienze è sempre situata e contingente, influenzata dal bagaglio personale, culturale, sociale e storico di ciascun visitatore, dalle conoscenze pregresse, dalle esperienze e dalle emozioni che porta con sé⁷²⁶.

Per il MudEd questo orientamento implica progettare attività che pongano al centro la materialità educativa, valorizzando sia la dimensione fisica, sia il potenziale narrativo. Gli oggetti possono diventare il punto di partenza per attivare memorie condivise e generare

⁷²⁴I. Porciani, *What can Public History do for Museums, what can Museums do for Public History?*, in "Memoria e Ricerca", 54, 2017, pp. 33-48.

⁷²⁵Cfr. S. H. Dudley, *Encountering a Chinese horse. Engaging with the thingness of things*, in Ead. (a cura di), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things*, Leicester Readers in Museum Studies, Routledge, New York 2012, pp. 3-15.

⁷²⁶Cfr. S. H. Dudley, *Encountering a Chinese horse. Engaging with the thingness of things*, cit., pp. 3-15.

riconoscimenti personali nei visitatori, trasformandosi in catalizzatori di storie e di dialogo intergenerazionale rispetto alle proprie esperienze educative. L'approccio non si limita alla dimensione visiva, ma si dovrebbe aprire a una fruizione multisensoriale che comprende il tatto, la voce e il racconto, rendendo l'esperienza più immediata e coinvolgente.

7.1.2 Coinvolgimento attivo e partecipazione

Un principio cardine per la valorizzazione del patrimonio nei musei dell'educazione è rappresentato dal coinvolgimento attivo dei visitatori, inteso come possibilità di assumere un ruolo partecipe nell'esplorazione, nell'interpretazione e nella costruzione di significato. L'esperienza di educazione accomuna tutti i pubblici, seppure con forme e tempi diversi, e a partire proprio da questo presupposto, l'esperienza museale si deve configurare come un processo dialogico, in cui il pubblico è invitato a intrecciare le proprie memorie scolastiche, i racconti familiari e le esperienze personali con il patrimonio materiale e documentario conservato.

Come osserva Merlo, occorre:

pensare ad una narrazione che possa procedere a più livelli e a più voci, all'interno della quale la componente formativo-didattica possa arricchirsi di una componente più evocativa ed emozionale, o ancora dove la storia ufficiale si possa intrecciare alle storie personali, dove il linguaggio scientifico possa armonizzarsi con quello più informale dell'oralità diretta, al fine di una continua rinegoziazione dei significati⁷²⁷.

Per il Museo dell'Educazione di Padova, questa prospettiva appare particolarmente feconda. La pluralità delle voci che emergono dall'incontro con gli oggetti e le testimonianze permette di ampliare il senso e la pertinenza del patrimonio, trasformando l'esperienza museale in uno spazio comunitario di memoria, dialogo e cittadinanza. Il coinvolgimento attivo non rappresenta quindi un semplice strumento di didattica innovativa, ma una scelta metodologica che consente di restituire al Museo la funzione di luogo condiviso, capace di connettere la memoria storica con le domande e le sfide del presente.

⁷²⁷ G. Merlo, *Innovazione pedagogica e formazione storico educativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione*, cit., p.137.

7.1.3 Integrazione tra dimensione storica e attualizzazione

Nei percorsi educativi, il patrimonio storico-educativo dovrebbe essere inteso non come semplice testimonianza del passato, ma come risorsa viva per comprendere e interrogare il presente. Oggetti, fonti e narrazioni custodite nei musei dell'educazione assumono in questo senso la funzione di chiavi interpretative, capaci di creare connessioni tra il loro contesto storico originario e le sfide educative contemporanee. Attraverso tali connessioni si attivano riflessioni critiche e confronti intergenerazionali che consentono di attribuire nuovi significati a materiali apparentemente "storicizzati", restituendo loro un ruolo attuale.

In una fase in cui si avverte un crescente distacco tra ricerca scientifica e impatto sociale⁷²⁸, i musei del patrimonio storico-educativo possono costituire luoghi privilegiati di mediazione tra il mondo accademico e la società civile. Ciò richiede che la ricerca storica mantenga un ruolo centrale e non venga marginalizzata a favore di logiche esclusivamente mediatiche, turistiche o amministrative, rischiando di ridurre la complessità del patrimonio educativo alla sola curiosità espositiva⁷²⁹. Come sottolinea Robert Archibald, già direttore del *Missouri History Museum*, la sfida per lo storico non consiste nel produrre narrazioni preconfezionate, ma nel creare le condizioni affinché i visitatori possano costruire le proprie:

*Part of the solution is to find new stories that have new meanings and new value systems implicit in them. I don't know what those stories are. And I don't think it is the job of the historian of the museum to create the story. Our job is to create the context in which people can create those stories and reach some level of consensus around them*⁷³⁰.

Applicata al MudEd, questa prospettiva implica ideare attività che utilizzino le collezioni come strumenti per leggere criticamente questioni attuali: l'accesso all'istruzione, le disuguaglianze sociali, i cambiamenti nei linguaggi educativi, la trasformazione degli spazi di apprendimento. Tale approccio significa riconoscere negli oggetti non soltanto una testimonianza storica, ma un dispositivo di attualizzazione capace di alimentare domande,

⁷²⁸Cfr. M. Di Giacomo, *Servono ancora i musei di storia*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine 2017, pp. 269-278.

⁷²⁹Cfr. M. Iniesta (a cura di), *Memòries en conflicte: es museus i la història*, in "L'Avenç", n. 247, 2000, p. 26.

⁷³⁰ Cfr. J. M. Bradburne, *Visible listening. Discussion, Debate and Governance in the Museum*, in J. Marstine (a cura di), *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-First-Century Museum*, Routledge, Londra-New York 2011, p. 275.

stimolare connessioni e favorire una riflessione condivisa sul presente e sul futuro dell'educazione.

7.1.4 Accessibilità e inclusione

A livello europeo, numerosi documenti europei ribadiscono lo stretto legame tra l'uso del patrimonio culturale, l'accessibilità, il coinvolgimento e l'inclusione, con particolare attenzione ai cittadini svantaggiati, marginalizzati o potenzialmente esclusi⁷³¹, richiamando la necessità di considerare questi aspetti come dimensioni strutturali e non accessorie della progettazione museale. L'accessibilità, infatti, non riguarda soltanto l'abbattimento delle barriere fisiche, ma si estende a quelle cognitive, linguistiche e culturali, con l'obiettivo di garantire la fruizione a pubblici eterogenei per età, *background* culturale, competenze e condizioni personali. Ne deriva che le strategie espositive e didattiche dovrebbero adottare molteplici forme di narrazione, che spaziano dal linguaggio visivo a quello testuale, sonoro e corporeo, fino a tecniche immersive e plurisensoriali⁷³².

Per il Museo dell'Educazione di Padova questa prospettiva è particolarmente rilevante, poiché le sue collezioni sono costituite da materiali che richiedono spesso un contesto interpretativo per essere accessibili e compresi appieno anche dal visitatore privo di conoscenze pedagogiche o storiche pregresse. In tale quadro, la tecnologia, se impiegata in maniera mirata e sostenibile, può rappresentare un potente alleato. Strumenti e soluzioni digitali semplici da utilizzare possono ampliare le possibilità di comprensione e interazione, senza sostituire ma potenziando il contatto diretto con gli oggetti. Una condizione essenziale è che tali strumenti siano progettati in modo da garantire la possibilità di aggiornamento nel tempo, evitando soluzioni estemporanee o difficilmente sostenibili.

⁷³¹Cfr. Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, adottata a Faro il 27 ottobre 2005 (CETS No. 199). Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/10/23/263/sg/pdf> (ultima consultazione: 10 agosto 2025); Commissione Europea, *New Framework for Action on Cultural Heritage. Commission Staff Working Document*, Bruxelles 2018, disponibile in <https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/library/documents/staff-working-document-european-agenda-culture-2018.pdf> (ultima consultazione: 10/agosto/2025).

⁷³²Cfr. E. Falchetti, C. Da Milano, M. F. Guida, *La narrazione digitale come strategia per l'accessibilità e l'inclusione culturale in museo*, in *L'accessibilità nei musei*, 21, 2020, pp. 194.

7.1.5 Valutazione e sostenibilità

La valutazione museale rappresenta un processo imprescindibile per garantire qualità e sostenibilità delle attività educative⁷³³. La letteratura distingue diverse tipologie di valutazione tra cui la *front-end evaluation* che indaga, nella fase preliminare, come i visitatori percepiranno e comprenderanno i contenuti proposti, cogliendo bisogni conoscitivi e capacità interpretative; la *formative evaluation* che accompagna la progettazione testando e migliorando elementi espositivi in corso d'opera; la *summative evaluation* la quale interviene a progetto concluso per valutare l'efficacia complessiva dell'esperienza⁷³⁴.

Dal punto di vista metodologico, la valutazione può scomporre il sistema di offerta museale nei suoi elementi costitutivi (edificio, percorsi, allestimento, illuminazione, supporti informativi, didascalie, ecc.) e analizzare l'interazione del pubblico con ciascuno di essi, così da verificare l'efficacia complessiva della comunicazione museale.

Accanto a queste forme strutturate, nei musei del patrimonio storico-educativo assume particolare valore anche la valutazione informale intesa come *feedback* non strutturati da parte dei visitatori. Pur meno formalizzate, tali modalità, consentono di cogliere sfumature qualitative e dimensioni emotive per una lettura più situata e partecipata dell'esperienza museale. Per il MudEd, l'integrazione tra strumenti formali e informali di valutazione può diventare una risorsa strategica e consentirgli di migliorare progressivamente le proprie pratiche in termini di efficacia educativa e di livello di partecipazione del visitatore, consolidando un rapporto di fiducia con i pubblici e con la comunità.

Dopo aver delineato i principi metodologici che orientano la valorizzazione del patrimonio storico-educativo, il passo successivo consiste nel tradurli in proposte progettuali concrete, calibrate sulle collezioni del MudEd e pensate per diversi pubblici. Le sezioni seguenti presentano tre idee progettuali che, pur nella loro diversità, condividono l'intento di mettere in pratica alcuni dei principi esposti, trasformando il patrimonio in una risorsa attiva per la formazione, la memoria e la cittadinanza. Le linee teoriche di riferimento restano quelle che hanno orientato la progettazione delle attività descritte nei capitoli precedenti, affiancate ad alcuni principi guida che integrano i riferimenti e le evidenze raccolte in

⁷³³Cfr. M. Borun, R. Korn, *Introduction to Museum Evaluation*, Bloomsbury Academic, London-New York 1999.

⁷³⁴Cfr. A. Bollo, *Gli strumenti di valutazione dei musei: i casi concreti, le occasioni mancate*, in *Museologia Scientifica Memorie*, n. 10, 2013, pp.137–141.

orientamenti concreti, finalizzati a garantire coerenza metodologica, adattabilità e sostenibilità delle proposte dei percorsi educativi.

7.2 Mestieri al muro. I Quadri murali sulle arti e il lavoro.

Premessa

La proposta educativa *Mestieri al muro. I Quadri murali sulle arti e il lavoro* mira a valorizzare i quadri murali storici conservati presso il MudEd, trasformandoli in strumenti di esplorazione critica e partecipata del patrimonio storico-educativo. Il *format* si fonda sui principi dell'OBL e sull'impiego di *routine* di pensiero visivo (*Thinking Routines*) sviluppate nell'ambito del programma *Visible Thinking* del *Project Zero* di Harvard, in particolare la sequenza *See–Think–Wonder*⁷³⁵.

La scelta di proporre questo approccio trae ispirazione da un'esperienza osservata presso il *Museo Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”* dell'*Universidad Complutense* di Madrid, dove la *routine See–Think–Wonder* è stata applicata in un laboratorio al museo, prendendo come oggetto di analisi il quadro murale *La vie enfantine. Première éducation et langue maternelle. Série III. A la ville* di Belot et Camescasse (Parigi, 1910). L'OBL, integrato con le *Thinking Routines*⁷³⁶, mira a rendere visibili i processi di apprendimento e di pensiero, promuovendo lo sviluppo del pensiero critico, creativo e divergente, insieme a competenze metacognitive. In questo senso, l'esperienza non si limita alla fruizione passiva di un contenuto, ma invita a impegnarsi attivamente su un argomento, a pensare con e oltre i fatti che conoscono, connettendo nuove conoscenze a quelle precedenti⁷³⁷. Il percorso si struttura attraverso domande aperte e progressive (“Cosa vedi?”, “Cosa ti fa pensare?”, “Cosa ti fa venire in mente o ti incuriosisce?”) che stimolano l'osservazione attenta, l'argomentazione basata su evidenze e la formulazione di nuovi interrogativi. Elemento cardine di questo approccio è la documentazione, intesa come pratica sistematica di registrazione del percorso di

⁷³⁵In ambito italiano, questa categoria di metodologie è stata promossa anche da INDIRE all'interno delle *Avanguardie educative* con il progetto *MLTV – Making Learning and Thinking Visible*. Cfr. INDIRE, *See Think Wonder. Apprendimento per scoperta e Thinking Routines*, disponibile in <https://innovazione.indire.it/rvi/see-think-wonder-apprendimento-per-scoperta-e-thinking-routines> (ultima consultazione: 10/08/2025).

⁷³⁶Cfr. R. Ritchhart, *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, John Wiley & Sons, San Francisco 2004, p. 110.

⁷³⁷Cfr. C. Bown, *See-Think-Wonder: Integrating Thinking Routines into an International Primary School Program at the Tropenmuseum*, Tesi di Master, Reinwardt Academy, Amsterdam 2012, p. 57.

apprendimento in forme diverse (schemi, mappe, registrazioni, fotografie, testi scritti dai partecipanti o trascritti dagli educatori) e di restituzione visibile. Come sottolinea Claxton, la “reificazione” di momenti o traguardi di apprendimento tramite fotografie, *learning stories* o *poster* non solo testimonia il processo svolto, ma fornisce nuovi stimoli per orientare e arricchire le fasi successive del lavoro⁷³⁸.



Figura 34: In alto, quadro murale *La vie enfantine*. In basso, momento di laboratorio con studenti impegnati nella compilazione di schede di osservazione sul pannello retrostante.

(Foto: Silvia Stocco)

⁷³⁸Cfr. G. Claxton, M. Carr, *A framework for teaching learning: the dynamics of disposition*, in "Early Years", 24, 1, 2004, pp. 94-95.

La presente proposta in formato laboratoriale prende avvio dall'analisi di una selezione di quadri murali storici conservati presso il MudEd, dedicati al tema delle arti e dei mestieri. Questi materiali iconografici raffigurano scene di lavoro artigianale, domestico e professionale (dal fabbro al meccanico, dalla tessitura al “sacro lavoro” del bucato) e costituiscono una testimonianza concreta degli strumenti didattici adottati dalla scuola del passato. Il laboratorio si rivolge principalmente a studenti della scuola secondaria di I grado, che si ritiene possiedano le competenze di osservazione e analisi necessarie per lavorare in autonomia su fonti visive e affrontare discussioni critiche.

Obiettivi educativi

- Sviluppare capacità di osservazione e lettura critica di fonti visive storiche;
- Riconoscere e discutere stereotipi di genere, trasformazioni del lavoro e ruolo della scuola nella formazione civica;
- Collegare le immagini dei quadri murali al contesto storico-sociale e alla cultura del lavoro dell'epoca;
- Produrre elaborati (didascalie, testi comparativi, fumetti) che favoriscano consapevolezza storica e competenze di cittadinanza attiva.

Descrizione dell'attività

L'attività è stata progettata con una scansione in quattro fasi, pensate per guidare progressivamente gli studenti dall'osservazione iniziale alla produzione di un elaborato finale, mantenendo un costante legame tra patrimonio materiale, interpretazione critica e riflessione personale.

La prima fase, dedicata all'introduzione e alla contestualizzazione, prevede un momento di accoglienza e di orientamento in cui viene illustrato il ruolo storico-educativo dei quadri murali nelle scuole italiane tra la fine dell'Ottocento e il Novecento. In questo contesto si sottolinea come tali pannelli illustrati, spesso collocati alle pareti delle aule, non avessero soltanto una funzione ornamentale, ma costituissero strumenti di insegnamento funzionali a trasmettere contenuti disciplinari, valori morali e modelli sociali coerenti con l'ideale formativo dell'epoca. Segue la presentazione della *Thinking Routine See-Think-Wonder*, proposta come strumento per sviluppare un'osservazione attiva e strutturata. Gli studenti vengono introdotti ai tre passaggi che la compongono (“Cosa vedi?”, “Cosa ti fa pensare?”),

“Cosa ti fa venire in mente o ti incuriosisce?”) con l’obiettivo di renderli consapevoli del processo di analisi che andranno a svolgere e di stimolare la partecipazione.

La seconda fase dell’attività è dedicata all’osservazione guidata attraverso l’applicazione della *routine* in piccoli gruppi di lavoro. Ogni gruppo sceglie, o riceve in assegnazione, uno dei quadri murali disponibili, appartenenti a tematiche legate alle arti e ai mestieri tradizionali: *Sacro lavoro*, *Il fabbro e il meccanico*, *Ortolano e giardiniere*, *Conciatore e cojaio*, *Il calzolaio*, *La fonderia*, *La tessitura*.

La *routine* si articola in tre momenti distinti. La prima fase, *See* (Osserva), guidata dalla domanda “Che cosa vedi?”, consiste in un’analisi visiva attenta dell’immagine, durante la quale gli studenti si concentrano sugli elementi concreti rappresentati: ambienti, personaggi, abbigliamento, strumenti, gesti e colori. Le osservazioni vengono annotate su una scheda strutturata o su di un altro supporto condiviso con il gruppo, come un *Thinking Wall* temporaneo, favorendo la visualizzazione collettiva. Segue la seconda fase, *Think* (Pensa), in cui i partecipanti sono guidati a discutere le possibili interpretazioni della scena, cercando di coglierne i significati impliciti e i valori educativi veicolati, come la moralità, l’igiene, la disciplina o l’importanza attribuita al lavoro. Infine, nella terza fase, *Wonder* (Domandati), gli studenti formulano domande aperte che emergono dall’osservazione e dalla discussione, ad esempio: *Chi erano i bambini che guardavano questo quadro?*; *Che cosa avrebbero imparato da questa immagine?*; *Quali differenze esistono rispetto alla scuola e alla società di oggi?*. Le domande prodotte vengono raccolte sui *Thinking Wall* ed esposte in prossimità del quadro, in modo da lasciare visibile la traccia del processo di indagine e favorire l’eventuale approfondimento in fasi successive del laboratorio.

