

LEARNINGCULTURE

COLLANA DI STUDI E RICERCHE SUL LIFELONG LEARNING

5

Direttore

Roberta PIAZZA

Università degli Studi di Catania

Comitato scientifico

Enver BARDULLA

Università degli Studi di Parma

Chris DUKE

RMIT University, Melbourne, Australia

University of Glasgow, Scotland, United Kingdom

Paolo FEDERIGHI

Università degli Studi di Firenze

Peter JARVIS

University of Surrey, England, United Kingdom

Isabella LOIODICE

Università degli Studi di Foggia

Michael OSBORNE

University of Glasgow, Scotland, United Kingdom

Ignazio VOLPICELLI

Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

Bruce WILSON

RMIT University, Melbourne, Australia



To be alive is to learn
— Guy CLAXTON (1999)

Le politiche europee di questi ultimi anni, valorizzando il ruolo dell'apprendimento come motore dell'innovazione e della crescita economica, hanno riconosciuto nel *lifelong learning* lo strumento in grado di combinare l'aggiornamento delle competenze per l'occupabilità con la promozione e il consolidamento delle pratiche democratiche, dell'inclusione sociale e della cittadinanza critica.

Documenti europei, piani di sviluppo governativi, ricerche e pubblicazioni concordano nel sostenere che, nella *learning society*, l'apprendimento *lifelong* è funzionale al raggiungimento degli obiettivi della crescita personale, dell'emancipazione sociale, del benessere economico. È chiaro che tale apprendimento non si realizza solo attraverso l'educazione formale, essendo molteplici le agenzie in grado di contribuire al complesso processo volto a diffondere la cultura dell'apprendimento. Ed è altrettanto evidente che apprendere a partecipare attivamente alla vita della comunità, sviluppare un atteggiamento critico, essere responsabili per il proprio sviluppo e per quello della collettività sono processi che vanno sostenuti e incoraggiati affinché gli individui, nel corso delle loro vite, diano valore all'apprendimento in quanto percorso o viaggio e non lo considerino, piuttosto, un evento isolato.

Di qui la serie *LearningCulture*, a carattere multidisciplinare, che si propone di contribuire al costante aggiornamento scientifico dei ricercatori e dei professionisti che operano nel vasto e complesso ambito del *lifelong learning*. Essa, inoltre, nel presentare esperienze e strumenti didattici, intende porsi anche come spazio di discussione scientifica e professionale per tutti coloro che operano nel settore dell'educazione e della formazione.

In *LearningCulture* sono pubblicate opere di alto livello scientifico, anche in lingua straniera per facilitarne la diffusione internazionale. Il direttore approva le opere e le sottopone a referaggio con il sistema del *double-blind peer-review process* nel rispetto dell'anonimato dell'autore e dei due revisori.

Il volume rappresenta il prodotto dell'esperienza pluriennale di ricerca empirica e di attività di formazione maturata dalle Autrici attraverso progetti di livello locale, nazionale ed internazionale. In particolare:

- META – Minorities groups Education through Art, Erasmus Plus, KA3
- HETYA – Heritage Training for Young Adults, Erasmus Plus, KA2
- Study Circle: Cross-border laboratory for the development of human resources and cooperation networks promoting local resources, Cross-Border Cooperation Programme Italy-Slovenia 2007-2013
- Markets of cultural heritage and youth: development and youth employment in Arezzo province, Regione Toscana, FECRF
- Guanabacoa: Patrimonio cultural a valorizar; EuropeAid/127219/L/ACT/CU
- Museo Diffuso – Sistema della Didattica Museale, Unione dei Comuni del Mugello, Alto Mugello e Val di Sieve
- Ecomuseo del Casentino – Valutazione dell'impatto del Museo sul benessere della Comunità, Unione dei Comuni del Casentino
- Monitoraggio e Valutazione delle attività di mediazione MUS.E, Musei Civici Fiorentini

Le attività sono state sviluppate all'interno del Laboratorio congiunto Innovation Management for Education, Training and Social Services (LIM), Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze attraverso la collaborazione tra due unità di ricerca: PUSH-D, Pedagogical approach for Sustainable Development and Heritage valorisation; LABHUMAN, The Man and the Work. Educational Processes, Professions, Organizations.