La terza fase prevede una visita guidata tematica finalizzata a mettere in relazione i quadri murali osservati con oggetti presenti nelle collezioni del Museo. Durante la visita, gli studenti sono invitati a individuare collegamenti tra ciò che l’immagine raffigura e ciò che è esposto nelle vetrine o negli spazi museali. Ad esempio, al quadro *Sacro lavoro* possono essere associati manufatti legati all’educazione femminile e alla cura dell’infanzia, come bambole, pagine dell’*Enciclopedia della donna* e materiali legati al cucito; analogamente, la scena della *Tessitura* può trovare corrispondenza in telai, campioni di ricamo, la macchina da cucire e campioni di lavori artigianali; il quadro *Il fabbro e il meccanico* può essere collegato al banco da lavoro con attrezzi, al modellino di cucina economica o alla piccola macchina a vapore. A ciascun gruppo viene consegnata una scheda operativa contenente le immagini

degli oggetti e spazi dedicati alle annotazioni, in cui registrare ciò che dell'oggetto reale richiama il quadro, ciò che appare differente.

La quarta e ultima fase del laboratorio è dedicata alla produzione finale di gruppo. Ogni gruppo riceve un foglio prestampato con alcune vignette vuote da completare con una breve storia ispirata al mestiere o alla scena del quadro murale analizzato nelle fasi precedenti. La narrazione può essere ambientata nel momento stesso rappresentato dal quadro murale, prima di esso, per ricostruire le circostanze che lo hanno generato, o successivamente, immaginando lo sviluppo degli eventi. Una consegna specifica invita gli studenti a inserire nella storia almeno uno degli oggetti reali osservati durante la visita al Museo e collegati al proprio quadro di riferimento, in modo da creare un legame esplicito tra rappresentazione iconografica e patrimonio materiale. Segue un momento di condivisione e chiusura durante il quale ciascun gruppo presenta il proprio elaborato agli altri partecipanti. La guida conduce una restituzione conclusiva, mettendo in evidenza i diversi punti di vista emersi e collegando l'esperienza al valore del patrimonio storico-educativo come testimonianza del passato rispetto al rapporto tra scuola, società e cultura del lavoro.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Quadri murali	<i>Sacro Lavoro. Il bucato.</i> Collezione di quadri d'Arti e mestieri. Soc. An. A. Montadoti, Verona. s.d.
	<i>Arti e Mestieri. Il fabbro e il meccanico.</i> Quadri d'arti e mestieri. A. Vallardi Editore, Milano, s.d.
	<i>Ortolano e giardiniere.</i> Dai vocabolari di Carena e Fanfani Arti e mestieri. Tav. IV. Quadri d'arti e mestieri. G.B. Paravia e comp. Tipografia Librai Editore, Roma-Torino-Milano-Firenze-Napoli, s.d.
	<i>Conciatore e cojaio.</i> Nomenclatura degli arnesi da conciatore e cojaio. Dai Voc. Di Carena e Fanfani Arti e mestieri. Tav. IX. Quadri d'arti e mestieri. G.B. Paravia e comp. Tipografia Librai Editore, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, s.d.
	<i>Ortolano e giardiniere.</i> Nomenclatura degli attrezzi da Ortolano e Giardiniere. Vedi Tavola VI per gli attrezzi Rurali e di Cascina Arti e mestieri. Tav. IV Quadri d'arti e mestieri G.B. Paravia e comp. Tipografia Librai Editore, Roma-Torino-Milano-Firenze-Napoli, s.d.
	<i>Il calzolaio.</i> Arti e mestieri. Quadri d'arti e mestieri. A. Vallardi Editore, Milano, s.d.

Oggetti del Museo dell'Educazione		
	<i>La fonderia.</i> Arti e mestieri. Quadri d'arti e mestieri Editore, Milano, s.d.	A.Vallardi
	<i>La tessitura.</i> Arti e mestieri. Quadri d'arti e mestieri Editore, Milano, s.d.	A.Vallardi
Materiale librario	<i>Enciclopedia della Donna.</i> Fratelli Fabbri Editori, Milano, 1963.	
Altri oggetti	Telaio, s.d.	
	Valigia con materiale da sartoria	
	Bambole (vari esempi)	
	Tavolo da lavoro in legno	
	Macchina da cucire <i>Singer</i>	
	Macchina a vapore.	
Altro: - scheda per annotazioni durante la visita guidata; - fogli grandi da utilizzare come <i>Thinking wall</i>; - scheda strutturata per la creazione della narrazione o fumetto.		

Tabella 15: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Laboratorio “Mestieri al muro”

Adattamenti possibili

Nel caso di studenti universitari o adulti, il laboratorio può assumere un carattere seminariale e di approfondimento critico, trasformandosi in un’occasione di indagine storica e pedagogica basata su fonti materiali e iconografiche. Si potrebbe proporre un lavoro di connessione con la storia della pedagogia e con la cultura materiale dell’educazione, collegando i soggetti e le modalità rappresentative dei quadri murali ad altre fonti coeve, come manuali scolastici, quaderni, arredi e strumenti didattici. Tale confronto permetterebbe di interpretare i pannelli come parte di un più ampio ecosistema educativo e comunicativo.

Un ulteriore approfondimento potrebbe riguardare l’educazione di genere, con un’analisi critica delle rappresentazioni maschili e femminili, dalla divisione dei ruoli professionali alla trasmissione di modelli di comportamento e competenze ritenute “appropriate” per i diversi

sessi, alla storia dell'educazione femminile. In questo contesto, il laboratorio potrebbe includere discussioni guidate e l'approfondimento con testi teorici o storiografici che permettano di confrontare tali modelli con le trasformazioni o gli aspetti rimasti immutati nella società e nella scuola nel corso del tempo.

Infine, particolare attenzione potrebbe essere dedicata allo studio dell'evoluzione dell'istruzione tecnica e della formazione professionale⁷³⁹ nei diversi ordinamenti scolastici e periodi storici. Questa prospettiva consentirebbe di leggere i mestieri rappresentati nei quadri murali alla luce delle politiche educative e occupazionali del tempo, analizzando in che modo l'istruzione formale si integrava con l'apprendimento professionale e con la trasmissione di saperi pratici.

Accessibilità e inclusione

In coerenza con le linee guida, il laboratorio dovrebbe essere realizzato con alcune attenzioni mirate a garantire la partecipazione di tutti i destinatari. Le consegne saranno formulate in un linguaggio chiaro e supportate, ove necessario, da schede illustrate e riproduzioni fotografiche dei quadri murali per favorire la comprensione anche in presenza di competenze linguistiche ridotte o di bisogni educativi speciali. Gli spazi e i percorsi dovranno essere selezionati in modo da risultare privi di barriere, con materiali e oggetti collocati a un'altezza fruibile anche da persone con mobilità ridotta.

Sul piano cognitivo, la struttura del laboratorio prevede fasi distinte e consegne scandite, con possibilità di modulare tempi e complessità delle attività. Sono inoltre da adottare criteri di alta leggibilità per le schede operative e da prevedere modalità di risposta sia scritta che orale. Dal punto di vista comunicativo, le discussioni saranno condotte in modo da valorizzare prospettive differenti e stimolare il confronto, soprattutto rispetto ai temi legati ai ruoli di genere e alla trasformazione del lavoro nel tempo, favorendo un approccio inclusivo e rispettoso della pluralità dei punti di vista.

Monitoraggio e raccolta di *feedback*

Il monitoraggio dell'attività è da prevedere sia in itinere, tramite osservazione diretta da parte dell'educatore, sia al termine del laboratorio, attraverso la raccolta di impressioni e

⁷³⁹Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, "Manuale di Storia della Scuola Italiana", La Scuola, Brescia 2019, p. 219-250.

suggerimenti dei partecipanti. Questa fase conclusiva, condotta in forma dialogica, permette di valorizzare le voci dei partecipanti e di collegare l'esperienza al valore del patrimonio storico-educativo. Durante lo svolgimento del laboratorio, l'osservazione da parte della guida consente di rilevare il livello di coinvolgimento e la comprensione delle consegne, apportando, se necessario, piccoli aggiustamenti in tempo reale. La valutazione finale potrebbe prevedere un breve questionario strutturato da inviare dopo l'esperienza al museo.

7.3 Il sapere in scatola. Un'esposizione delle scatole didattiche.

Premessa

Questa proposta è concepita come un'idea di mostra temporanea, come possibile attività di Terza Missione. Mira a valorizzare e rendere accessibile al pubblico un nucleo particolarmente ricco delle collezioni del MudEd, costituito dalle scatole didattiche, molte delle quali edita dalla casa editrice Paravia. Si tratta di collezioni didattiche portatili testimonianza dei musei didattici ampiamente diffusi dal secondo Ottocento e presenti nei cataloghi editoriali di materiale scolastico delle case editrici Paravia e Vallardi⁷⁴⁰. Leggere e maneggevoli, erano pensate per essere utilizzate agevolmente in classe e oggi costituiscono anche un rilevante oggetto di studio storico-educativo⁷⁴¹.

Come accennato in precedenza⁷⁴², il museo scolastico, inteso come collezione di materiali "naturali e artificiali", era già obbligatorio nella scuola elementare fin dai programmi di

⁷⁴⁰Cfr. M. D'Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica*, in "Educació i Història: revista d'història de l'educació", 39, 2022, pp. 63.

⁷⁴¹Cfr. M. D'Ascenzo, *A didactic instrument of historical and educational interest: the case of the Luigi Bombicci Scientific Didactic Museum*, in A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodriguez Guerrero (a cura di), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos, investigación del patrimonio educativo*, MCF Textos, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014, pp. 411-419; M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, in S. Gonzalez, J. Meda, X. Mota, L. Pomante (a cura di), *La Práctica educativa, Historia, Memoria y Patrimonio*, Farenhouse, Salamanca 2018, pp. 939-948; M. D'Ascenzo, *I musei didattici tra Ottocento e Novecento in Italia come fonti per la storia della scuola e patrimonio storico educativo*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, EUM, Macerata 2020, pp. 171-189; M. Brunelli, *Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922)*, in "History of Education & Children's Literature", XIII, 2, 2018, pp. 469-510; F. D. Pizzigoni, *L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 18, 1, 2020, pp. 16-29.

⁷⁴²Cfr. paragrafo 2.3.2.3.

Gabelli del 1888⁷⁴³, come espressione del positivismo pedagogico che vedeva nell'uso dei cinque sensi e nel contatto diretto con gli oggetti una via privilegiata per l'apprendimento⁷⁴⁴. Da questa indicazione si giungerà nel tempo all'*armadio-museo*, un mobile che conteneva una tipologia completa di sussidi didattici per lezioni di ogni disciplina. Fin dalla sua origine, era strumento a supporto della didattica quotidiana dell'intero ciclo elementare, indipendentemente dall'età e dal livello degli alunni, e poteva essere utilizzato per attività di diversa complessità in base all'argomento e alla preparazione degli studenti⁷⁴⁵. I suoi cassetti, una volta aperti, si rivelavano come veri e propri tabelloni didattici, con campioni di materie prime e lavorate, modelli di fiori in cartapesta, solidi geometrici scomponibili, modelli anatomici e altri materiali che componevano una raccolta ricca e variegata⁷⁴⁶.

Prima di arrivare alla versione più strutturata dell'*armadio-museo* Paravia, i cataloghi d'epoca mostrano un'evoluzione graduale nella progettazione di questi strumenti: fin dal 1885 l'editrice milanese Vallardi realizzava un "museo oggettivo italiano" concepito come una cassetta suddivisa in numerosi scompartimenti in cui trovavano posto "in ordine metodico e ai diversi stati naturali e artificiali" campioni di 270 materie "con cui l'uomo soddisfa ai suoi principali bisogni: alimenti, vestimenta e abitazione"⁷⁴⁷. Negli anni successivi, gli editori iniziarono a produrre non solo le prime scatole di campioni per la didattica oggettiva, ma molto spesso a cambiare il nome dato a queste ultime in "musei scolastici"⁷⁴⁸.

Questi sussidi erano prevalentemente legati all'insegnamento delle "nozioni di cose" e agli esercizi di nomenclatura, strettamente connessi all'affermazione del metodo oggettivo⁷⁴⁹.

La proposta di esposizione di questo tipo di sussidi si articola in un percorso sequenziale che alterna momenti di contestualizzazione storica, presentazione tematica degli oggetti e

⁷⁴³Cfr. *Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724*, cit., pp. 5169–5172.

⁷⁴⁴Cfr. F. D. Pizzigoni, *L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 18, 1, 2020, p. 18.

⁷⁴⁵Ivi, p.25.

⁷⁴⁶Ivi, p.18.

⁷⁴⁷Cfr. *Catalogo generale Antonio Vallardi*, Vallardi, Milano 1885, p. 5; F. D. Pizzigoni, *L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi*, cit., pp. 18.

⁷⁴⁸Cfr. F. D. Pizzigoni, *A new source for historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections*, in "Paedagogica Historica", 60, 1, 2024, p. 100.

⁷⁴⁹Cfr. F. D. Pizzigoni, *L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi*, cit., 2020, p. 19.

spazi di partecipazione attiva del pubblico⁷⁵⁰. La progettazione della mostra trova inoltre un fondamento nel modello interpretativo dell'*IPOP Theory*⁷⁵¹. Le scatole didattiche, poste al centro del percorso, rispondono in primo luogo alla dimensione *Objects*, offrendo la possibilità di osservare e, in alcuni casi, manipolare direttamente materiali e campioni, valorizzandone la materialità e la funzione educativa originaria. Parallelamente, i pannelli introduttivi e i documenti editoriali consentono di collocare i reperti nel loro contesto storico-pedagogico, attivando la dimensione *Ideas* e stimolando riflessioni sul rapporto tra scuola, scienza e società. La componente *People* è invece sollecitata attraverso momenti di partecipazione attiva e dialogo con i visitatori, in particolare nella sezione conclusiva che invita a immaginare e condividere la propria “scatola del sapere”, trasformando la mostra in un luogo di narrazione collettiva. Infine, la dimensione *Physical* viene intercettata grazie alla presenza di campioni tattili, giochi interattivi e attività manuali che accompagnano il percorso, ampliando l'esperienza anche sul piano corporeo e sensoriale.

Obiettivi educativi

- Valorizzare le scatole didattiche del MuDEd come patrimonio della cultura materiale dell'educazione;
- Favorire la comprensione del contesto storico e pedagogico in cui furono ideate e utilizzate;
- Promuovere esperienze di apprendimento attivo e multisensoriale;
- Coinvolgere i visitatori in una riflessione partecipata sul significato del sapere ieri e oggi.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
Scatole didattiche	<i>La vite e la sua industria</i> . Materiale didattico Scientifico Paravia, s.d.

⁷⁵⁰Si specifica che la presente proposta, di carattere progettuale, non affronta in modo specifico lo studio storico-critico delle collezioni, ambito per il quale esiste già una letteratura di riferimento. L'attenzione è rivolta piuttosto alla dimensione della valorizzazione museale e alle possibilità di attivare percorsi educativi a partire dagli oggetti conservati. In questo quadro, l'eventuale approfondimento storiografico sugli strumenti didattici, come le scatole Paravia, Vallardi e altri sussidi analoghi, rimane uno sfondo prezioso che potrebbe offrire ulteriori chiavi interpretative e arricchire la narrazione proposta al pubblico, senza tuttavia rientrare nel *focus* specifico di questa ricerca.

⁷⁵¹Cfr. A. J. Pekarik, J. B. Schreiber, N. Hanemann, K. Richmond, B. Mogel, *IPOP: A Theory of Experience Preference*, cit. pp. 5-8.

Oggetti del Museo dell'Educazione

	<i>Cereali e farine.</i> Scatola didattica "Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Origine e lavorazione del "Rayon",</i> prima metà del Novecento.
	<i>La seta naturale. La seta artificiale.</i> (Produzione artigianale), inizio XX secolo.
	<i>Bombide del gelso - (Bombyx mori L.) - Filugello - Baco da seta.</i> Omaggio dell'ente nazionale serico. Sezione propaganda. Fine degli anni Venti del Novecento.
	<i>Il lino</i> (produzione artigianale), inizio XX secolo.
	<i>La canapa</i> (produzione artigianale), inizio XX secolo.
	<i>Lavorazione della luta.</i> (Produzione artigianale), inizio XX secolo.
	<i>La canapa e la sua industria.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Materie plastiche. Resine acriliche, resine polietileniche, resine ureiche, caseina,</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Materie plastiche: Resine fenoliche, acetato di cellulosa, resine polistiroliche.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Materie plastiche: viplan, vinilyte, Geon, Lighellite, Corvic, Kororeal.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Materie plastiche: resine Nylon.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>La canapa e la sua industria.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Origine e lavorazione del lino.</i> Collezioni scientifiche e studio artistico d'imbalsamazioni. Giannino Confalonieri. Milano, s.d.
	<i>Lavorazione della gomma.</i> Museo didattico. Pirelli Milano, s.d.
	<i>L'industria della ceramica.</i> Collezioni scientifiche Paravia, s.d.
	<i>Collezione combustibili.</i> Collezioni scientifiche e studio artistico d'imbalsamazioni. Giannino Confalonieri. Milano, s.d.
	<i>Il Lino.</i> Commissione tutela lino. Approntato da Antonio Vallardi, s.d.

Oggetti del Museo dell'Educazione	
	<i>Collezione didattica di 25 minerali, s.d.</i>
	<i>Cuoio e Pellicce. Museo Scolastico ideato da Carlo Aiello. Antonio Vallardi, Editore Milano, s.d.</i>
	<i>Metalli- Metalloidi- Sali ed Acidi. Museo Scolastico ideato da Carlo Aiello. Antonio Vallardi, Editore Milano, s.d.</i>
	<i>Il lino e la sua industria. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>Il cotone e la sua industria. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>La seta naturale. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>L'industria della gomma. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>La seta artificiale. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>L'industria della lana. Collezioni scientifiche Paravia, s.d.</i>
	<i>Merceologia (alimentazione, vestimenta, abitazione, metalli diversi). G. B. Paravia & Comp, s.d.</i>
	<i>Merceologia. Vetreria per esperimenti di chimica. G. B. Paravia & Comp, s.d.</i>

Tabella 16: Riferimenti degli oggetti del MudEd – Mostra “Il sapere in scatola”

Descrizione della proposta

Postazione 1 - Introduzione: *il Sapere in Scatola.*

La prima postazione della mostra accoglie i visitatori offrendo una chiave di lettura generale sul tema delle scatole didattiche e del loro impiego nella scuola del passato. Attraverso un pannello introduttivo, corredato da testi sintetici e chiari, viene presentata la funzione educativa di questi strumenti, il loro legame con la didattica oggettiva e il contesto storico-pedagogico in cui furono progettati e utilizzati. In vetrina sono collocate alcune scatole didattiche, esposte in posizione chiusa, così da stimolare la curiosità del pubblico rispetto al contenuto. Alcuni esemplari, in particolare quelli dotati di protezione in vetro o con gli oggetti fissati all'interno, possono essere parte di una postazione “apri e scopri”

maggiormente interattiva in cui le scatole potrebbero essere aperte sotto la supervisione del personale, offrendo un'esperienza diretta di esplorazione.

Accanto alla vetrina, un tavolo di consultazione ospita copie fotostatiche di manuali e cataloghi Paravia e Vallardi, selezionati per mostrare le descrizioni, i prezzi e le illustrazioni originali delle scatole didattiche. Questi documenti consentono ai visitatori di comprendere meglio il contesto produttivo ed editoriale, avvicinandosi alle strategie di promozione e vendita dei sussidi didattici del tempo.

Dal punto di vista dell'allestimento, la sezione prevede un pannello descrittivo a parete e una vetrina dedicata, con un'attenzione particolare alla visibilità e alla protezione dei materiali.

Postazione 1	Descrizione
Tema	Introduzione alle scatole didattiche, la loro funzione educativa e il contesto storico-pedagogico del Novecento, con riferimenti al loro uso nelle scuole italiane.
Elementi di allestimento	- Pannello descrittivo con testi sintetici e fotografie; - Vetrina con scatole esposte chiuse e aperte; - Eventuale esposizione di scatole apribili, ma protette da vetro; - Scatole didattiche.
Elemento di interazione	Postazione “Apri e scopri” con scatole apribili o loro riproduzioni riproduzioni digitali .

Tabella 17: Descrizione allestimento postazione 1

Postazione 2 – *Dalla natura all'aula*

Questa sezione è dedicata alle scatole didattiche contenenti campioni di fibre vegetali e animali, materie alimentari, minerali e metalli, utilizzate nelle scuole per illustrare la provenienza e la trasformazione delle risorse naturali.

Le sottosezioni propongono un percorso tematico: dalle fibre vegetali (lino, canapa, iuta, cotone) che conducono dalla coltivazione alla filatura, alle fibre animali (lana, seta, cuoio) che introducono pratiche di allevamento, raccolta e lavorazione. Seguono le materie

alimentari, come la vite e la produzione vinicola, i cereali e le farine, il borbice del gelso collegato alla seta, e infine minerali e metalli, con campioni di minerali, metalloidi, sali e acidi. La vetrina espositiva mostra alcune scatole originali Paravia e Vallardi, corredate da schede esplicative, mentre una postazione tattile offre campioni equivalenti moderni, come cotone, lino e seta, per favorire il coinvolgimento diretto del pubblico.

Postazione 2	Descrizione
Tema	La provenienza e la trasformazione delle risorse naturali (fibre vegetali e animali, materie alimentari, minerali e metalli).
Elementi di allestimento	- Pannello descrittivo con testi; - Vetrina con scatole didattiche originali; - Sottosezioni tematiche (fibre vegetali, fibre animali, materie alimentari, minerali e metalli); - Illuminazione mirata per campioni e materiali; - Scatole didattiche.
Elemento di interazione	Postazione tattile con campioni equivalenti moderni (cotone, lino, seta, lana) da toccare per confrontare sensazioni e lavorazioni.

Tabella 18: Descrizione allestimento postazione 2

Postazione 3 – Il fascino delle nuove materie

Questa sezione è dedicata alle scatole didattiche che documentavano l'arrivo di materiali artificiali e sintetici, nel panorama produttivo e quotidiano del Novecento. Attraverso campioni di plastica, *nylon*, *rayon* e ceramica, la scuola mostrava le conquiste dell'industria e della chimica, segnali concreti di un'epoca in cui la fiducia nel progresso scientifico e tecnologico permeava l'immaginario collettivo. Nelle scatole esposte si trovano campioni di resine fenoliche, acriliche e polietileniche, insieme ad altri materiali che oggi fanno parte della quotidianità, ma che all'epoca rappresentavano una novità assoluta.

La postazione interattiva invita il pubblico a mettere alla prova le proprie conoscenze sui materiali sintetici attraverso un gioco. Su un tavolo sono disposte carte o tessere: da un lato, i nomi delle materie plastiche e sintetiche (ad esempio: *nylon*, polietilene, *plexiglas*, resina fenolica); dall'altro, immagini o oggetti reali che ne mostrano l'uso (calze in *nylon*, bottiglia

in PET, *plexiglas* per finestre, manico di pentola in bachelite). Il gioco consiste nell’abbinare correttamente ogni materiale al suo esempio d’uso, ricostruendo il legame tra materia prima e applicazione pratica. Si scopre di aver associato le carte in modo corretto se nel retro si ricrea un’icona affiancando le carte abbinate.

Postazione 3	Descrizione
Tema	Lo studio dei materiali artificiali e sintetici nella didattica del Novecento.
Elementi di allestimento	- Pannello descrittivo con testi sintetici; - Vetrina con scatole originali dedicate a materie plastiche e sintetiche; - Eventuali campioni singoli esposti in teche separate per evidenziarne le caratteristiche fisiche; - Tavolo interattivo con carte/tessere illustrate e campioni reali; istruzioni semplici sul pannello accanto.
Elemento di interazione	Gioco di associazione “nome–oggetto”: il visitatore abbina correttamente la materia al suo uso. Possibile variante: livello base per bambini e livello avanzato per adulti

Tabella 19: Descrizione allestimento postazione 3

Postazione 4 – E tu, cosa metteresti nella tua scatola del sapere?

L’ultima sezione del percorso espositivo è pensata come momento conclusivo e riflessivo, collocata in prossimità dell’uscita o in uno spazio di sosta in cui i visitatori possano fermarsi. Dopo aver esplorato le scatole didattiche storiche e aver compreso il loro valore educativo, il pubblico si trova di fronte a un grande pannello con la domanda: “Se oggi dovessi creare una scatola del sapere, cosa ci metteresti?”. Su tavoli a doppia altezza e pannelli magnetici, la postazione invita a scrivere o rappresentare la propria proposta su dei cartoncini. I contributi possono essere appesi su una bacheca e periodicamente digitalizzati e pubblicati *online* ampliando la portata partecipativa dell’iniziativa e mantenendo un legame attivo con la comunità.

Voce	Descrizione
-------------	--------------------

Tema	Coinvolgimento creativo e riflessione finale.
Elementi di allestimento	Cartoncini, <i>post-it</i> , pennarelli, matite colorate; materiali tattili
Elemento di interazione	Scrivere o disegnare il contenuto della propria “scatola del sapere” e appenderla alla bacheca.

Tabella 20: Descrizione allestimento postazione 4

Accessibilità del percorso espositivo

Tutti i testi espositivi dovrebbero essere presentati in doppia lingua (italiano e inglese) e resi disponibili anche in versione digitale accessibile tramite *QR code*, con funzioni di lettura facilitata e traduzione in inglese. La leggibilità è assicurata dall’uso di caratteri *sans serif* ad alta leggibilità, con corpo minimo di 14 pt. per i pannelli e 12 pt. per le didascalie, affiancati da un forte contrasto cromatico tra testo e sfondo⁷⁵². I pannelli dovrebbero essere collocati a un’altezza compresa tra 90 e 120 cm, in modo da garantire la visibilità in modo universale⁷⁵³. Particolare attenzione dovrebbe essere riservata all’accessibilità sensoriale, quindi per ogni tipologia di materiale esposto potrebbero essere previsti campioni tattili equivalenti che consentono di esplorare le caratteristiche fisiche delle materie originali senza rischiare il deterioramento degli oggetti storici.

Aspetti preliminari da considerare

Per la realizzazione della mostra si dovrebbero avviare una serie di azioni preliminari finalizzate a garantire un allestimento scientificamente fondato e coerente con le buone pratiche museografiche. Dal punto di vista conservativo, sarà opportuno verificare lo stato di integrità dei manufatti e individuare eventuali interventi di restauro o stabilizzazione, necessari per garantire la sicurezza in mostra e la durata dell’esposizione. Si dovrebbe

⁷⁵²Cfr. C. Da Milano, E. Sciacchitano, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, Direzione generale dei musei, Servizio II, Roma 2015, pp. 55 e 79-ss.

⁷⁵³Ivi, p.71-ss.

considerare il confronto con consulenti esperti nel campo museografico, al fine di assicurare il rispetto delle corrette disposizioni di esposizione, la scelta di soluzioni idonee alla conservazione preventiva e la coerenza con gli *standard* di accessibilità e leggibilità.

A livello contenutistico, sarà opportuno prevedere un approfondimento di tipo storico al fine di contestualizzare storicamente e pedagogicamente le collezioni, ricostruire la loro denominazione e classificazione.

7.4 Un percorso a tappe per scoprire il museo

Questa attività è pensata per rendere la visita al Museo un'esperienza attiva e coinvolgente per bambini, accompagnati da insegnanti o genitori. Attraverso una guida, i partecipanti sono invitati a esplorare le sale in autonomia, seguendo un percorso a tappe che unisce osservazione, scoperta e gioco. Ciascuna tappa è dedicata a un oggetto significativo attraverso delle descrizioni e compiti ingaggianti: una breve introduzione presenta l'oggetto, collocandolo nel suo contesto storico e d'uso; segue una piccola sfida, che può consistere in un'osservazione mirata, in un indovinello o in un compito semplice (ad esempio, trovare un dettaglio, riconoscere un materiale, associare l'oggetto a un'attività scolastica).

Tappa 0. Introduzione

La tappa introduttiva è concepita come un momento di attivazione, finalizzato a predisporre il visitatore, in particolare i bambini, a una fruizione consapevole e partecipata della visita. Prima di avviare l'itinerario attraverso le sale del Museo, i partecipanti sono invitati a formulare le proprie aspettative e rappresentazioni preliminari su ciò che immaginano di trovare all'interno di un museo dedicato alla storia dell'educazione.

L'attività prevede di annotare le proprie idee sulla guida e, successivamente, confrontarle con quelle di un accompagnatore (insegnante, genitore o pari). Questo momento di scambio interpersonale stimola la condivisione di punti di vista e la costruzione di un'immagine comune del museo, che potrà essere verificata e rielaborata al termine del percorso.

Benvenuto	al	Museo	dell'educazione!
Stai per esplorare un museo speciale: qui ogni oggetto racconta una storia di scuola e di educazione. Prima di partire, fermati un attimo e pensa... Se ti dico Museo di			

Archeologia... ti vengono in mente dei fossili? dei resti di vasi o costruzioni antiche? E se ti dicessi “Museo dell’Educazione”, **cosa immagini di trovare?**

La sfida di partenza

1. Scrivi qui sotto cosa ti aspetti di scoprire:

2. Adesso gira la domanda a chi ti accompagna (insegnante, genitore o amico): cosa si aspetta lui/lei? Scrivilo qui:

Quando avrai completato tutte le tappe al MusEd, torna a leggere cosa avevi scritto qui.

Box 1 : esempio di scheda di visita - Introduzione

Tappa 1. L’aula del patrimonio librario

Questa tappa introduce i visitatori alla sala che ospita il patrimonio librario. I libri esposti rappresentano un’importante testimonianza del ruolo della parola scritta come veicolo di conoscenza e strumento didattico, riflettendo sia i programmi scolastici delle diverse epoche, sia le concezioni pedagogiche che ne hanno guidato la selezione, l’uso e la loro pubblicazione. L’attività proposta invita i partecipanti a sviluppare capacità di osservazione mirata e di ricerca all’interno dello spazio espositivo. La sfida consiste nell’individuare la sezione dedicata alle enciclopedie, riconoscendo un volume iconico, l’Enciclopedia “Conoscere”, caratterizzata dalla scritta azzurra in copertina. Questo compito incoraggia un approccio investigativo alla visita e favorisce la memorizzazione di elementi significativi del patrimonio librario, ponendo attenzione tanto al contenuto quanto alla materialità degli oggetti.

Tappa 1 – L’aula del patrimonio librario

Entra in una sala speciale, dove i libri raccontano storie di scuola di tanti anni fa. Qui ci sono volumi che hanno accompagnato generazioni di insegnanti e bambini: manuali per studiare, testi per imparare e per fare ricerche, letture che facevano viaggiare la fantasia.

Sfoggia con gli occhi le librerie.

Sfida: trova la libreria che espone le enciclopedie e cerca un volume con la scritta azzurra in copertina. Quando la trovi, scrivi il nome qui! _____

Box 2: esempio di scheda di visita - seconda tappa

Tappa 2. Sala riconoscimento e cura dell'infanzia

La seconda tappa del percorso si colloca nella sala del museo dedicata al riconoscimento e alla cura dell'infanzia. La sfida proposta ai giovani visitatori è finalizzata a stimolare l'osservazione attenta e il riconoscimento di oggetti noti, sia nelle loro forme originarie sia in quelle trasformate nel tempo. In un primo momento, si invita a individuare tutti gli oggetti dotati di ruote presenti in sala, che comprendono mezzi di gioco e spostamento come il monopattino, la macchina a pedali, il triciclo, l'automobilina di latta e l'automobile di legno. Un secondo compito guida lo sguardo verso l'ottovolante il cui tracciato ricorda la figura dell'otto orizzontale (o simbolo dell'infinito). Tale attività incoraggia a formulare ipotesi e a riflettere sulle pratiche di riuso creativo tipiche del gioco artigianale del passato.

Infine, l'attenzione si sposta sugli strumenti per la nutrizione dei neonati, invitando a rintracciare un biberon e a descriverne il materiale di fabbricazione. La conclusione della tappa prevede un momento di confronto, durante il quale i partecipanti possono segnalare altri oggetti riconosciuti che, pur avendo mantenuto la funzione originaria, si presentano oggi in forme e materiali differenti, stimolando così la riflessione sull'evoluzione degli artefatti legati all'infanzia.

Tappa 1 – Sala della cura e del riconoscimento dell'infanzia

Questa sala racconta come, nel passato, gli adulti si prendevano cura dei bambini: troverai oggetti per l'alimentazione, l'accudimento e tanti giochi d'altri tempi. Qui i giocattoli non sono solo per divertirsi: ognuno ha una storia da raccontare.

Sfida 1: Cerca in tutta la sala gli oggetti che hanno le ruote e scrivi qui i loro nomi.

Sfida 2: Osserva bene: da qualche parte c'è un oggetto il cui percorso ricorda un "otto"

orizzontale, come il simbolo dell'infinito che vedi stampato qui. Trovalo!

Suggerimento: l'oggetto è una piccola giostra costruita con parti di bicicletta... riesci a scoprire quali?

Sfida 3: Trova il biberon per neonati. Di che materiale è fatto? Scrivilo qui.

Poi, guarda intorno a te: ci sono altri oggetti che conosci ma che oggi sono fatti in modo diverso?

Box 2: esempio di scheda di visita - seconda tappa.

Tappa 3. La sala dei sussidi didattici e della scuola professionale.

La Tappa 3 del percorso si sviluppa all'interno della sala dedicata ai sussidi didattici, alla scuola professionale e alla sezione specifica sulla scuola mobile di Este. Tra gli oggetti esposti, i visitatori sono invitati a individuare un piccolo elemento ludico e sperimentale: un personaggio giallo nascosto all'interno di un tubo, che permette di scoprire il Diavoleto di Cartesio, strumento tradizionalmente utilizzato per illustrare i principi di galleggiamento e pressione nei fluidi. Si invita ad inquadrare un *Qr code* per scoprire il funzionamento dell'oggetto. Nella sala sono presenti anche i banchi a zaino e rispetto a questo oggetto si chiede ai partecipanti di immaginare alcune caratteristiche della loro scuola all'aperto ideale. Verso la conclusione della sala, un'area espositiva dedicata alla geometria presenta modelli solidi, strumenti per lo studio delle misure di capacità e figure geometriche, offrendo la possibilità di riconoscere e rappresentare diverse forme. Questa disposizione consente di esplorare sia l'aspetto sperimentale e laboratoriale della scuola del passato, sia la sua attenzione alla dimensione pratica e all'apprendimento attraverso l'esperienza diretta.

Tappa 3 – La sala dei sussidi didattici e della scuola professionale.

Sei in una sala piena di oggetti curiosi e strumenti che venivano usati per imparare con le immagini, scoprire la scienza, l'italiano, la matematica, i mestieri e... anche per studiare all'aria aperta!

Sfida 1: Guarda bene: c'è un personaggio giallo che si nasconde dentro ad un tubo di vetro. Leggi dalla didascalia come si chiama, o chiedi a qualcuno di farlo per te. Quel tipetto se ne sta lì perché serve a scoprire come funziona il galleggiamento... è tutta questione di aria e acqua! Inquadra il *QR code* per scoprire come funziona quello strumento.

Sfida 2: Entrando hai già visto i banchi di legno pieghevoli. Venivano usati nella scuola mobile di Este: si chiudevano e si trasportavano sulle spalle come degli zaini. Guarda le foto dei luoghi di lezione. Se potessi trasportare il tuo banco, dove ti piacerebbe fare lezione?