Questo lavoro è stato realizzato in collaborazione tra le tre Autrici: insieme è stato steso il progetto iniziale e sono state compiute le successive revisioni. Tuttavia sono attribuibili a Giovanna Del Gobbo il Cap. 1 e il Cap. 2, a Francesca Torlone il Cap. 3 e a Glenda Galeotti il Cap. 4.

Opera pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Giovanna Del Gobbo
Francesca Torlone
Glenda Galeotti

Le valenze educative del patrimonio culturale

Riflessioni teorico–metodologiche tra ricerca
evidence based e azione educativa nei musei

Prefazione di
Paolo Federighi





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-1433-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2018

- 9 *Prefazione*
di Paolo Federighi
- 17 *Introduzione*
- 25 *Capitolo I*
Un paradigma inclusivo per il patrimonio culturale
1.1. Una prospettiva olistica di patrimonio, 25 – 1.1.1. *Da object-centred a people-oriented*, 25 – 1.1.2. *Il paradigma inclusivo nelle strategie internazionali*, 26 – 1.2. Il patrimonio culturale come “servizio” educativo, 32 – 1.2.1. *Il valore educativo del patrimonio*, 32 – 1.2.2. *La misurazione di valore nella prospettiva ecosistemica*, 39 – 1.3. Il potenziale educativo del patrimonio culturale, 45 – 1.3.1. *Accesso, partecipazione, consumo culturale: le implicazioni educative*, 45 – 1.3.2. *La matrice costruttivista per l'azione educativa attraverso il patrimonio*, 53
- 59 *Capitolo II*
Le valenze educative del Museo
2.1. Il concetto di *valenza educativa* come riferimento teorico, 59 – 2.2. Il museo come *setting* informale organizzato, 62 – 2.3. Pubblici e *agency* nel museo 64 – 2.3.1. *Il museo come spazio dinamico*, 64 – 2.3.2. *La funzione ermeneutica del soggetto*, 67
- 71 *Capitolo III*
Post-Museo ed Educazione degli Esclusi
3.1. Il Post-Museo, 71 – 3.1.1. *Una nuova identità del Museo*, 71 – 3.1.2. *Il Museo nei processi di innovazione sociale*, 76 – 3.1.3. *Musei ed educazione estetica*, 79 – 3.2. Il Post-Museo come luogo di apprendimento informale ed incorporato, 80 – 3.3. Il pubblico come soggetto trasformatore, 83 – 3.3.1. *La diversificazione del pubblico del Post-Museo*, 83 – 3.3.2. *L'audience development per il pubblico del Museo modernista*, 88 – 3.3.3. *Il pubblico come soggetto trasformatore*, 91 – 3.4. Le reti di apprendimento dinamico, 94 – 3.4.1. *La teoria della network society*, 94 – 3.4.2. *Le reti territoriali dei Musei*, 96 – 3.5. Le trasformazioni culturali necessarie, 98 – 3.5.1. *Il Museo per la educazione estetica dei giovani Neet*, 99 – 3.5.2. *Il Museo nel rapporto con carcere e detenuti*, 104 – 3.5.3. *Orientamenti per l'azione educativa*, 109

113 Capitolo IV

Il Museo tra coesione sociale e Heritage Education

4.1. L'Ecomuseo del Casentino come “laboratorio di ricerca”, 113 – 4.1.1. *La ricerca in Casentino: obiettivi, fasi e prodotti*, 117 – 4.2. L'impatto dell'Ecomuseo sul benessere della comunità, 122 – 4.3. La rete degli *holders* dell'Ecomuseo del Casentino, 129 – 4.3.1. *Il capitale sociale come proprietà emergente della struttura reticolare ecomuseale*, 133 – 4.3.2. *I processi collaborativi e trasformativi per la salvaguardia del patrimonio culturale*, 136 – 4.4. L'Ecomuseo come infrastruttura per il *lifelong, lifewide e lifedeep learning*, 140 – 4.5. Verso una nuova definizione di *Heritage Education*, 147