Sfida 3: Alla fine della sala, nelle vetrine troverai dei solidi geometrici e figure disegnate. Guarda bene e disegna qui sotto tutte le forme che riesci a riconoscere.

Box 3: esempio di scheda di visita - terza tappa.

Tappa 4. Aula storica

La tappa conclusiva del percorso conduce i visitatori all'interno dell'aula storica, in cui è possibile sedersi sui banchi di legno, osservare la disposizione ordinata degli arredi e percepire l'atmosfera che caratterizzava le lezioni. L'esperienza invita a un coinvolgimento diretto: il visitatore può scegliere un posto in classe e toccare con mano il banco, scoprendo il foro del calamaio, elemento tipico della scuola dell'epoca. L'osservazione prosegue con un'attività immaginativa che inizia dall'individuare, tra le cartelle esposte, quella che si preferirebbe usare a scuola, immaginando di preparare il proprio materiale per la giornata di lezione. Infine, l'attenzione si sposta sull'ascolto a partire dal richiamo alla presenza della campanella sulla cattedra. Si invita ad immaginare i suoni tipici di una classe d'altri tempi come il fruscio delle pagine, il gesso che scrive sulla lavagna, il brusio degli alunni.

Tappa 4 – Aula storica

Qui dentro puoi fare un vero viaggio nel tempo e sederti proprio come facevano i bambini di tanti anni fa.

Sfida 1: Scegli il posto che ti piace di più e siediti al tuo banco. Tocca il piano di legno: senti un buco? Era il posto del _____ dove si teneva

l'inchiostro per scrivere con il pennino.

Sfida 2: Scegli la tua cartella preferita tra quelle esposte: quale porteresti a scuola?

Sfida 3: Ascolta con l'immaginazione: quali suoni pensi di sentire in una classe di cento anni fa?

C'è un oggetto sopra la cattedra che ti può dare un indizio... trovandolo, scoprirai il suono che segnava l'inizio e la fine delle lezioni!

Box 4: esempio di scheda di visita - quarta tappa.

Tappa finale. Uscita

La tappa conclusiva del percorso è collocata in prossimità dell'uscita ed è concepita come un momento di riflessione attiva. Dopo aver esplorato le sale e conosciuto oggetti, storie e ambienti legati alla storia dell'educazione, i visitatori vengono invitati a interrogarsi su quale oggetto della propria esperienza scolastica, ludica o formativa potrebbe essere significativo portare in museo per raccontare la scuola e l'infanzia di oggi. Questa attività si configura come un gesto simbolico di restituzione e di costruzione di memoria condivisa, in cui l'oggetto immaginato diventa mediatore di narrazioni personali e collettive. I contributi vengono raccolti attraverso testi o disegni realizzati su appositi supporti cartacei, che possono essere affissi su una bacheca dedicata.

Come gesto simbolico e ulteriore elemento di *engagement*, l'esperienza si concluderà con uno scambio reciproco: i bambini lasceranno al museo il biglietto su cui avranno annotato o disegnato l'oggetto che racconta la propria esperienza scolastica e di educazione e il Museo ricambierà offrendo un proprio biglietto contenente curiosità e approfondimenti relativi a uno degli oggetti presenti tra le collezioni. In questo modo, con questo scambio bidirezionale, il percorso non si conclude con la sola fruizione, ma si apre a una forma di patrimonializzazione partecipata, in cui ogni visitatore contribuisce a lasciare una traccia

della propria esperienza e il Museo continua il contatto con il visitatore anche al termine dell'esperienza.

Tappa finale – Prima di andare via

Adesso che hai viaggiato nel tempo e scoperto cos'è un Museo dell'Educazione, fermati un momento e pensa:

Se potessi portare qui **un oggetto speciale della tua scuola**, dei tuoi giochi o di un luogo in cui impari qualcosa... quale sarebbe?

Scrivilo o disegnano sul foglietto che trovi vicino all'uscita e appendilo alla nostra bacheca dei ricordi.

Così, anche tu diventerai parte della storia del museo e lascerai un segno per i visitatori che verranno dopo di te.

Prendi poi il biglietto dalla scatola, il Museo ha un messaggio per te, conservalo!

Box 5: esempio di scheda di visita - ultima tappa.

Conclusioni

Richiamo agli obiettivi e alla domanda di ricerca

Il presente lavoro di ricerca si è proposto di indagare il ruolo e le potenzialità del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova, nella prospettiva di valorizzazione delle collezioni conservate che sia al tempo stesso storicamente fondata, pedagogicamente orientata e socialmente rilevante. I due obiettivi che hanno guidato lo studio sono stati da un lato, esplorare le modalità di valorizzazione già attuate nei musei del patrimonio storico-educativo in vista di creare nuove prospettive e una possibile applicazione nel contesto del Museo padovano; dall'altro, definire e sperimentare percorsi di valorizzazione del patrimonio del Museo, sia attraverso attività svolte durante la ricerca, sia sotto forma di proposte progettuali per il futuro.

Lo studio ha trovato il suo collocamento nel solco del rinnovamento storiografico che ha contraddistinto la ricerca storico-educativa degli ultimi trent'anni, interessata a tipologie documentarie diversificate e appartenenti al recupero, alla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo⁷⁵⁴. La svolta materialistica⁷⁵⁵ ha alimentato la nascita e la diffusione di musei dedicati a tale patrimonio, anche a livello universitario in cui si integrano le tradizionali funzioni museali⁷⁵⁶ con le tre missioni fondamentali dell'accademia: ricerca, didattica e terza missione⁷⁵⁷. Parallelamente, anche l'ambito museale ha attraversato una fase di trasformazione profonda spostando cambiando l'idea di museo da deposito statico di memorie a istituzioni dinamiche, sempre più orientate alla partecipazione attiva del pubblico e alla propria funzione educativa e sociale. Questo ripensamento ha coinvolto anche i musei del patrimonio

⁷⁵⁴Cfr. R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, EUM, Macerata 2020, pp. 13-26; Id., *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di largo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (a cura di), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, FahrenHouse, Salamanca 2018, pp. 27-44; A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce 2020.

⁷⁵⁵ Cfr. M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico: approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, cit.

⁷⁵⁶Cfr. Půček M. J., Ochrana F., Plaček M., *The Modern Museum: Its Role, Function, and Social Mission*, cit., p. 20.

⁷⁵⁷Cfr. Zomer A., Benneworth P., *The Rise of the University's Third Mission*, cit., pp. 81-101.;

storico-educativo, oggi chiamati a ridefinire finalità e pratiche in risposta sia alle trasformazioni epistemologiche che ai mutamenti sociali in atto⁷⁵⁸.

Muovendo da un quadro teorico articolato sui riferimenti storici della ricerca sul patrimonio storico-educativo e alcuni dei modelli dell'apprendimento museale e della mediazione culturale, la presente ricerca ha messo in dialogo teorie e pratiche attraverso un'analisi situata del MudEd, basata su osservazioni, conduzioni di attività educative, interviste a testimoni privilegiati e progettazione di *format* educativi.

Risultati emersi dall'esperienza presso il Museo dell'Educazione

Il confronto tra i dati raccolti e la cornice teorica consente di sintetizzare gli esiti della ricerca, offrendo una risposta alle domande iniziali e mettendo in luce una serie di convergenze e tensioni.

Da un lato, i modelli di apprendimento museale che affermano la centralità della dimensione esperienziale e partecipativa trovano conferma anche nei musei universitari del patrimonio storico-educativo, dimostrando come sia possibile trasformare collezioni storiche e documentarie in risorse dinamiche per l'apprendimento. Dall'altro, emerge la necessità di tenere conto della specificità di un patrimonio che richiede un'interpretazione contestuale, capace di coniugare rigore scientifico, conoscenza storica, pedagogica e stimolo narrativo.

Nel caso del Museo dell'Educazione di Padova, la ricerca ha mostrato come la centralità dell'oggetto storico-educativo e la vocazione di educazione alla memoria in cui si riconosce l'istituzione costituiscano elementi distintivi rispetto ad altri musei affini. L'attività di progettazione, conduzione e analisi critica delle proposte educative sviluppate nel corso del triennio ha permesso di individuare significative possibilità di valorizzazione del patrimonio evidenziando la capacità del Museo di attivare percorsi in cui l'oggetto conservato non si limita a essere testimone del passato, ma diventa strumento per generare connessioni interdisciplinari, stimolare la riflessione storica e favorire processi di apprendimento situato. I modelli teorici adottati si sono configurati come riferimento per integrare la dimensione storico-educativa con quella esperienziale, rafforzando la percezione del museo come laboratorio di educazione al patrimonio e alla

⁷⁵⁸Cfr. P. Á. Domínguez, *Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in "Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación", n. 19, 2009, pp. 191-206.

memoria dell'educazione. Il *Contextual Model of Learning* si è rivelato particolarmente adatto a leggere l'esperienza museale nella sua interezza (dimensioni fisica, personale e socioculturale), mentre l'*Object-Based Learning* ha trovato una forte applicazione nelle pratiche di analisi diretta degli oggetti. La cornice dell'*IPOP Theory*, pur utile per identificare le diverse preferenze nella fruizione delle esposizioni, richiede adattamenti per le collezioni di questo tipo di musei che, per la loro natura, privilegiano dimensioni concettuali e materiali, rispetto a quelle più esperienziali e relazionali.

Le pratiche di valorizzazione osservate, sperimentate ed emerse dai confronti con altri musei propongono metodologie di mediazione museale e rivelano le rappresentazioni storiche e culturali della scuola e dell'infanzia che esse veicolano. Ogni scelta espositiva, così come ogni attività educativa, rinvia infatti a visioni pedagogiche che riflettono le concezioni dell'epoca di riferimento e al tempo stesso sollecitano una rielaborazione critica nel presente. In questo senso, la valorizzazione del patrimonio storico-educativo riguarda la comunicazione di contenuti storici e pedagogici, ma attiva anche un confronto con modelli formativi e culturali del passato, aprendo alla possibilità di rinegoziarli e reinterpretarli in costante confronto con la contemporaneità.

Dall'analisi delle attività didattiche del Museo sono emerse, accanto ad alcune criticità, anche prospettive di sviluppo significative. Queste evidenze confermano la possibilità di rafforzare ulteriormente il ruolo dell'istituzione non solo come luogo di conservazione del patrimonio storico-educativo, ma anche come spazio capace di interpretare e trasmettere in modo critico la memoria dell'educazione. In questa direzione, il MuSEd può continuare a dare concretezza alla propria missione, ponendosi come laboratorio vivo di riflessione pedagogica e come presidio culturale al servizio della comunità accademica e cittadina.

A completare il quadro, il dialogo con i sei testimoni privilegiati ha permesso di delineare un quadro comparativo delle strategie di valorizzazione adottate nei musei in cui operano. È emersa una visione condivisa del museo come spazio formativo, luogo di sperimentazione metodologica e contesto privilegiato per promuovere partecipazione e cittadinanza attiva. Le strategie educative più efficaci sono quelle che intrecciano dimensione cognitiva ed emotiva, alternando momenti di spiegazione storica a esperienze immersive e partecipative nella cornice di una costruzione condivisa di

significato. La tensione tra rigore storico e coinvolgimento emotivo, spesso citata dai testimoni intervistati, si rivela come una questione metodologica cruciale: il rischio di banalizzazione è reale, ma lo è anche quello di una fruizione distante e poco partecipata. L'adozione di approcci come l'*Object-Based Learning* e la narrazione partecipata sembra rappresentare una via intermedia capace di preservare la complessità dei contenuti e di favorire, al contempo, un'esperienza viva e memorabile.

Parallelamente, gli interlocutori hanno segnalato criticità ricorrenti: la fragilità strutturale dei musei universitari, la dipendenza da risorse esterne e progettuali, e la sfida di coniugare rigore storico e coinvolgimento del pubblico.

Punti di forza e limiti della ricerca

La ricerca offre un contributo allo studio del MudEd affrontando un campo di ricerca ancora in fase di definizione e sistematizzazione. L'elaborazione di un quadro teorico integrato ha consentito di rileggere alcuni modelli di apprendimento museale mettendone in luce punti di forza, limiti e possibilità di adattamento alle specificità del Museo. Il confronto tra il contesto italiano e spagnolo ha fatto emergere non solo convergenze e divergenze sul piano istituzionale, ma anche peculiarità di natura culturale e metodologica che caratterizzano le modalità operative di queste realtà, offrendo spunti di riflessione trasferibili e confrontabili.

Parallelamente, l'indagine ha posto in dialogo il rinnovamento storiografico legato all'attenzione per la materialità educativa con le trasformazioni della museologia contemporanea, restituendo al patrimonio storico-educativo il suo valore non solo come fonte documentaria, ma come risorsa viva per l'educazione e per la partecipazione sociale.

Dal punto di vista metodologico, lo studio si distingue per l'adozione di un approccio qualitativo capace di intrecciare in modo sistematico dimensione di studio storico, di ricerca e progettuale. Questa integrazione ha reso possibile un processo di indagine che oltre all'esplorazione e alla documentazione di pratiche museali ha prodotto conoscenze direttamente applicabili al contesto considerato.

Infine, sul piano operativo, la ricerca ha generato proposte educative e piste di lavoro replicabili, radicate nel patrimonio del MudEd e potenzialmente estendibili ad altri contesti, fornendo indicazioni per migliorare l'accessibilità, diversificare i pubblici e

rafforzare il legame tra museo universitario e le sue tre missioni. La posizione interna della ricercatrice ha costituito in questo senso un ulteriore elemento di valore, consentendo un accesso privilegiato ai processi e alle dinamiche istituzionali, ai processi didattici, e permettendo di osservare e interpretare criticamente dall'interno le pratiche di valorizzazione.

Da un altro punto di vista, la presente ricerca presenta alcuni limiti che si ritiene opportuno esplicitare, al fine di offrire una lettura trasparente e fondata di quanto attuato. Tali limiti non ne compromettono la validità interpretativa, ma darne una precisazione contribuisce a definire il perimetro dell'indagine e rafforzare la credibilità attraverso un esercizio di consapevolezza metodologica.

Un primo limite riguarda la specificità del caso osservato. Pur avendo incluso un confronto con esperienze museali affini, l'analisi si è concentrata in modo prevalente sul MuSEd, assunto come caso di studio principale. La scelta di concentrare l'attenzione sul contesto padovano risponde a criteri di rilevanza metodologica e al carattere paradigmatico del caso, in ragione del suo ruolo nell'ambito universitario e della Terza Missione nell'Ateneo. Tuttavia, questa specificità limita la possibilità di estendere i risultati o di ipotizzare l'applicabilità diretta dei formati sperimentati ad altri musei del patrimonio storico-educativo. Ne consegue che le pratiche osservate e analizzate assumono valore soprattutto come tracce interpretative e spunti progettuali, più che come modelli universalmente trasferibili. Questo aspetto infatti, non dipende direttamente dalle caratteristiche del MudEd, ma da considerazioni più ampie sul transfer delle pratiche e delle teorie. Va inoltre sottolineato che il carattere situato dell'indagine è stato ritenuto indispensabile, poiché il periodo di ricerca ha coinciso con il riavvio delle attività museali dopo una fase di interruzione. In tale contesto, il lavoro si è concentrato soprattutto sulla dimensione progettuale, accompagnando la ripresa operativa del museo e contribuendo alla sua ridefinizione educativa. Questa scelta, condivisa con il supervisore, ha comportato una focalizzazione sugli aspetti generativi del lavoro educativo più che sull'analisi degli impatti a lungo termine.

Un secondo limite è rappresentato dalla dimensione ridotta del campione di intervistati. Le sei interviste semistrutturate hanno offerto contributi qualificati e stimolanti, ma non consentono di rappresentare in modo esaustivo la pluralità di approcci e modelli presenti nel panorama museale nazionale e internazionale. Esse non

sono state concepite con finalità statistiche o comparative, ma come strumenti generativi di riflessione, e vanno dunque interpretate entro i confini della loro funzione esplorativa.

Un ulteriore elemento critico riguarda la posizione della ricercatrice all'interno del contesto indagato. L'assunzione contemporanea dei ruoli di progettazione, conduzione delle attività e ricerca ha rappresentato una risorsa per la profondità dell'analisi, ma ha richiesto al tempo stesso un'attenta gestione della soggettività e un costante esercizio di decentramento.

A ciò si aggiunge il condizionamento esercitato dalla fase di transizione istituzionale del Museo, caratterizzata da lavori di manutenzione e criticità logistiche che hanno comportato discontinuità nella programmazione e nell'operatività. Se da un lato queste circostanze hanno limitato la possibilità di sistematizzare i dati secondo un piano longitudinale, dall'altro hanno permesso di cogliere in modo autentico la complessità, la fragilità e il potenziale generativo di un contesto in divenire.

Inoltre merita attenzione l'equilibrio tra le tre missioni universitarie prese in esame. La ricerca ha privilegiato in particolare la didattica e la Terza Missione, ambiti strettamente legati al periodo di riapertura e rilancio del MudEd, quando il rafforzamento dell'offerta educativa e delle iniziative di apertura al territorio costituiva una priorità strategica. Proprio in questi settori la dottoranda ha potuto inserirsi operativamente, contribuendo in prima persona alla progettazione e conduzione di laboratori e attività museali, che hanno consentito di osservare da vicino le potenzialità e i limiti del patrimonio storico-educativo. Tali esperienze si sono configurate come attività divulgative, ma anche di ricerca sulla valorizzazione del patrimonio storico-educativo sul campo, attraverso le pratiche messe in atto. Il ruolo del museo come luogo di ricerca avrebbe tuttavia potuto essere approfondito più sistematicamente: in questo lavoro rimane soprattutto come cornice istituzionale che sostiene e rende possibili le altre missioni. Tale aspetto, che rappresenta un limite al presente lavoro, allo stesso modo mette in luce la continuità tra ricerca, didattica e Terza Missione, che nel contesto museale si intrecciano e si alimentano reciprocamente.