155 *Bibliografia*

Prefazione

di Paolo Federighi¹

Ridurre le ambiguità che popolano la definizione del ruolo educativo delle infrastrutture culturali - e nello specifico dei musei - e contribuire alla comprensione del ruolo rieducativo che il pubblico può assumere rispetto alla loro evoluzione costituiscono i due aspetti più significativi del contributo di questo volume allo sviluppo della ricerca che alimenta il dialogo tra museologia e pedagogia.

Il fatto che le infrastrutture culturali trovino nella formazione la loro funzione principale non costituisce una novità. È noto che esse sono i luoghi tipici dell'educazione non formale, *in quibus studere se voluptates non sentiunt* (Marziale, Epigrammi, Liber XII). Tale dimensione è stata artatamente offuscata dalle funzioni di conservazione del patrimonio culturale, della sua esposizione, dal ruolo di servizio pubblico probabilmente anche per celare l'intenzionalità educativa di ciascuna delle componenti culturali dell'apparato statale. Per lo stesso *curatore museale*, l'accudimento dell'oggetto conservato è sempre prevalso sulla cura rivolta al pubblico.

Di fatto, però, la storia delle biblioteche, dei musei, della televisione, del cinema e delle cineteche, etc. mostra come tali infrastrutture nascano e si sviluppino con la funzione principale di proseguire il compito di trasmissione educativa svolto dalla scuola e di provvedere a tramandare i prodotti culturali rappresentativi dei contesti socio-economici in cui sono stati generati. La creazione dei musei pubblici da parte degli Stati nazionali avviene in risposta all'esigenza di dotarsi di strumenti di tra-

¹ Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di scienze della formazione e psicologia, Università di Firenze.

smissione educativa e culturale, di determinazione dei contenuti educativi coerenti con il pensiero ed i valori che si intendono celebrare e rendere dominanti nella costruzione dell'identità nazionale.

Va poi considerata una seconda dimensione che motiva ulteriormente lo sforzo degli Stati, e delle società in generale, nell'arricchire il patrimonio di infrastrutture culturali a disposizione. Da una prospettiva educativa, la relazione tra infrastrutture culturali e pubblico può essere letta anche in ragione del potenziamento delle competenze individuali che essa può produrre, ovvero dell'arricchimento delle capacità produttive che possono essere generate come conseguenza dello sviluppo e affinamento durante l'età adulta della cultura estetica, dell'informazione, della conoscenza posseduta dalle persone e, più in particolare, dalla forza lavoro di un Paese.

Lo sviluppo della cultura estetica che può essere generata dal rapporto con i prodotti artistici, della capacità comunicativa prodotta dalla familiarità con i linguaggi teatrali, etc., spinge a considerare il fenomeno anche da una prospettiva di economia politica della formazione. Musei, teatri, *data-base*, infrastrutture culturali in generale divengono parte del sistema formativo integrato che assolve a compiti di miglioramento continuo delle competenze e delle capacità produttive della popolazione.

Una prospettiva non meramente conservativa, capace di guardare non solo agli oggetti posseduti, ma anche ai soggetti potenzialmente serviti, accresce l'importanza dell'insieme delle infrastrutture culturali in quanto attori di primo piano della formazione della forza lavoro e rende più eclatante, difficilmente giustificabile dal punto di vista etico, l'esclusione operata nei confronti di larghi strati di popolazione.

Allo stesso tempo, guardare alle infrastrutture culturali da un punto di vista educativo permette di porre in evidenza le regole distributive ed i dispositivi che generano esclusione e limitano le possibilità formative a cerchie ristrette di pubblico. La ricerca educativa che porta a trasparenza i dispositivi formativi non inclusivi pone anche le basi per una loro rimozione. La ricerca educativa nei e sui musei si occupa del museo come organizza-

zione che apprende e che fa apprendere attraverso l'insieme delle sue componenti: dalla sua ubicazione, alla sua architettura, dalla scelta delle collezioni o delle esibizioni alla tipologia di operatori, dalla tipologia di attività che esso prevede al pubblico cui esso si rivolge effettivamente. Nascondere o marginalizzare la funzione educativa del museo all'interno delle sezioni didattiche serve solamente a rendere meno leggibili la logica ed i dispositivi formativi che regolano gli accessi alle opportunità di crescita personale e professionale del pubblico. I musei rischiano così di ridurre la percezione sociale della loro funzione educativa e di chiudersi all'interno di una grande teca di cristallo penetrabile solamente da alcune fasce ristrette di popolazione e aperto principalmente ai turisti (ma, paradossalmente, non a coloro che lavorano nell'economia turistica: dai camerieri agli albergatori ai taxisti).

Il volume di Del Gobbo, Torlone e Galeotti rimuove la teca e propone una lettura e una pratica per la rigenerazione del museo da una prospettiva pedagogica che consente di cogliere anche una dimensione che va oltre le considerazioni etiche, di giustizia distributiva sollevate dai processi di esclusione che caratterizzano le funzioni dell'insieme delle infrastrutture culturali. Il volume ha infatti il pregio di spingerci a focalizzare l'attenzione anche su quella che costituisce la dimensione educativa più significativa della relazione tra pubblico e musei, che si sviluppa nel momento in cui tale relazione prende forma. La funzione educativa di un museo ha nei prodotti culturali conservati una componente importante, ma non determinante. La funzione educativa si sviluppa nel momento cruciale in cui il prodotto, l'occasione formativa entra in rapporto con il soggetto. L'oggetto posseduto o conservato nel museo, sia esso un'opera d'arte o un artefatto qualsiasi, non ha poteri intrinseci di generazione di processi educativi. Esso esiste solamente quando il pubblico gli dà vita interagendo. La sua funzione educativa si sviluppa allora e in ragione delle modalità con cui i soggetti entrano in relazione con il prodotto culturale. La contemplazione o la lettura approfondita in chiave storica o estetica costituiscono una modalità di consumo educativo e culturale,

non l'unica, anche se tale modalità ha caratterizzato la storia del rapporto tra pubblico e museo e se su tale tipo di rapporto si strutturano le pratiche educative prevalenti. A questo proposito il volume di Del Gobbo, Torlone e Galeotti propone una molteplicità di prassi educative diverse, ma fondate su un robusto impianto epistemologico coerente e capace di liberare la funzione educativa dei musei da pratiche educative che ne limitano le potenzialità.

Tali pratiche hanno una debole legittimazione scientifica in ragione delle limitazioni imposte alla concezione del ruolo che spetta al soggetto nel momento in cui costruisce la propria relazione educativa con le occasioni ed i prodotti culturali propri delle attività dei musei.

La “pedagogia del soggetto” - ovvero la pedagogia che pur da diverse prospettive ideali individua come proprio terreno specifico i processi di identificazione e sviluppo della formazione del soggetto individuale e collettivo - ha ben evidenziato il peso che l'immagine del soggetto stesso assume rispetto ai modi in cui esso viene rappresentato, al suo divenire ed alle azioni educative messe in atto in funzione della sua crescita. La “pedagogia del soggetto” che prevale nelle pratiche museali fa riferimento ad una visione assimilabile all'idea di *homo ludens*, animato dal piacere della contemplazione dell'opera e dell'allargamento delle proprie conoscenze, guidato da un sapere disinteressato.