Dal punto di vista metodologico, va segnalata l'assenza di strumenti quantitativi e di dispositivi strutturati di valutazione dell'impatto. Non sono stati misurati l'efficacia comunicativa o formativa delle attività progettate, né monitorata longitudinalmente l'evoluzione delle pratiche nei pubblici coinvolti. Tale scelta riflette sia

un'impostazione epistemologica orientata all'esplorazione e alla costruzione di traiettorie di valorizzazione, sia una contingenza operativa che ha reso prioritaria la dimensione generativa rispetto alla misurazione standardizzata dei risultati. A ciò si lega la mancata inclusione della prospettiva dei visitatori, che ha ridotto la possibilità di approfondire i vissuti, le percezioni e i significati attribuiti all'esperienza museale da parte degli utenti. Tale assenza è riconducibile alla natura progettuale della ricerca, più orientata ad accompagnare la riattivazione delle attività didattiche che a valutare retrospettivamente la loro efficacia.

Infine, lo studio non ha affrontato in modo sistematico la ricostruzione storico-documentaria delle singole collezioni o dei singoli oggetti conservati, né ha sviluppato un'analisi filologica dell'origine e dell'evoluzione del patrimonio museale. Questa dimensione, pur centrale negli studi storico-educativi, è stata volutamente marginalizzata per concentrare l'attenzione sulle potenzialità educative attuali e sulle pratiche di attivazione del patrimonio. In parallelo, anche altri ambiti della mediazione museale sono stati solo parzialmente considerati, come le strategie di comunicazione digitale, la valutazione dell'impatto sociale e le dimensioni di accessibilità, trattate in modo indiretto o non approfondito rispetto al *focus* centrale della ricerca.

Sviluppi futuri

Gli sviluppi futuri della traccia di questa ricerca si possono articolare lungo tre assi principali riconducibili all'approfondimento scientifico, al consolidamento metodologico e alla sperimentazione operativa. Sebbene distinti, questi ambiti si intrecciano in una visione unitaria di crescita, ampliamento e consolidamento del settore in cui la ricerca si è situata e potrebbero contenere i limiti di ricerca evidenziati in precedenza.

Sul piano scientifico, una prima direttrice di sviluppo riguarda l'estensione del confronto ad altri musei italiani e internazionali, con l'obiettivo di ampliare il quadro di riferimento e individuare modelli diversificati di gestione, mediazione e valorizzazione. In questo senso, appare rilevante includere non solo musei esplicitamente dedicati alla storia dell'educazione e della pedagogia, ma anche istituzioni affini per missione e ambito di lavoro, come i musei universitari, che condividono analoghe sfide e prospettive di sviluppo. Allo stesso tempo, una maggiore attenzione alla dimensione

storico-documentaria e alla ricostruzione delle collezioni potrebbe affiancare alla prospettiva educativa un contributo storiografico più sistematico, capace di valorizzare l'origine e l'evoluzione del patrimonio conservato.

Sul piano metodologico, i futuri sviluppi riguardano l'integrazione di strumenti capaci di dare voce ai visitatori e agli altri attori coinvolti nelle pratiche museali, come guide ed educatori, per la valutazione dell'impatto educativo e sociale delle attività del Museo.

L'adozione di metodologie miste (questionari standardizzati *pre* e *post* visita, interviste narrative, *focus group*, diari di bordo compilati dai visitatori, mappe concettuali o attività creative⁷⁵⁹) consentirebbe di restituire con maggiore precisione l'efficacia dei percorsi in termini di apprendimento, partecipazione e coinvolgimento, favorendo una lettura longitudinale delle trasformazioni nei pubblici coinvolti.

Dal punto di vista operativo, la ricerca apre la strada alla possibilità di consolidare e trasferire i *format* educativi sperimentati, adattandoli a pubblici differenti e verificandone l'applicabilità. In parallelo, la creazione di una rete di collaborazione tra musei universitari del patrimonio storico-educativo, a livello nazionale e internazionale, costituirebbe inoltre un terreno fertile per lo scambio di buone pratiche, la progettazione condivisa e la diffusione di modelli di mediazione. In questa prospettiva, la collaborazione partecipata con comunità, insegnanti e studenti rappresenta una direzione promettente per radicare i percorsi educativi nei bisogni e nelle risorse dei territori, in coerenza con le pratiche di *public history* e *public pedagogy*⁷⁶⁰.

Infine, l'avvio di progetti di Terza Missione a più ampio respiro, connessi a tematiche sociali attuali quali l'accessibilità, l'educazione di genere, l'educazione interculturale, la sostenibilità e l'educazione civica, rafforzerebbe ulteriormente il ruolo del museo come spazio di partecipazione e di dialogo, capace di connettere la memoria storica con il presente.

Riflessioni conclusive

⁷⁵⁹Cfr. A. Giorgi, M. Pizzolati, E. Vacchelli, *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*, il Mulino, Bologna 2021.

⁷⁶⁰Cfr. G. Biesta, *Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere*, in "Social & Cultural Geography", vol. 13, n. 7, 2012, pp. 683-697.

I musei del patrimonio storico-educativo sono luoghi in cui il tempo non è semplicemente conservato, ma continuamente reinterpretato. Gli oggetti, i documenti e le testimonianze in essi custoditi rappresentano connessioni vive tra passato e presente, capaci di attivare domande e generare nuove letture. Il percorso di ricerca condotto conferma che anche realtà minori nel panorama museale possono costituire spazi di rilevante potenziale trasformativo, contesti in cui la memoria dell'educazione diventa strumento di cittadinanza, in cui il rigore storico si coniuga con la dimensione partecipativa, e in cui il patrimonio opera come *medium* di interpretazione. In questa prospettiva, l'educazione alla memoria rappresenta una funzione cruciale, se intesa non come un esercizio commemorativo statico, ma un processo dinamico di costruzione di significato. Ciò significa fornire strumenti per comprendere la complessità storica, riconoscere le eredità materiali e immateriali e sviluppare una consapevolezza critica che permetta di agire responsabilmente.

Il MudEd, grazie alle sue collezioni e alla sua collocazione accademica, possiede le condizioni per essere un laboratorio permanente di questo dialogo tra sapere storico e istanze educative contemporanee. La sfida nel lavoro con la materialità educativa, tuttavia, non consiste unicamente nel preservare la storia dell'educazione, ma nel renderla attuale e operante, affinché possa interagire con le generazioni presenti e insegni ad affinare capacità interpretativa, senza la quale non potrebbe esistere l'educazione⁷⁶¹.

Concludendo, si vuole fare propria la riflessione di Cantatore che ben sintetizza la prospettiva di lungo periodo del lavoro nei musei del patrimonio storico-educativo:

I tempi sono maturi, il lavoro da fare è ancora molto, le cose della storia dell'educazione attendono che qualcuno si prenda cura di loro, restituendogli un'anima che gli è stata a lungo negata⁷⁶².

⁷⁶¹Cfr. G. Genovesi, *Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", vol. V, n. 6, 2013, p. 16

⁷⁶²Cfr. L. Cantatore, *Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre*, in "Educació i Història: revista d'història de l'educació", n. 39, 2022, p. 159.

Bibliografia

Monografie e curatele

Agazzi R., *Guida per le Educatrici dell'infanzia*, La Scuola Editrice, Brescia 1950.

Allard M., Boucher S., *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*, Hurtubise, Montréal 1998.

Ascenzi A., Covato C., Meda J. (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, EUM, Macerata 2020.

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923–1945)*, Alfabetica Edizioni, Macerata 2009.

Ausubel D. P., *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London 2000.

Badanelli Rubio A. M., Poveda Sanz M., Rodriguez Guerrero C. (a cura di), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos, investigación del patrimonio educativo*, MCF Textos, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2014.

Baldi G. et al. (a cura di), *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, vol. III, tomo II, Paravia, Torino 1994.

Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, “Studi e saggi”, 204, Firenze University Press, Firenze 2019.

Barausse A., De Freitas Ermel T., Viola V. (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce 2020.

Barausse A. (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861–1922)*, Alfabetica Edizioni, Macerata 2008, 2 voll.

Barbanera, M., Venafrò I. (a cura di), *I musei dell'Università “La Sapienza”*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1993.

Basso Peressut L., *Musei per la scienza. Spazi e luoghi dell'esporre scientifico e tecnico*, Punto Einaudi, Brescia 1998.

- Battolini G., *Giornale di un giardino d'infanzia*, [s.n.], Firenze 1882.
- Beretta M., *Storia materiale della scienza*, Mondadori, Milano 2002.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Bertelli S. (a cura di), *Le corti italiane del Rinascimento*, Mondadori, Milano 1985.
- Bianchini P. (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010.
- Binetti P., Cinque M., *Valutare l'Università & valutare in Università*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Black G., *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*, Routledge, London–New York 2012.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Bologna 2010.
- Bourdieu P., *The Social Structures of the Economy*, Polity Press, London 2005.
- Borun M., Korn R., *Introduction to Museum Evaluation*, Bloomsbury Academic, London–New York 1999.
- Bonnefous E., Peuchot E., Richer L. (a cura di), *Droit au musée, droit des musées*, Dalloz, Parigi 1994.
- Bosna, V., Cagnolati, A. (a cura di), *Itinerari nella storiografia educativa*, Cacucci Editore, Bari 2019
- Bottari F., Pizzicannella F., *L'Italia dei tesori. Legislazione dei beni culturali, museologia, catalogazione e tutela del patrimonio artistico*, Zanichelli, Bologna 2002.
- Boyer M., *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Étude comparative à partir d'exemples significatifs*, Tesi di Dottorato, CNAM – Centre d'histoire des techniques et de l'environnement, Paris 2009.
- Bown C., *See-Think-Wonder: Integrating Thinking Routines into an International Primary School Program at the Tropenmuseum*, Tesi di Master, Reinwardt Academy, Amsterdam 2012.
- Braudel F. (a cura di), *La Méditerranée. I, L'espace et l'histoire*, 1977–1978; tr. it. *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano 1987.

- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M. M. (a cura di), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Bruxelles 2011.
- Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Brunelli M., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico: approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Buisson F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris 1911.
- Callegari C., *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma–Bari 2008.
- Cambi F., *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma 2021.
- Campaner A., Cossetto M., von Grabmayr B., Infelise Fronza R. (a cura di), *Museo della scuola–Schulmuseum*, Comune di Bolzano, Bolzano 1997.
- Cardone S., Masi M., *Il museo come esperienza educativa: narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari 2017.
- Cataldo L., Paraventi M., *Il museo oggi*, Silvana Editoriale, Milano 2007.
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci 1990.
- Cavallera H. (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. Atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012)*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Cerutti S., Cottini A., Menzardi P., *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, Aracne, Canterano 2021.
- Chapman M., *Constructivisme evolution: origin and development of Piaget's Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- Chatterjee H. J. (a cura di), *Touch in Museums. Policy and Practice in Object Handling*, Berg, Oxford–New York 2008.

- Chatterjee H. J., Hannan L. (a cura di), *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, Routledge, New York 2016.
- Chervel A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris 1998.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, La Scuola, Brescia 2000.
- Chiosso G. (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003.
- Chiosso G. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008.
- Christillin E., Greco C., *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Einaudi, Torino 2021.
- Choay F., *L'allegoria del patrimonio*, Officina Edizioni, Roma 1995 (ed. orig. 1992).
- Condette J., Figeac-Monthus M. (a cura di), *Sur les traces du passé de l'éducation...*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac 2014.
- Connerton P., *How modernity forgets*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Corbetta P., *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche. Vol. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna 2015
- Cosi D., *Diritto dei beni e delle attività culturali*, Aracne Editrice, Roma 2008.
- Cunningham M. K., *The Interpreter's Training Manual for Museums*, American Association of Museums, Washington D.C. 2004.
- Cunningham M. K., *Manuale di formazione per interpreti museali*, a cura di M. Brunelli, EUM, Macerata 2012.
- D'Ascenzo M., Vignoli R., *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico "Luigi Bombicci" di Bologna*, Clueb, Bologna 2008.
- Da Milano C., Sciacchitano E., *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, Direzione generale dei musei, Servizio II, Roma 2015.
- Danilov V. J., *University and College Museums, Galleries, and Related Facilities – A Descriptive Directory*, Greenwood Press, Westport 1996.

- Davallon J., *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers: la mise en exposition*, Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle, Parigi 1986.
- Dávila P., Naya L. M. (a cura di), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Erein, San Sebastián 2016.
- De Ayala, R., Braudel, P. in *Les ambitions de l'Histoire*, Éditions de Fallois, Paris 1997; tr. it. *Storia misura del mondo*, Il Mulino, Bologna 1998.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di Storia della Scuola Italiana*, La Scuola, Brescia 2019.
- De Bary M.-O., Tobelem J.-M. (a cura di), *Manuel de muséographie*, Séguier Option Culture, Parigi 1998.
- De Troyer V., Vermeersch J., *Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*, Hereduc Heritage Education, Garant Publisher, Anversa 2005.
- Desvallées A., *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*, vol. I, MNES, 1992.
- Desvallées A., Mairesse F. (a cura di), *Key Concepts of Museology*, Armand Colin, Parigi 2010.
- Devincenzi G., *Del Museo Industriale Italiano e del progetto di legge pel suo ordinamento. Osservazioni di G. Devincenzi deputato e direttore del museo*, Tipografia Enrico Dalmazzo, Torino 1865.
- Dewdney A., Dibosa D., Walsh V., *Post Critical Museology*, Routledge, Londra–New York 2013, disponibile in <https://doi.org/10.4324/9780203084595>.
- Di Lorenzo P. D., Stefani E., *Università e città. Il ruolo dell'università nello sviluppo dell'economia culturale delle città*, Fondazione CRUI, Roma 2015.
- Dupuis E., *Premières leçons de choses usuelles*, Ch. Delagrave, Paris 1880.
- Ead. (a cura di), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things*, Leicester Readers in Museum Studies, Routledge, New York 2012.
- Edson G., Dean D., *The Handbook for Museums*, collana “The Heritage”, Routledge, Londra–New York 1994.
- Eisner E. W., Day M. D. (a cura di), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Springer, Dordrecht 2003, pp. 15-32.
- English A. R., *Discontinuity in Learning*, Cambridge University Press, New York 2013.

- Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Enders J., De Boer H., File J., Jongbloed B., Westerheijden D. (a cura di), *Reform of Higher Education in Europe*, SensePublishers, Rotterdam 2011.
- Ercolano M., *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, ETS, Pisa 2024.
- Escolano B. A. (a cura di), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid 1997–1998, 2 voll, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Escolano B. A., Hernández Díaz J. M. (a cura di), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia 2002.
- Escolano B. A. (a cura di), *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Junta de Castilla y León – Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007.
- Falchetti E., Grohmann D., Barili A., Maovaz M., Gentili S. (a cura di), *Responsabilità museale e altre storie. Il ruolo dei musei scientifici nella costruzione di comunità sostenibili. Perugia, 5-8 ottobre 2021*, in “Museologia Scientifica Memorie”, 22, 2022.
- Falk J. H., Dierking L. D., *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Whalesback Books, Washington DC 2000.
- Farné R.**, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Marietti, Bologna 2019.
- Fasan G., *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*, Mimesis, Udine 2023.
- Febvre L., *Combats pour l'histoire*, Librairie Armand Colin, Paris 1952.
- Febvre L., *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino 1976.
- Feliu Torruella M., Hernández Cardona F. X., *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*, Graó, Barcelona 2011.
- Fiorio M. T., *Il museo nella storia. Dallo «studiolo» alla raccolta pubblica*, 2^a ed., Pearson, Milano 2018.
- Fontanarossa R., *Collezionisti e musei*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2022.

- Fontal O., *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón 2013.
- Foucault M., *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris 1969; tr. it. *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1980.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma–Bari 2002.
- Francucci C. (a cura di), *Museo come territorio di esperienza*, Corraini, Mantova 2016.
- Fresco G. H., *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta: Montessori material contained in some of the catalogues published in New York, London, Bucharest, Berlin, Gonzaga from 1910 up to the 30s*, Edizioni Il Quaderno Montessori, 1993.
- Gallanti C., *Le collezioni del Museo di Geografia dell'Università di Padova: radici storiche e processi costitutivi tra ricerca e didattica (1855-1948)*, Tesi di Dottorato, Università di Padova, Padova 2020.
- Gell A., *Art and Agency. An Anthropological Theory*, Clarendon Press, Oxford 1998.
- Giorgi A., Pizzolati M., Vacchelli E., *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche e strumenti*, il Mulino, Bologna 2021.
- Gonzalez S., Meda J., Motila X., Pomante L. (a cura di), *La Práctica educativa, Historia, Memoria y Patrimonio*, Farenhouse, Salamanca 2018.
- Goodson I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona 1995.
- Gosselin V., Livingstone P. (a cura di), *Museum and the Past: Constructing Historical Consciousness*, UBC Press, Vancouver 2016.
- Grosvenor, I., M. Lawn, e K. Rousmaniere (a cura di). *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. Peter Lang, New York 1999.
- Hall, C. M. *Quality Management in Urban Tourism*, Wiley 1997.
- Hall S., Gay P. D. (a cura di), *Questions of Cultural Identity*, Sage Publications, Londra 1997.
- Halbwachs, M. *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France, Paris 1950.
- Haskell F., *La dispersione e la conservazione del patrimonio artistico*, Einaudi, Torino 1981.

- Hein G. E., *Learning in the Museum*, Routledge, London–New York 1998.
- Hernández Hernández, F. *Planteamientos teóricos de la museología*. Trea, Gijón 2006.
- Hobsbawm, E., e T. Ranger. *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge–New York 1984.
- Homs, M. I. P. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Editorial Ariel, Barcelona 2004.
- Hooper-Greenhill E., *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, Londra 2000.
- Hooper-Greenhill, E., *The Educational Role of the Museum*, Psychology Press, London 1999.
- Huber A., *Le ragioni del museo: una lettura museografica delle collezioni dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna 1999.
- Iniesta M. (a cura di), *Memòries en conflicte: es museus i la història*, in “L’Avenç”, 247, 2000.
- Izzolino M., *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, Iemme Edizioni, Napoli 2020.
- Jallà, D. (a cura di), *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Clueb, Bologna 2005.
- Jallà, D., C. Lonjon, F. D. Pizzigoni, e T. Vuillet (a cura di). *La scuola è il nostro patrimonio. L'École est notre Patrimoine*. Tipografia Sosso, Torino–Lione 2011.
- Jullien de Paris, M. A. *Esprit de l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*. Milano 1812.
- Jullien de Paris, M. A. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. Paris 1817.
- Kinchin, J., e A. O'Connor (a cura di). *Century of the Child: Growing by Design 1900–2000*. Museum of Modern Art, New York 2012.
- Kolb, D. A. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.
- Lewis, W. J. *Interpreting for Park Visitors*. Eastern Acorn Press, 1980.
- Lilienthal, M. E., e R. Allyn. *Object Lessons: Things Taught. Systematic Instruction in Composition and Object Lessons*. Cincinnati 1862.