Si tratta di una visione che è ancorata ad un'idea di «soggetto occidentale tradizionale e classico, posto come un modello di soggettività ormai *sub judice*, da rivedere, da allontanare, da superare» e che non tiene conto «dello sviluppo di un ritorno del soggetto in chiave ermeneutica (interpretativa e non fondativa, essenzialistica, metafisica), ovvero storica, descrittiva, costruttiva, sorretta da una forte tensione intenzionale» (Cambi, 2008b: 99, ma con questo tema si è inevitabilmente confrontata tutta la pedagogia italiana).

Nelle pratiche museali prevalenti, il soggetto è invece ancora assimilato al *visitatore* ed il processo formativo che lo riguarda si sviluppa all'interno del rapporto educando-educatore,

dove l'educatore è colui che ne guida, direttamente o meno, i percorsi di acculturazione previsti.

La debolezza teorico-pratica di questi approcci è frutto della mancata considerazione dei fattori materiali e simbolici che qualificano l'esperienza culturale del soggetto, ovvero dei problemi e dei bisogni di crescita che motivano la relazione educativa, la possibilità di far uso del patrimonio culturale per costruire risposte alle proprie aspirazioni. Al contrario, il museo utilizza il proprio potere per attivare una pedagogia che costruisce il destinatario in quanto visitatore e solamente in tale veste gli consente di accedere al patrimonio culturale, che lo forma secondo principi e valori propri del museo. Il museo, adeguandosi ad una visione "bancaria" dell'educazione, trasmette i saperi di cui la società ha bisogno per tutelare la propria continuità, fa assimilare una visione del mondo, con i suoi principi, valori, comportamenti ed entro questi limiti fa crescere il soggetto come persona, attraverso il suo dialogo con la cultura dominante. In questo modo il museo assume il ruolo di agente trasformativo dei soggetti con cui entra in rapporto, ma nega loro la possibilità di divenire soggetti capaci di utilizzare il museo al fine di trasformare le loro condizioni di vita e di lavoro e, in tal modo, di agire sui processi di trasformazione del museo stesso. Il ruolo del soggetto è così forzatamente confinato nella posizione di visitatore, di educando. Esso è concepito come il destinatario di una pedagogia della proposta formativa e non di una pedagogia della propria risposta alle sfide che si frappongono alla propria crescita, ovvero del riconoscimento e della possibilità di far uso del museo in quanto soggetto storico, portatore di innumerevoli problemi e "motivi di sviluppo" rispetto ai quali costruire risposte.

Ciò accade perché attraverso le proprie prassi educative il museo ha costruito una idea di soggetto ispirata alla "teoria dei due popoli", ovvero alla contrapposizione tra la domanda formativa di una élite e quella della maggioranza della popolazione. I principi affermati da Vico, secondo cui l'uomo comune, al pari del fanciullo e del primitivo, si attiene alla conoscenza individuale e concreta, mentre soltanto pochi intellettuali riescono

a trasformare sensazioni e intuizioni in concetti e idee, tardano a scomparire dal patrimonio ideale conservato dal museo. Allo stesso modo sul terreno delle politiche educative e culturali paiono ancora forti le teorie che nel Rapporto al Re Murat del 1806 facevano affermare a Cuoco che l'educazione «doveva render possibile al popolo di seguire la guida degli uomini colti, che sono necessariamente pochi e che hanno il compito di promuovere il progresso scientifico». Il problema però non è costituito dall'allargamento delle élites, dalla modificazione del mercato dei musei. Il problema risiede nella identificazione e nella formazione di un soggetto collettivo che, in ragione della propria posizione oggettiva all'interno dei processi di produzione culturale, possa svolgere un ruolo trasformativo della qualità dei rapporti tra pubblico e musei. Tale cambiamento implica la possibilità per un lavoratore, un detenuto, un anziano, un giovane Neet di entrare in rapporto con il museo non in quanto visitatore spogliato della propria identità, ma come soggetto caratterizzato dall'insieme dei propri attributi e dei propri problemi rispetto ai quali costruire risposte anche attraverso il museo e le sue specifiche funzioni.

La scelta delle Autrici del volume fa riferimento ad una idea di soggetto collettivo già proposta da Dewey quando, nel volume *The Public and its problems* (1927), lo identificava con «chi subisce in misura apprezzabile l'indiretta influenza, benefica o nociva, di un atto, (*e pertanto*) forma un gruppo sufficientemente specifico del quale occorre riconoscere l'esistenza e al quale conviene dare un nome. Il nome che abbiamo scelto è il Pubblico» (Dewey, 1927: 99).

Il volume di Del Gobbo, Torlone e Galeotti si muove con coerenza lungo questa direttrice sviluppando approcci teorico-pratici che fanno riferimento ad una idea di pubblico inteso come soggetto collettivo capace di agire sull'insieme dei fattori che determinano tanto le condizioni di accesso quanto la possibilità di utilizzo del museo da parte di tutti e, allo stesso tempo, che può agire sulla qualità del rapporto educativo che si stabilisce con i progetti ed i prodotti museali.

L'originalità del lavoro delle Autrici risiede nell'aver proposto un lavoro che non riduce l'azione educativa nei musei alla presentazione di norme generali e di buone prassi, ma di aver raccolto la sfida a riflettere ed elaborare ipotesi di lavoro che intendono contribuire al processo di identificazione e formazione del soggetto collettivo, il Pubblico, e nell'aver affrontato tale problema non nel chiuso del rapporto tra individui e museo, ma all'interno delle interrelazioni economiche e sociali che determinano le condizioni oggettive di utilizzo del patrimonio culturale.

Introduzione

Il museo *serve* alla società? Secondo la definizione dell'ICOM, internazionalmente riconosciuta

Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica e, soprattutto, le espone a fini di studio, educazione, diletto. (ICOM, 2007, art. 2.1).

Dalla definizione fornita sembrerebbe di sì, ma nella pratica museale tale istituzione resta ancora lontana dall'esercizio di funzioni educative e culturali tipiche del post-museo (Hooper-Greenhill, 2000), verso tutti gli strati di pubblico, e si configura come un luogo da cui ancora molti restano esclusi.

Le testimonianze materiali e immateriali rappresentano il patrimonio culturale che ogni società elabora e di cui essa dispone: esse costituiscono la base su cui le società possono contare per elaborare e rielaborare risposte ai cambiamenti che intervengono nei contesti di vita.

Il museo dovrebbe essere, quindi, una sorta di catalizzatore del patrimonio culturale espresso da una società, dovrebbe facilitarne l'apprendimento e consentirne la consapevolezza. Dovrebbe essere un "mediatore" che facilita l'accesso al patrimonio culturale che è fuori dal museo stesso, rendendolo accessibile e utilizzabile al pubblico. Tradizionalmente il patrimonio culturale è stato invece cristallizzato e riconosciuto per il valore che ha in sé, piuttosto che per il contributo che ha offerto e può offrire allo sviluppo della società. La funzione di "servizio" del patrimonio si è persa e così anche per il museo hanno prevalso

funzioni di tutela, di conservazione, di salvaguardia, di esibizione.

Il pubblico è diventato un soggetto esterno e spesso estraneo al patrimonio esposto. La centralità è stata assunta dagli oggetti, dagli artefatti, dalle emergenze architettoniche a cui è stato riconosciuto un valore autonomo e assoluto. Il pubblico è stato considerato un destinatario che, attraverso la fruizione del bene culturale, contribuisce al suo mantenimento.

Il rapporto tra patrimonio culturale e pubblico, anzi pubblici, è stato oggetto di studio e di recente rivisitazione (Nardi, 2016).

L'analisi delle trasformazioni che interessano il museo e i suoi pubblici richiede di essere inquadrata nel più ampio dibattito sul patrimonio culturale.