- Lanzinger M., Piraina D., Vanni M., *Museologia del presente. Musei sostenibili e inclusivi si diventa*, Pacini Editore, Pisa 2024.
- Le Goff J., *Patrimoine et passions identitaires. Actes de Entretiens du Patrimoine (Théâtre National de Chaillot, Paris, 6–8 janvier 1997)*, Éditions du Patrimoine–Fayard, Parigi 1997.
- Lollobrigida, C. *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*. Le Lettere, Firenze 2010.
- Lourenço, M. C. *Between Two Worlds. The Distinct Nature and Contemporary Significance of University Museums and Collections in Europe*. Tesi di Dottorato, University of Lisbon, Lisbona 2005.
- Lowenthal D., *The Past Is a Foreign Country*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Lugli A., *Museologia*, Jaca Book, Milano 1992.
- Lugli A., *Naturalia et mirabilia: il collezionismo enciclopedico nelle Wunderkammern d'Europa*, Mazzotta, Milano 1983.
- Lugli A., Pinna G., Vercelloni V., *Tre idee di museo*, Jaca Book, Milano 2005.
- Macchietti S. S. (a cura di), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Comune di Brescia – Edizioni Junior, Brescia-Azzano San Paolo (Bg) 2001.
- Macdonald, S. (a cura di), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, Oxford 2006.
- Magnaghi A. (a cura di), *La rappresentazione identitaria del territorio*, Alinea, Firenze 2005.
- Maino, M. P. (a cura di). *A misura di bambino: cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870–1970)*. Laterza, Roma–Bari 2003.
- Malraux A., *Les voix du silence – Le musée imaginaire*, NRF, Parigi 1951.
- Marani P. C., Pavoni R., *Musei. Trasformazioni di un'istituzione dall'età moderna al contemporaneo*, Marsilio, Venezia 2006.
- Maturana, H., e F. Varela. *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano 1992.
- Mairesse F., Desvallées A. (a cura di), *Vers une redéfinition du musée*, L'Harmattan, Parigi 2007.

- Marini Clarelli M. V., *Che cos'è un museo*, Carocci, Roma 2005.
- Maroević I., *Introduction to Museology – The European Approach*, Verlag Christian Müller-Straten, Monaco 1998.
- Marstine J. (a cura di), *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-First-Century Museum*, Routledge, Londra–New York 2011.
- Mattozzi, M. “Si fa presto a dire ‘didattica’: l’importanza delle definizioni.” In *Dire e fare didattica. Strumenti per la progettazione e la valutazione delle attività educative nei musei. Atti della XIV Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale* (Venezia, 3 dicembre 2010), 2010.
- Mazzanti P. (a cura di), *Emotions and Learning in Museums*, NEMO, Berlino 2021.
- McLuhan, M., E. McLuhan, e K. Hutchon. *La città come aula. Per capire i linguaggi e i media*. Armando Editore, Roma 1984.
- McLuhan M., Parker H., Barzun J., *Le musée non linéaire. Exploration des méthodes, moyens et valeurs de la communication avec le public par le musée*, tr. fr. di B. Deloche, F. Mairesse, con la collab. di S. Nash, Aléas, Lione 2008.
- Meda, J. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli, Milano 2016.
- Meda, J. “‘Cogli asini fa meglio il bastone che l’ammonizione’. L’uso della paura come dispositivo pedagogico nella scuola italiana tra la XIX e XX secolo.” In *Passaggi di frontiera. La storia dell’educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina University Press, Messina 2024.
- Meda, J., Badanelli, A. (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar* (Berlenga de Duero, 14–16 de noviembre de 2011), eum, Macerata 2013.
- Menegus, M., González, E. (a cura di), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico 1995
- Merzagora M., Rodari P., *La scienza in mostra: musei, science centre e comunicazione*, Pearson Italia, Milano 2007.
- Mezirow, J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco 2000.

- Morcellini M., Rossi P., Valentini E. (a cura di), *Unibook. Per un database sull'Università*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche*, UTET, Torino 2018
- Mottola Molfino A., *Il libro dei musei*, Umberto Allemandi, Torino 1992.
- Murawska-Muthesius K., Piotrowski P., *From Museum Critique to the Critical Museum*, Routledge, Londra–New York 2015.
- Neickel C. F., *Museografia: guida per una giusta idea ed un utile allestimento dei Musei: Parte I*, a cura di M. Pigozzi, E. Giuliani, A. Huber, tr. it. di E. Giovannini, CLUEB, Bologna 2005.
- Negri M., Marini G., *Le 100 parole dei musei*, Marsilio, Venezia 2020.
- Niglio, O. “Sul concetto di valore per il patrimonio culturale.” In *Paisaje cultural urbano e identidad territorial: 2º Coloquio Red Internacional de pensamiento crítico sobre globalización y patrimonio construido* (Firenze, 2012), vol. 1, Aracne, Roma 2012,
- Nora P. (a cura di), *Les lieux de mémoire*, t. I: *La République*, Gallimard, coll. “Quarto”, Parigi 1984 (rist. 1997).
- Nora P., *Entre mémoire et histoire. Les lieux de mémoire*, in “Les Lieux de Mémoire”, vol. I, Gallimard, Paris 1984.
- Novellino M., *L'arco e la freccia. Origini, crisi e sviluppo del rapporto tra padre e figlio*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Nuzzaci A., *I musei pedagogici*, Kappa, Roma 2002.
- Nuzzaci A., *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies*, Pensa Multimedia, Brescia–Bari 2012.
- Otto W. F., *Theophania: lo spirito della religione greca antica*, a cura di A. Caracciolo, collana Itinera, Il Melangolo, Genova 1983.
- Pagani V., *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2020.
- Paravia, G.B., *Catalogo del materiale scolastico per asili infantili e le scuole elementari*, G. B. Paravia & C., Torino 1911-1912.

- Pattison, S., Cohn, S., Kollmann, L. *Team-based inquiry: A practical guide for using evaluation to improve informal education experiences (2nd ed.)*, 2014.
- Pekarik A. J., Schreiber J. B., Hanemann N., Richmond K., Mogel B., *IPOP: A Theory of Experience Preference*, Smithsonian Institution, Washington D.C. 2014.
- Pinar W. F., Irwin R. L. (a cura di), *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki*, Routledge, New York–London 2004.
- Pinna G., *Nuovi musei per nuovi museologi*, Milano 2005.
- Polenghi, S., Zago, G., Agostinetto L. (a cura di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Pollice F., Rinaldi C., *La valorizzazione del patrimonio culturale in Italia*, Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali, Ravello 2012.
- Pomian K., *Che cos'è la storia*, Pearson Italia, Milano-Torino 2001.
- Pomian K., *Dalle sacre reliquie all'arte moderna. Venezia, Chicago dal XIII al XX secolo*, Il Saggiatore, Milano 2004.
- Pomian K., *Collezionisti, amatori e curiosi: Parigi, Venezia, XVI-XVIII secolo*, Il Saggiatore, Milano 2007.
- Pomian K., *Il museo. Una storia mondiale. L'affermazione europea, 1789-1850*, tr. it. di L. Bianco, R. Valiani, Einaudi, Torino 2022.
- Popkewitz T. S., Franklin B. M., Pereyra M. A. (a cura di), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Routledge Falmer, New York–London 2001.
- Porcelli G., *Dalla cultura popolare alla cultura immateriale e ritorno: breve storia di un frastagliato cammino*, in “Futuribili. Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale”, EUT Edizioni Università di Trieste, 2018.
- Poulot D., *Musei e museologia*, Jaca Book, Milano 2021.
- Půček M. J., Ochrana F., Plaček M., *The Modern Museum: Its Role, Function, and Social Mission*, Charles University, Prague 2015.
- Ragazzini D., *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze 1983.
- Recupero N., Todeschini G. (a cura di), *Introduzione all'uso delle riviste storiche*, vol. 1, LINT, Trieste 1994.

- Recupero A., Marti P., *Il museo fuori dal museo. Il co-design di nuovi servizi museali accessibili e inclusivi*, in *Atti della Conferenza Nazionale SID "Design per la Diversità"* (Pescara, 12-13 giugno 2023), Società Italiana di Design, 2024.
- Ritchhart R., *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, John Wiley & Sons, San Francisco 2004.
- Rizzo I., Mignosa A. (a cura di), *Handbook on the Economics of Cultural Heritage*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham–Northampton 2013.
- Romano A., *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, ETS, Pisa 2023.
- Rosa R. (a cura di), *Musei di narrazione. Studio Azzurro*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2011.
- Rosas R., Sebastián C., *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Aique, Buenos Aires 2001.
- Rowe S. M., *Activity and Discourse in Museums. A Dialogic Perspective on Meaning Making*, Tesi di Dottorato, Washington University in St. Louis, 2002.
- Ruiz Berrio J. (a cura di), *La cultura escolar de Europa*, Biblioteca Nueva, Madrid 2000.
- Ruiz Berrio J. (a cura di), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Biblioteca Nueva, Madrid 2010.
- Sacchetto P. P., *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Gedisa, Barcelona 1986.
- Sanzo A., *L'opera pedagogico-museale di Antonio Labriola. Carte d'archivio e prospettive euristiche*, Nuova Cultura, Roma 2012.
- Sanzo A., *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Anicia, Roma 2020.
- Sanzo A., *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, Nuova Cultura, Roma 2012.
- Sanz N., Bergan S., *The Heritage of European Universities*, vol. 548, Council of Europe, Strasburgo 2002.
- Schärer M. R., *Die Ausstellung. Theorie und Exempel*, vol. V, Verlag Dr. C. Müller-Straten, Monaco 2003.

- Schubert K., *Il museo. Storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese a oggi*, tr. it. di M. Gregorio, Il Saggiatore, Milano 2004.
- Seixas P., Morton T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2012.
- Settis S., *Cieli d'Europa. Cultura, creatività, uguaglianza*, UTET–DeA Planeta, Milano 2017.
- Siciliani de Cumis N., *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattica*, ETS, Pisa 2011.
- Simon N., *The Participatory Museum*, Museum 2.0, Santa Cruz (CA) 2010.
- Simon N., *The Art of Relevance*, Museum 2.0, Santa Cruz (CA) 2016.
- Simeone, D. (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024.
- Sociedad Española de Historia de la Educación (a cura di), *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos, 18–21 giugno 2003), Universidad de Burgos, Burgos 2003.
- Targhetta F., *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Targhetta F., Simone G., *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova University Press, Padova 2016.
- Tauro G., *Della necessità di ricostituire in Italia un museo d'istruzione e di educazione*, Paravia, Torino 1903.
- Terdiman R., *Present Past: Modernity and the Memory Crisis*, Cornell University Press, Ithaca–London 1993.
- Tilden F., *Interpreting Our Heritage. Principles and Practices for Visitor Services in Parks, Museums, and Historic Places*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1957.
- Tilden F., Craig R. B., Dickenson R. E., *Interpreting Our Heritage*, 4^a ed. rivista e ampliata, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2008.
- Tomea Gavazzoli M. L., *Manuale di museologia*, Etas, Milano 2003.

Ulleri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Vallardi, A., Catalogo generale Antonio Vallardi, Vallardi, Milano 1885.

Varotto M., Donadelli G., Gallanti C., Canadelli E., *Esplora misura racconta: alle origini del primo museo di geografia in Italia*, Cierre Edizioni, Sommacampagna 2020.

Vergo P. (a cura di), *The New Museology*, Reaktion Books, Londra 1989.

Veverka J., *Interpretive Master Planning. Vol. 1: Strategies for the New Millennium*, MuseumsEtc, Edinburgh 2011.

Viani Visconti M., *Manualetto per uso degli asili e dei giardini d'infanzia. Opera prescelta pel conferimento del premio Caico dalla Società promotrice dei giardini d'infanzia*, Stamperia Reale di Torino di G. B. Paravia, Torino 1875.

Viñao Frago A., *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in *Culturas y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Valladolid, Valladolid 1998.

Volpe G., *Patrimonio al futuro*, Mondadori Electa, Milano 2015.

Werquin P., *Recognising Non-Formal and Informal Learning Outcomes, Policies and Practices*, vol. 2009, n. 35, OECD Publishing, Parigi 2010.

Xodo, C. (a cura di), *Apprendere all'università: atti del Convegno (Padova, 23–25 ottobre 1996). L'università ieri: dai puncta taxata al modulo didattico*, CLEUP, Padova 1997.

Yanes-Cabrera, V., Meda J., Viñao A. (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Cham 2017.

Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Education, Milano 2013.

Zomer A., Benneworth P., *The Rise of the University's Third Mission*, in *Reform of Higher Education in Europe*, Brill, 2011.

Articoli in rivista

Alatri G., *Il Museo storico della didattica*, in "Vita dell'infanzia", 12, 1993.

- Álvarez Domínguez P., *Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in “Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación”, 19, 2009, pp. 191-206.
- Álvarez P., Dávila P., Naya L. M., *Education museums: Historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain*, in “Paedagogica Historica”, LIII, 6, 2017, pp. 827-845.
- Amodio L., *40 anni di nuova museologia scientifica: idee e tendenze in atto*, in “Museologia Scientifica Memorie”, 8, 2011, pp. 21-27.
- Angori S., *La fruizione del patrimonio culturale come elemento costitutivo della cittadinanza*, in “Prospettive”, XXXIV, 2, 2011, pp. 81-105.
- Arnaboldi M., Diaz Lema M. L., *The participatory turn in museums: The online facet*, in “Poetics”, 89, 2021, n. 101536.
- Ascenzi A., Brunelli M., Rampichini E., *Hygiene education and museums: experiments and suggestions from a school museum*, in “History of Education & Children’s Literature”, XIV, 2, 2019, pp. 935–952.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G., *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Introduzione*, in “Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo”, EUM, Macerata 2021.
- Ascenzi A., Patrizi E., *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, in “History of Education & Children's Literature”, IX, 2, 2014, pp. 685-714.
- Ascenzi A., *The History of School Manuals and Textbooks in Italy. An Evaluation and New Research Prospective*, in “History of Education & Children’s Literature”, VI, 2, 2011, pp. 405-424.
- Baldacci V., *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, in “Cahiers d’études italiennes”, 18, 2014, pp. 47-59.
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Studi e saggi, 204, Pensa Multimedia, Lecce 2019, p. 51.
- Barrella N., *Musei scolastici in Provincia di Caserta: raccontare la scuola e il territorio*, in “Rivista di Terra di Lavoro”, XII, 2, ottobre 2017, pp. 34-39.

- Baschiera B., *L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale*, in "Formazione & Insegnamento", 11, 1 (Suppl.), 2013, pp. 39-52.
- Battagini G., *Giornale di un giardino d'infanzia*, [s.n.], Firenze 1882.
- Beghetto R. A., *In Search of the Unexpected: Finding Creativity in the Micromoments of the Classroom*, in "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 3, 2009, pp. 2-5.
- Belhoste B., *Culture scolaire et histoire des disciplines*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 12, 2005, pp. 213-223.
- Benito A. E., *Patrimonio material de la escuela e historia cultural*, in "Revista Linhas", 11, 2, 2010, pp. 13-28.
- Biesta G., *Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere*, in "Social & Cultural Geography", 13, 7, 2012, pp. 683-697.
- Boffo S., Moscati R., *University Third Mission. Origins, Problems and Indicators*, in "Scuola democratica", 2, 2015, pp. 251-272.
- Bollo A., *Gli strumenti di valutazione dei musei: i casi concreti, le occasioni mancate*, in "Museologia Scientifica Memorie", 10, 2013, pp. 137-141.
- Bonghi R., *Parte ufficiale. Relazione e decreto di fondazione del Museo d'istruzione e di educazione*, in "GIME. Giornale del Museo d'istruzione e di educazione", I, 1, 1875, pp. 5-6.
- Bornmann L., *What is Societal Impact of Research and How Can it be Assessed? A Literature Survey*, in "Journal of the American Society for Information Science and Technology", 64, 2013, pp. 217-233.
- Boyer M., *Comment mettre en espace l'éducation?*, in "La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques", 128, marzo 2010, pp. 21-29.
- Breda M. G., *Formazione e ruolo degli operatori museali turistici per un piano di rilancio del museo*, in "Annali della Facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania", 8, 2011, pp. 135-147.
- Brookshaw S., *The Archaeology of Childhood: a Museum Perspective*, in "Complutum", 2, 2010, pp. 215-232.

- Brookshaw S., *The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context*, in “Journal of Material Culture”, 3, 2009, pp. 365-383.
- Brunelli M., *Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922)*, in “History of Education & Children's Literature”, XIII, 2, 2018, pp. 469-510.
- Brunelli M., Dávila P., Naya G., *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo / Spaces and Historical-Educational Heritage...*, in “History of Education & Children's Literature”, XI, 2, 2016, pp. 603-609.
- Brunelli M., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico: approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, in “History of Education & Children's Literature”, XVII, 2, 2022, pp. 619-642.
- Callegari C., *Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra*, in “La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio”, FahrenHouse, 2018, pp. 683-695.
- Cambi F., *La storia sociale dell'educazione: modelli e problemi*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2004, pp. 7-9.
- Cameron D., *A viewpoint: The Museum as a communication system and implications for museum education*, in “Curator: The Museum Journal”, 11, 1968, pp. 33-40.
- Campaner A., Cossetto M., von Grabmayr B., Infelise Fronza R. (a cura di), *Museo della scuola-Schulmuseum*, Comune di Bolzano, Bolzano 1997.
- Cantatore L., *Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre*, in “Educació i Història: revista d'història de l'educació”, 39, 2022.
- Cantatore L., *The MuSEd of Roma Tre between past and present: with unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, in “History of Education and Children's Literature”, vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884.
- Cardone S., *Il museo come “periferia”. Profilo storico di un contesto in continua trasformazione*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, III, 2, 2013.
- Carreño M., *Los Nuevos Museos de Educación, un Movimiento Internacional*, in “Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation”, n. 9, 2008, pp. 75-91.

- Cassatella C., *Il "Patrimonio dell'Umanità" e una possibile territorialità a scala planetaria*, in "Ri-Vista", 1, 2003, pp. 100-105.
- Cerquetti M., *More is better! Current issues and challenges for museum audience development. A Literature Review*, in "Journal of Cultural Management and Policy", 6, 1, 2016, pp. 12-23.
- Chang E., *Interactive Experiences and Contextual Learning in Museums*, in "Studies in Art Education", vol. 47, n. 2, 2006, p. 178.
- Chervel A., *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*, in "Revista de Educación", n. 295, 1991, pp. 59-112.
- Chervel A., *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in "Paedagogica Historica", Supplementary Series, vol. II, Ghent 1996, pp. 181-195.
- Chiarini R., *Orientamenti della storiografia contemporanea*, in "Scuola ticinese", a. VII, s. III, n. 66, giugno-luglio 1978, pp. 5-6.
- Claxton G., Carr M., *A Framework for Teaching Learning: The Dynamics of Disposition*, in "Early Years", 24, 1, 2004, pp. 94-95.
- Cole A. J., Petersson Brooks E., *Toy Story: Childhood versus Children in Toy Museums*, in "Museum & Society", vol. 14, n. 2, 2016, pp. 294-312.
- Compagnucci L., Spigarelli F., *The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints*, in "Technological Forecasting and Social Change", vol. 161, 2020, n. 120284.
- Conceição J. T. da, Paulilo A. L., *Veredas do patrimônio histórico educacional: historiografia e memória*, in "Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura", vol. 31, n. 00, 2023.
- Cossetto M., *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, in "Turrus Babel", a. XVIII, n. 56, novembre 2002, pp. 34-41.
- Covato C., *The 'Mauro Laeng' historical museum of education – 'Roma Tre' University, Italy*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", vol. 5, n. 2, 2010.
- Dal Pane L., *Il Museo d'istruzione e di educazione e l'opera di Antonio Labriola*, in "Memorie dell'Accademia delle Scienze di Bologna – Classe di scienze morali", IX, 1961, pp. 28-ss.

- Danniau F., Mantels R., Verbruggen C., *Towards a Renewed University History: UGent Memorie and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital History in Commemorating the University*, in “Studium (Rotterdam)”, vol. 5, n. 3, 2012, pp. 186-187.
- Dassoler F. E., Trierweiller A. C., Ferenhof H. A., Konrath A. C., Vincenzi S. L., *Indicators of the Third University Mission: Perspectives to Measure Universities Contributions to Society*, in “Educação em Revista”, vol. 39, 2023, e36619.
- Déotte J.-L., *Suspendre - Oublier*, in “50, Rue de Varenne”, 2, 1986, pp. 29-36.
- Depaepe M., Simon F., *Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, in “Paedagogica Historica”, vol. XXX, n. 1, 1995, pp. 9-16.
- Di Biasio S., *Recensione a Sanzo A. (2020). Storia del museo d’istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera. Roma: Anicia*, in “MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, vol. XI, n. 1, 2021, p. 386.
- Di Lorenzo P., *La sezione di scienze pure del Museo Michelangelo: strumenti, costruttori e dubbi catalografici*, in “Rivista di Terra di Lavoro – Bollettino on-line dell’Archivio di Stato di Caserta”, a. XV, n. 2, ottobre 2020.
- Dierking L. D., *Is Museum Education “Rocket Science”?*, in “Curator: The Museum Journal”, vol. XLV, n. 1, 2002, pp. 33-34.
- Dierking L. D., Falk J. H., *Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model*, in “Visitor Studies”, vol. 4, n. 1, 1992, pp. 173-176.
- Domínguez P. Á., *Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in “Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación”, 19, 2009, pp. 191-206.
- Domínguez P. Á., *Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación*, in “Educació i Història: revista d’història de l’educació”, n. 22, 2013, pp. 93-116.
- Falchetti E., *I metodi e le forme della comunicazione museale: Una proposta per un approccio sistemico e complesso*, in “Museologia Scientifica Memorie”, vol. 8, 2011, pp. 25-29.
- Falchetti, E., Da Milano, C., Guida, M. F. *La narrazione digitale come strategia per l’accessibilità e l’inclusione culturale in museo. in “L’accessibilità nei musei. Museologia scientifica. Memorie ANMS”*, 21, 2020 193-197.

- Falk J. H., *An Identity-Centered Approach to Understanding Museum Learning*, in “Curator: The Museum Journal”, vol. 49, n. 2, 2006, p. 151.
- Ferrari M., *I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, vol. 15, 2008, pp. 21-26.
- Ferrari, M., G. Panizza, M. Morandi. *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*. in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, n. 15, pp. 15–191.
- Fronzizi R., Fantauzzi C., Colasanti N., Fiorani G., *The Evaluation of Universities’ Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy*, in “Sustainability”, vol. 11, n. 12, 2019, n. 3455.
- García B. S., Bauzá G. B., *The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)*, in “Educació i Història: revista d’història de l’educació”, n. 38, 2021, pp. 105-133.
- Gautherin J., *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, in “Perspectives: revue trimestrielle d’éducation comparée”, vol. XXIII, nn. 3-4, 1993, pp. 783-798.
- Genovesi G., *Che cosa è e a cosa serve la storia dell’educazione*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, V, 6, 2013, p. 16.
- Ghisu S., *Il paradosso della soggettività. Il concetto di discontinuità nell’opera di Michel Foucault*, in “Iride”, fasc. 2, 2000.
- Gronemann S. T., Kristiansen E., Drotner K., *Mediated co-construction of museums and audiences on Facebook*, in “Museum Management and Curatorship”, 30, 3, 2015, pp. 174-190.
- Grosvenor, I., M. Lawn. “‘This Is What We Are and This Is What We Do’: Teacher Identity and Teacher Work in Mid-Twentieth Century English Education Discourse.” In “Pedagogy, Culture & Society”, vol. IX, n. 3, 2001, pp. 355–370.
- Haj Taieb, S. “Measuring the Third Mission of European Universities: A Systematic Literature Review.” In “Society and Economy”, vol. 46, n. 2, 2024, pp. 147–167.
- Hall C. M., *The politics of heritage tourism: place, power and the representation of values in the urban context*, in “Quality Management in Urban Tourism”, 1997, pp. 91-101.
- Ham, S. H., e J. M. Miranda. “¿A qué interpretación nos referimos?” In “Boletín de Interpretación”, n. 19, 2008, pp. 4–7.

- Hamilton, J. "The Role of the University Curator in the 1990s." In "Museum Management and Curatorship", vol. 14, 2005, pp. 73–79.
- Harvey D. C., *Heritage Pasts and Heritage Presents: Temporality, Meaning and the Scope of Heritage Studies*, in "International Journal of Heritage Studies", 7, 4, 2001, pp. 319-338.
- Hein, G. E. "The Challenge and Significance of Constructivism." In "Hands On", n. 35, 2001, pp. 35–42.
- Hein, "The Constructivist Museum." In "Journal of Education in Museums", n. 16, 1995.
- Higson, A. "Nostalgia is Not What It Used to Be: Heritage Films, Nostalgia Websites and Contemporary Consumers." In "Consumption Markets & Culture", vol. 17, n. 2, 2014, pp. 120–142.
- Hooper-Greenhill, E. "Museum Learners as Active Post-Modernists: Contextualizing Constructivism." In "Journal of Education in Museums", n. 18, 1997, pp. 1–4.
- Jackson Ver Steeg, J. "A Mixed-Methods Study of How University Museums Use Outreach to Build Community Relationships and Deliver Value to the University." In "Museum Management and Curatorship", vol. 37, n. 1, 2022, pp. 71–91.
- Julia, D. "La culture scolaire comme objet historique." In "Paedagogica Historica", vol. 31, suppl. 1, 1995, pp. 353–382.
- Julia, D., L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon, e F. De Giorgi. "La storia dell'educazione come storia culturale." In "Contemporanea", vol. 7, n. 2, 2004, pp. 257–274.
- Julia, D., "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche." In "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", vol. 3, 1996, pp. 119–147.
- Kelly L., *Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation in museums*, in "Archival Science", 4, 1-2, 2004, pp. 45-69.
- Kestere, I., A. Strazdins, I. Rezgorina, e R. Vejins. "Object-Based Childhood History from Museums to University: The Latvian Project." In "Paedagogica Historica", vol. 60, n. 5, 2024, pp. 927–941.
- Kinard, J. R. "Le musée de voisinage, catalyseur de l'évolution sociale." In "Museum International (Édition Française)", a. XXXVII, n. 4, 1985, pp. 217–223.

- Lowenthal D., *Natural and Cultural Heritage*, in “International Journal of Heritage Studies”, 11, 1, 2005, pp. 81-92.
- Lupo A., *La nozione positiva di patrimonio culturale alla prova del diritto globale*, in “Aedon”, 2, 2019.
- Manini, M. “Idee per un modello di museo dell’educazione.” In “Ricerche di pedagogia e didattica”, vol. V, n. 2, 2010, pp. 413–419.
- Marazzi, E. “Gli editori postunitari e la didattica dell’italiano tra cartelloni e manuali.” In “Italiano LinguaDue”, vol. 10, n. 1, 2018, pp. 122–146.
- Marino, M. “Dal Museo pedagogico alla Scuola di magistero: l’esperienza della Facoltà di Lettere di Palermo.” In “Fieri. Annali del Dipartimento di filosofia, storia e critica dei saperi”, n. 1, 2004, pp. 135–145.
- Martino, V. “Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico.” In “Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione”, vol. 1, 2018.
- McLean, F. “A Marketing Revolution in Museums.” In “Journal of Marketing Management”, vol. 11, n. 6, 1995, pp. 601–616.
- Meda, J. “Musei della scuola e dell’educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole.” In “History of Education & Children’s Literature”, vol. V, n. 2, 2010, pp. 489–501.
- Meda, J., e S. Polenghi. “From Educational Theories to School Materialities: The Genesis of the Material History of School in Italy (1990–2020).” In “Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació”, 2021, pp. 55–77.
- Merlo G., *Innovazione pedagogica e formazione storicoeducativa del docente: nuove frontiere del museo dell’educazione*, in “Educació i Història: revista d’història de l’educació”, 39, 2022, pp. 133-152.
- Miccolis, S. “Antonio Labriola e il Museo d’istruzione e di educazione.” In “Rendiconti dell’Istituto lombardo di scienze e lettere”, vol. 116, 1981, pp. 73–87.
- Miglietta, A. M. “Il ruolo dei musei nella ‘neonata’ terza missione delle Università.” In “Museologia Scientifica Memorie”, vol. 16, 2017, pp. 118–123.
- Minello, R. “Museo costruttivista. Tra teorie della conoscenza e teorie dell’apprendimento non-formali e informali.” In “Formazione e Insegnamento”, vol. 16, n. 1, 2018, pp. 93–101.

- Montella M., *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, in “Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, Supplementi, 2016, pp. 13-36.
- Moscato, R. “La scoperta della Terza Missione.” In “Universitas”, vol. 37, n. 141, 2016.
- Nielsen J. K., *The relevant museum: Defining relevance in museological practices*, in “Museum Management and Curatorship”, 30, 5, 2015, pp. 364-378.
- Niglio O., *Sul concetto di valore per il patrimonio culturale*, in *Paisaje cultural urbano e identidad territorial: 2º Coloquio Red Internacional de pensamiento crítico sobre globalización y patrimonio construido* (Firenze, 2012), vol. 1, Aracne, Roma 2012, pp. 23-38.
- Noiret, S. “‘Public History’ e ‘storia pubblica’ nella rete.” In “Ricerche storiche”, n. 2–3, 2009, pp. 276–277.
- Nora, P. “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire.” In “Representations”, n. 26, 1989, pp. 7–24.
- Nowacki M., *Heritage Interpretation and Sustainable Development: A Systematic Literature Review*, in “Sustainability”, n. 13, 2021, pp. 1-2.
- Pace R., Miglietta A. M., Boero F., *Comunicare nel Museo: I pannelli esplicativi come strumento di mediazione culturale*, in “Museologia Scientifica”, 2, 1-2, 2008, pp. 118-126.
- Panciroli C., *I musei virtuali per l'educazione*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, vol. 5, 2010, pp. 5-9.
- Panciroli C., Macaudo A., *University Museums and the Third Mission: The Project “Young People for Culture” in the Museum Laboratory of Education of Bologna University*, in “REM: Research on Education and Media”, vol. 8, n. 2, 2016, pp. 11-18.
- Pavlović D., *Digital tools in museum learning – A literature review from 2000 to 2020*, in “Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education”, vol. 5, n. 2, 2022, pp. 165-182.
- Pazzaglia L., *Un crocevia interdisciplinare di vicende complesse*, in “Contemporanea”, vol. 7, n. 2, 2004, pp. 269-274.
- Pekarik A. J., Mogel J., Bitgood J. A., Serrell B. M., *IPOP: A Theory of Experience Preference*, in “Curator: The Museum Journal”, vol. LVII, n. 1, 2014, pp. 9-17.

- Peruzzi G., *Oggetti parlanti. I musei scientifici e la comunicazione*, in “Museologia Scientifica Memorie”, 11, 2014, pp. 13-16.
- Pizzigoni F. D., *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in “Form@re”, vol. XV, n. 3, 2015, pp. 142-158.
- Pizzigoni F. D., *L’armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi*, in “Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, 18, 1, 2020, pp. 16-29.
- Pizzigoni F. D., *Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, vol. 18, n. 1, 2023, pp. 29-44.
- Pizzigoni F. D., *A New Source for Historical-Educative Research: Commercial Catalogue of Educational Aids. First Methodological Reflections*, in “Paedagogica Historica”, 60, 1, 2024, pp. 99-115.
- Porciani I., *What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?*, in “Memoria e Ricerca”, 54, 2017, pp. 33-48.
- Possamai Z., *Ferdinand Buisson and the Emergence of Pedagogical Museums: Clues of an International Movement, Nineteenth Century*, in “Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education”, vol. 57, n. 4, 2021, pp. 381-399.
- Possamai Z. R., *National pedagogical museums in Brazil and France in the 19th century*, in “Les Cahiers de muséologie”, n. 3, 2023, pp. 99-114.
- Pujadas E. C., Tuneu N. P., *School Memories. New Trends in the History of Education*, por Cristina Yanes-Cabrera; Juri Meda; Antonio Viñao (editores), Springer, Cham 2017, recensione in “Historia y Memoria de la Educación”, n. 6, 2017, pp. 523-536.
- Quarta E., Cascione G., *Storia e memoria: note sulla natura geografico-politica della nostalgia*, in “Iconocrazia”, a. I, n. 21, 2022, pp. 155-167.
- Remes A., *Memory, identity and the supranational history museum: building the house of European history*, in “Memoria e Ricerca”, a. XXV, n. 1, 2017, pp. 99-116.
- Rosa B., *Nascita e sviluppo degli studi sulla Museum fatigue*, in “Nuova Museologia”, n. s., 45, 2021, pp. 7-11.
- Russo A., Watkins J., Kelly L., Chan S., *Participatory communication with Social Media*, in “Curator: The Museum Journal”, 51, 1, 2008, pp. 21-31.

- Sabatini M., *L'Università per l'educazione al patrimonio culturale: Tra storia, possibilità e prospettive / The University for Heritage Education: Between History, Possibilities and Perspectives*, in "Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage", vol. 25, 2022, n. 25, p. 591.
- Salmeri S., *Dalla teoria alla prassi educativa: la formazione della coscienza storica*, in "Nuova Secondaria", XXXI, 10, giugno 2014, pp. 8-16.
- Sani R., *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, in "History of Education Quarterly", vol. 53, n. 2, 2013, pp. 184-195.
- Sani R., *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in "Revista Linhas", vol. 20, n. 44, 2019, pp. 56-78.
- Sani R., Meda J., *School Memories between Social Perception and Collective Representation. Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, in "History of Education & Children's Literature", vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.
- Sani R., *Schools Policy and Teacher Training in Italy in the Giolitti Age*, in "History of Education & Children's Literature", vol. V, n. 1, 2010, pp. 239-258.
- Santacana Mestre J., *Museos, ¿al servicio de quién?*, in "Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia", fasc. 15, 1998, pp. 39-50.
- Schlereth T. J., *The Material Culture of Childhood: Problems and Potential in Historical Explanation*, in "Material History Bulletin", vol. XXI, 1985, p. 3.
- Schnurbus V., Edvardsson I. R., *The Third Mission among Nordic Universities: A Systematic Literature Review*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", vol. 66, n. 2, 2022, pp. 238-260.
- Sider G. M., *The Ties That Bind: Culture and Agriculture, Property and Propriety in the Newfoundland Village Fishery*, in "Social History", 5, 1, 1980, pp. 1-39.
- Stransky Z., *Pojam muzeologije*, in "Muzeologija", 8, 1970, pp. 40-73.
- Targhetta F., *Teaching with Images Between 19th and 20th Centuries: The Case of the Italian School Publisher Paravia*, in "Strenæ. Recherches Sur Les Livres et Objets Culturels de l'Enfance", fasc. 8, 19 gennaio 2015.
- Taylor E. W., Neill A. C., *Museum Education: A Nonformal Education Perspective*, in "The Journal of Museum Education", vol. 33, n. 1, 2008, pp. 25-32.