Nell'ambito della riflessione teorica sul patrimonio culturale si è sviluppata negli ultimi anni una prospettiva di lettura olistica (Jung, 2011) ed è stata tematizzata una ecologia del patrimonio culturale (Brabec, Chilton, 2015). È emerso un campo di ricerca volto a considerare la funzione del patrimonio culturale nel quadro concettuale fornito dagli *ecosystem services* (Mapping Ecosystems Assessment-MA, 2005). La problematizzazione del patrimonio culturale sviluppata da ambiti disciplinari diversi e il rilievo assunto negli ultimi anni dalla sua componente immateriale, hanno influenzato e stanno influenzando significativamente la riflessione sulle funzioni di accesso e di partecipazione ai processi di produzione e fruizione di cultura, rappresentando una sfida per le pratiche consolidate delle istituzioni culturali, *in primis* dei musei.

Già alla fine del Settecento l'istituzione museale acquista il suo moderno ruolo di istituzione che unisce alle finalità conservative anche finalità educative. Nel corso dell'Ottocento si sviluppa la riflessione sul rapporto tra patrimonio culturale e museo e sulla problematica relazione con le comunità e i pubblici. Si afferma la considerazione delle valenze culturali, sociali, politiche e soprattutto educative delle istituzioni culturali. Accanto, e integrate, alla conservazione e alla tutela (sottointesa) si riconoscono funzioni di studio, di educazione, di valorizzazione, di svago (Binni, Pinna, 1989).

Nel corso del XX secolo, oltre all'ampliamento delle funzioni e parallelamente degli obiettivi sottesi alle diverse attività, sono diventate sempre più diffuse e conosciute altre forme di struttura museale, come gli ecomusei (De Varine, 1978), i musei diffusi, i musei *en plein air* (Rentzhog, 2007). Allo stesso tempo anche il concetto di patrimonio culturale si è ampliato: dal comprendere solo edifici, oggetti e collezioni di particolare pregio, esso è passato ad includere oggetti di vita quotidiana, macchine e strumenti, edifici rurali e edifici industriali, beni naturali e scientifici fino ad arrivare a dare pieno valore ai beni immateriali, intangibili.

Un fondamentale riferimento è la Convenzione dell'UNESCO per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, approvata a Parigi il 17 ottobre 2003.

La Convenzione evidenzia e legittima il legame inscindibile tra la dimensione tangibile e quella intangibile del patrimonio culturale (*Intangible Cultural Heritage*, ICH). Offre, inoltre, una definizione molto ampia di patrimonio che riconosce il valore di tutto il *know-how* che sta dietro e accanto all'oggetto, alla sua produzione e fruizione, come prodotto culturale. Sin dai primi articoli, la Convenzione introduce la questione educativa e l'attenzione ai pubblici non come fruitori, ma come produttori di patrimonio e sottolinea la necessità di ridefinire il ruolo attivo delle comunità e dei gruppi che nel tempo hanno prodotto, trasmesso e preservato il patrimonio, ma soprattutto lo hanno mantenuto "vivo" e significante. Il documento sottolinea come l'ICH sia costantemente ricreato da comunità e gruppi in risposta al proprio ambiente e alla loro interazione con la natura e la loro storia, promuovendo così la creatività. L'articolo 1 della Convenzione UNESCO afferma come il principio di salvaguardia debba essere necessariamente integrato con la consapevolezza diffusa ai fini della costruzione di condizioni di responsabilità congiunta. L'Articolo 2 della medesima Convenzione apre da un lato alla definizione dell'intangibile, inteso come l'insieme di pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze, abilità - così come degli strumenti, degli oggetti, dei manufatti e degli spazi culturali ad esso associati - che le comunità, i gruppi

e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come parte del loro patrimonio culturale; dall'altro l'art. 2 sottolinea il ruolo dell'educazione, non solo come trasmissione di generazione in generazione, ma in quanto strettamente connessa ad un "uso" dinamico del patrimonio stesso e alla conseguente ulteriore produzione culturale.