- Thogersen J., Simpson A., Hammond G., Janiszewski L., Guerry E., *Creating Curriculum Connections: A University Museum Object-Based Learning Project*, in “Education for Information”, vol. 34, n. 2, 2018, pp. 113-120.
- Thurley S., *Into the Future. Our Strategy for 2005-2010*, in “Conservation Bulletin [English Heritage]”, 49, 2005, pp. 25-27.
- Townsend L., *Collecting kids’ stuff: in search of the history of childhood in New Zealand museums*, in “Tuhinga”, vol. 23, 2012, pp. 39-51.
- Vallance E., *Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth*, in “Studies in Art Education”, vol. 45, n. 4, 2004, pp. 355-357.
- Vidal D. G., Alcântara W., *The material turn in the History of Education*, in “Educação e História. Revista d’História de l’Educação”, n. 38, 2021, pp. 11-32.
- Viñao Frago A., Casenave J., *Les disciplines scolaires dans l’historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in “Histoire de l’Éducation”, n. 125, 2010, pp. 73-98.
- Viñao Frago A., *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio*, in “Conciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales”, vol. 15, 2011, pp. 141-148.
- Viñao Frago A., *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, a. XI, 2005, pp. 19-34.
- Vomero V., *La terza missione dell’Università, prima missione per i Musei*, in “Museologia Scientifica”, 10, 2016, pp. 9-14.
- Wagensberg J., *The “total” museum, a tool for social change*, in “História, Ciências, Saúde-Manguinhos”, 12, 2005, pp. 309-335.
- Watermeyer R., *A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space*, in “Journal of Science Communication”, a. XI, n. 1, 2012, pp. 1-5.
- Wynne B., *Knowledge in Context*, in “Science, Technology and Human Values”, 16, 1, 1991, pp. 111-121.

Sitografia

- A Página da Educação. “(pagina).” Disponibile in <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=153&doc=11373&mid=2> (ultima consultazione: 02/2025).
- Amis des musées de l'école et du patrimoine éducatif. “Présentation de l'AMNEPE.” Disponibile in <https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/presentation-de-lamnepe/> (ultima consultazione: 02/2025).
- ANFFAS Macerata. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.anffasmacerata.it/> (ultima consultazione: 08/2025).
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. “Bando VQR 2004-2010. Valutazione della Qualità della Ricerca.” Disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf (ultima consultazione: 10/2024).
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. “Bando VQR 2020-2024.” Disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf (ultima consultazione: 11/2024).
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. *Rapporto 2013: Università e Ricerca*. Disponibile in https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf (ultima consultazione: 10/2024).
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. “Terza Missione / Impatto.” Disponibile in <https://www.anvur.it/attivita/temi/> (ultima consultazione: 09/2024 e 10/2024).
- British Museum. “History of the British Museum.” Disponibile in <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/history> (ultima consultazione: 10/2024).
- Brunelli, Marta, Enrica Patrizi e Juri Meda. “Mappa interattiva dei musei scolastici e del patrimonio storico-educativo in Italia.” *Google Maps*. Disponibile in <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1U7m1Tw6DGV7RhMaWNpNdx f4r7UhGNf7S> (ultima consultazione: 03/2025).
- Carrión García, A., M. J. Carot e A. Soeiro. *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions*, 2012. Disponibile in <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25015.11687> (ultima consultazione: 11/2024).

- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2*. Disponibile in <http://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 08/2025).
- Colegio Estudio. Sito ufficiale. Disponibile in <https://colegio-estudio.es/> (ultima consultazione: 08/2025).
- Commissione Europea. *New Framework for Action on Cultural Heritage. Commission Staff Working Document*. Bruxelles, 2018. Disponibile in <https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/library/documents/staff-working-document-european-agenda-culture-2018.pdf> (ultima consultazione: 08/2025).
- Comune di Roma. “Mappa della città educante (pagina informativa).” Disponibile in <https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS1254481> (ultima consultazione: 08/2025).
- Consiglio d’Europa. *Convenzione quadro sul valore dell’eredità culturale per la società (Convenzione di Faro)*, 2005 (CETS n. 199). Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/10/23/263/sg/pdf> (ultima consultazione: 08/2025).
- Consiglio d’Europa. *Raccomandazione Rec(2005)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla governance della cultura*. Disponibile in [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:\[%22Rec\(2005\)13%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\],%22CoEIdentifier%22:\[%220900016805d9276%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:[%22Rec(2005)13%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22],%22CoEIdentifier%22:[%220900016805d9276%22]}) (ultima consultazione: 10/2024).
- Dewdney, Andrew, David Dibosa e Victoria Walsh. *Post Critical Museology*. Routledge, 2013. Disponibile in <https://doi.org/10.4324/9780203084595> (ultima consultazione: 09/2025).
- Duhs, Rosanna. “Learning from University Museums and Collections in Higher Education: University College London (UCL).” Disponibile in <https://doi.org/10.18452/8698> (ultima consultazione: 06/2025).
- Google Scholar. “Profilo di Jaime del Rey Tapía.” Disponibile in <https://scholar.google.com> (ultima consultazione: 11/08/2025).
- Gruppo di Studio di Storia della pedagogia e dell’educazione – Università degli Studi di Padova. Pagina ufficiale. Disponibile in <https://www.fisppa.unipd.it/gruppo-studio-storia-pedagogia-delleducazione-0> (ultima consultazione: 09/2025).
- ICOM – International Council of Museums. *Museums, Museum Professionals and COVID-19. Report*. Maggio 2020. Disponibile in <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf> (ultima consultazione: 10/08/2025).

ICOM Italia. “La definizione di museo.” Disponibile in <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo> (ultima consultazione: 06/2024).

ICOM Italia. *Verso una nuova definizione di museo. Risultati dell'indagine di ICOM Italia (marzo–aprile 2021)*, 2021. Disponibile in https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2021/06/ICOMItalia_Report_Definizione_Museo_2021.pdf (ultima consultazione: 09/2024).

ICOM. *Codice etico per i musei*. Rev. 21^a Assemblea Generale, Seoul, 8 ottobre 2004 (trad. it.). Disponibile in <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/02/ICOMItalia.CodiceEticoICOMItalia.pdf> (ultima consultazione: 10/2024).

International Council of Museums (ICOM). *Statutes*, 2023. Disponibile in https://icom.museum/wp-content/uploads/2023/07/Statutes_2023_EN.pdf (ultima consultazione: 11/2024).

International Council of Museums (ICOM). “Vecchia definizione di museo di ICOM (2007).” Disponibile in <https://www.icom-italia.org/vecchia-definizione-di-museo-di-icom/> (ultima consultazione: 06/2024).

Identity and Innovation (progetto). Disponibile in <https://sfbc.unimc.it/it/ricerca/european-projects-1/IdentityandInnovation> (ultima consultazione: 02/2025).

INDIRE. “See Think Wonder. Apprendimento per scoperta e Thinking Routines.” Disponibile in <https://innovazione.indire.it/rvi/see-think-wonder-apprendimento-per-scoperta-e-thinking-routines> (ultima consultazione: 10/08/2025).

Interpret Europe. Sito ufficiale. Disponibile in <https://interpret-europe.net/> (ultima consultazione: 06/2025).

Mannino, Federico. “Musei e collezioni universitarie come welfare cognitivo.” *Il Giornale delle Fondazioni*, 2016. Disponibile in <http://www.ilgiornaledellefondazioni.com/content/musei-e-collezioni-universitarie-come-welfare-cognitivo> (ultima consultazione: 11/2024).

Mazzanti, Paola (a cura di). *Emotions and Learning in Museums*. NEMO, Berlino, 2021.

Minicizotti. “Il museo in miniatura di giocattoli e zotti.” Disponibile in <https://www.minicizotti.it/en/homepage-2/> (ultima consultazione: 06/2025).

Musée du Louvre. “Le musée du Louvre.” Disponibile in <https://presse.louvre.fr/le-musee-du-louvre-1063000201419/#:~:text=En%201190%2C%20sous%20le%20r%C3%A8gne,%2C>

[%20se%20construisent%2C%20se%20d%C3%A9truisent](#). (ultima consultazione: 10/2024).

Musei Capitolini. “Fondazione e prime acquisizioni.” Disponibile in https://www.museicapitolini.org/it/il_museo/storia_del_museo/fondazione_e_prime_acquisizioni (ultima consultazione: 10/2024).

Museo Ashmolean, Oxford. “Storia del Museo Ashmolean.” Disponibile in <https://www.ashmolean.org/history-ashmolean> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo Botanico – Università di Padova. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.musei.unipd.it/it/botanico> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo del cavallo giocattolo di Grandate. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.museodelcavallogiocattolo.it/> (ultima consultazione: 06/2025).

Museo del giocattolo “Pietro Piraino” di Palermo. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.museodelgiocattolo.org> (ultima consultazione: 06/2025).

Museo del giocattolo di Bra. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.museidibra.it/museogiocattolo> (ultima consultazione: 06/2025).

Museo della figurina di Modena. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.agomodena.it/museo-della-figurina/> (ultima consultazione: 06/2025).

Museo della Filosofia – Università degli Studi di Milano. Sito ufficiale. Disponibile in <https://museodellafilosofia.unimi.it/> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo della Natura e dell’Uomo – Università di Padova. Sito ufficiale. Disponibile in <https://visitmnu.it/> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo demo-antropologico regionale del giocattolo di Zagarolo. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.museogiocattolo.it/> (ultima consultazione: 06/2025).

Museo di Geografia – Università di Padova. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.musei.unipd.it/it/geografia> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo di Geografia – Università di Padova. “Scopri il museo.” Disponibile in <https://geografia.musei.unipd.it/scopri-il-museo/> (ultima consultazione: 09/2025).

Museo Kosmos – Università di Pavia. Sito ufficiale. Disponibile in <https://museokosmos.eu/> (ultima consultazione: 11/2024).

Museo MITI – Museo dell’Innovazione e della Tecnica Industriale. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.museomiti.it/> (ultima consultazione: 03/2025).

Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA). Sito ufficiale. Disponibile in <https://mupega.edu.xunta.gal/> (ultima consultazione: 02/2025).

Museo veneto del giocattolo di Padova. Sito ufficiale. Disponibile in <https://museovenetogiocattolo.oiconlus.it/> (ultima consultazione: 06/2025).

MuSEd – Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” (Università Roma Tre). Sito ufficiale. Disponibile in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/MuSEd/> (ultima consultazione: 11/08/2025).

Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” – MUDESC (Università di Macerata). Sito ufficiale. Disponibile in <https://museodellascuola.unimc.it/> (ultima consultazione: 11/08/2025).

NEMO – Network of European Museum Organisations. *Connected Journeys. Holistic Audience Measurement in the Age of Digital*. Working Group Digital Transformation, 2024. Disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working-Group_Digital-Transformation_Connected_journeys-Holistic_audience_measurement_in_the_age_of_digital_2024.pdf (ultima consultazione: 08/2025).

NEMO – Network of European Museum Organisations; German Museums Association; German Association for Museum Education. *Guidelines: Developing Education and Public Engagement in Museums*. Berlino, maggio 2023. Disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working_Group_LEM_Publication_Developing_Education_and_Public_Engagement_in_Museums_05.2023.pdf (ultima consultazione: 11/08/2025).

NEMO – Network of European Museum Organisations. *Survey on the Impact of the COVID-19 Situation on Museums in Europe. Final Report*. 12 maggio 2020. Disponibile in https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf (ultima consultazione: 10/08/2025).

Object-Based Learning – Macquarie University. Pagina metodologica. Disponibile in <https://lt.arts.mq.edu.au/teaching-support/methodologies/object-based-learning/> (ultima consultazione: 10/06/2025).

Participatory Museum – Chapter 4. Disponibile in <https://participatorymuseum.org/chapter4/> (ultima consultazione: 06/2025).

POMUI – Portale dei Musei Universitari Italiani. Disponibile in <http://www.pomui.unimore.it/site/home.html> (ultima consultazione: 11/2024).

Réseau Canopé – Musée National de l’Éducation. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.reseau-canope.fr/musee/> (ultima consultazione: 02/2025).

- Representation of Childhood at the Museums of Latvia, *Integrated in the E-Learning Environment of Higher Education (2020–2021)*. Disponibile in <https://bernibas-vesture.mozello.site.com/about-projects/representation-of-childhood> (ultima consultazione: 06/2025).
- Revista Internacional de Pesquisa em Didática da História e Patrimônio Educativo (RIDPHE). “About.” Disponibile in <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/about> (ultima consultazione: 02/2025).
- RIDPHE_R – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo. Home page. Disponibile in <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/index> (ultima consultazione: 02/2025).
- Senato della Repubblica Italiana. “Art. 9, Costituzione della Repubblica Italiana (22 dicembre 1947).” Disponibile in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-9> (ultima consultazione: 01/2025).
- SEDHE – Sociedad Española de Historia de la Educación. Sito ufficiale. Disponibile in <https://sedhe.es/> (ultima consultazione: 02/2025).
- SEPHE – Sociedad Española del Patrimonio Histórico-Educativo. Sito ufficiale. Disponibile in <https://sephe.org/> (ultima consultazione: 02/2025).
- Simon, Nina. *The Participatory Museum*. Testo completo online. Disponibile in <https://participatorymuseum.org/read/> (ultima consultazione: 06/2025).
- SIPSE – Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo. Sito ufficiale. Disponibile in <http://www.sipse.eu/> (ultima consultazione: 06/2025).
- Sistema Museale di Ateneo – Università di Torino (SMA). Sito ufficiale. Disponibile in <https://sma.unito.it/> (ultima consultazione: 11/2024).
- Studio Azzurro. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.studioazzurro.com/> (ultima consultazione: 06/2025).
- UCL Grant Museum of Zoology. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.ucl.ac.uk/museums-collections/ucl-grant-museum-zoology> (ultima consultazione: 06/2025).
- UMAC – International Committee for University Museums and Collections. Sito ufficiale. Disponibile in <http://umac.icom.museum> (ultima consultazione: 10/2024).
- University College London. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.ucl.ac.uk/> (ultima consultazione: 10/06/2025).

- University Museums and Collections (UMAC) Network. Portale. Disponibile in <https://university-museums-and-collections.net/> (ultima consultazione: 10/2024).
- UNESCO. *Museums around the World in the Face of COVID-19*. Maggio 2020. Disponibile in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530> (ultima consultazione: 08/2025).
- Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti – Consiglio Regionale del Lazio. Sito ufficiale. Disponibile in <https://www.uiclazio.it/> (ultima consultazione: 08/2025).
- Università di Bologna. “Museo Bombicci.” Disponibile in <https://centri.unibo.it/crismese/it/museo-bombicci> (ultima consultazione: 02/2025).
- Università di Macerata. “Mappa dei musei scolastici e del patrimonio storico-educativo in Italia.” Disponibile in <https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola> (ultima consultazione: 02/2025).
- Università di Macerata. “Profilo di Fabio Targhetta.” Disponibile in <https://docenti.unimc.it/fabio.targhetta> (ultima consultazione: 08/2025).
- Università di Macerata. “Profilo di Marta Brunelli.” Disponibile in <https://docenti.unimc.it/marta.brunelli> (ultima consultazione: 11/08/2025).
- Università degli Studi Roma Tre. MuSEd – “Organi e staff: profilo di Stefania Petrera.” Disponibile in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/MuSEd/chisiamo/organi-e-staff/> (ultima consultazione: 11/08/2025).
- Università degli Studi Roma Tre. “Profilo di Lorenzo Cantatore.” Disponibile in <https://www.uniroma3.it/persone/aGVIMXBnY1ZZUHFCeUIIWEFHOG9Mb3VKVFIIQXVmdHFWUdhVmYzNFhQdz0=> (ultima consultazione: 11/08/2025).
- Van Mensch P., *Towards a Methodology of Museology*, Tesi di dottorato, Università di Zagabria, 1992, disponibile in: <https://vana.muuseum.ee/uploads/files/mensch17.html>.
- WOW – Spazio Fumetto. *Museo del Fumetto di Milano*. Disponibile in <https://www.museocity.it/luoghi/wow-spazio-fumetto> (ultima consultazione: 06/2025).

Riferimenti Legislativi

Commissione Europea, *New Framework for Action on Cultural Heritage*. Commission Regno d'Italia. *Regolamento per l'istruzione elementare*. Regio Decreto 15 settembre 1860, n. 4315.

Regio Decreto 15 novembre 1874, n. 2212. "Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia," n. 281, 2 dicembre 1874.

Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724. "Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia," n. 251, 24 ottobre 1888, pp. 5169–5172.

Legge 1 giugno 1939, n. 1089. *Tutela delle cose d'interesse artistico o storico*. "Gazzetta Ufficiale," n. 184, 8 agosto 1939, art. 1. Disponibile in https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1939-08-08&atto.codiceRedazionale=039U1089&elenco30giorni=false (ultima consultazione: 06/2025).

UNESCO. *Convenzione dell'Aja per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato*. 1954. Disponibile in <https://unesco.cultura.gov.it/pdf/Convenzionedell'Aja1954-ITA.pdf> (ultima consultazione: 11/2024).

UNESCO. *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*. Adottata a Parigi il 16 novembre 1972; ratificata dall'Italia con Legge 6 aprile 1977, n. 184. Disponibile in <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/> (ultima consultazione: 01/2025).

Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri. *Raccomandazione R (98) 5 agli Stati membri in tema di educazione al patrimonio*. Strasburgo, 1998.

Decreto legislativo 29 ottobre 1999, n. 490. *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali*, a norma dell'articolo 1 della legge 8 ottobre 1997, n. 352.

UNESCO. *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*. Adottata a Parigi il 17 ottobre 2003. Disponibile in <https://ich.unesco.org/en/convention> (ultima consultazione: 01/2025).

Decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42. *Codice dei beni culturali e del paesaggio*.

Decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42. *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, artt. 114–119.

Consiglio d'Europa. *Convenzione quadro sul valore dell'eredità culturale per la società (Convenzione di Faro)*. Adottata a Faro il 27 ottobre 2005 (CETS n. 199). Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/10/23/263/sg/pdf> (ultima consultazione: 10 agosto 2025).

Commissione europea. *Staff Working Document — European Agenda for Culture*. Bruxelles, 2018. Disponibile in <https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/library/documents/staff-working-document-european-agenda-culture-2018.pdf> (ultima consultazione: 10 agosto 2025).