Si tratta di indicazioni condivisibili che determinano un cambiamento di prospettiva e rendono evidente il problema di implementare e sostenere sul piano educativo l'attribuzione di ruolo, pieno e attivo, ai pubblici. La considerazione della dimensione immateriale ha determinato l'introduzione di una prospettiva di confronto con la "cultura vivente", che ha favorito l'avvio di un dibattito e ha suscitato interesse nell'ambito della ricerca sui beni culturali (Pinna, 2003) e degli studi museali su nuove funzioni e ruoli per i musei nel XXI secolo (Butler, 2006; Galla, 2003; Garton-Smith, 2000; Hooper-Greenhill, 2000; Kurin, 2004). Ha inoltre favorito la messa in discussione della nozione tradizionale del "museo modernista" e sottolineato la necessità di un museo "aperto", in linea con le attuali preoccupazioni sociali, educative e culturali, secondo orientamenti improntanti dalla logica del post-museo (Hooper-Greenhill, 2000).

Il concetto di patrimonio immateriale ha determinato uno spostamento della percezione del patrimonio culturale da oggetti e monumenti, a pratiche e processi. Questo slittamento concettuale comporta il riconoscimento che un elemento fondamentale del concetto di patrimonio immateriale sia l'elemento umano, ovvero le persone che creano e "praticano" le espressioni culturali, producono e utilizzano artefatti culturali (Alivizatos, 2006; Colazzo, 2011a).

I musei, nell'interpretazione dei manufatti culturali, non sempre sono stati in grado di soddisfare le aspettative e di dare espressione alle comunità da cui provengono gli oggetti culturali. Il concetto di patrimonio immateriale, invece, legittima e rende imprescindibile il contributo delle persone all'interpretazione e anche alla visualizzazione di oggetti culturali. L'ICH può essere "offerto" dal pubblico, cioè dagli indivi-

dui e dalle comunità che hanno prodotto, che si riconoscono e utilizzano il patrimonio culturale: basti pensare alle *performance* culturali (danze, cerimonie, musica, processi produttivi artigianali, etc.).

In questo quadro, parallelamente al concetto di patrimonio, anche al concetto di *governance* dei beni culturali, si è aggiunto quello di *partnership comunitaria* (Phillips, 2005).

Per i musei diventa, quindi, sempre più importante “aprirsi” a tutti i segmenti di pubblico e alle comunità; anche il concetto di “accesso” necessita una ridefinizione e riconcettualizzazione. I musei del XXI secolo sembrano poter essere considerati a pieno titolo “aperti” alla società, in quanto tappe imprescindibili di viaggi e luoghi da frequentare nelle proprie città, ma questo tipo di “apertura” rimane centrata sul museo e su una logica di offerta. Sta diventando, invece, sempre più nodale, per ogni istituzione culturale riflettere sulle reali e simmetriche forme di dialogo da costruire con i pubblici e sulle possibili linee di sviluppo che queste possono assumere, in risposta alla domanda espressa o latente.

Non si intende in questa sede fare riferimento all’ampio dibattito su esperienza culturale e *audience development*, quanto riflettere sulle nuove sfide educative delle istituzioni museali. Esse riguardano ampi strati di pubblico, che restano lontani dai musei e rispetto ai quali i musei sono chiamati a svolgere funzioni di inclusione, crescita e sviluppo intellettuale.

La nostra riflessione riguarda proprio il rapporto tra museo e gli strati di pubblico (superando l’elitarietà e l’allargamento del pubblico reale) ovvero tutti quelli che restano esclusi dalle opportunità di educazione estetica (intesa in senso lato), culturale e valoriale, riconosciute al patrimonio culturale, e che il museo è in grado di offrire.

Ai musei, nella pluralità delle forme e delle caratterizzazioni, si riconosce infatti sempre di più il ruolo di istituzioni che, per la loro funzione, rappresentano un importante e alternativo riferimento educativo in una logica di inclusione sociale. Queste caratteristiche peculiari, con potenzialità ancora non com-

pletamente espresse, richiedono di essere adeguatamente indagate sul piano pedagogico.

È possibile affermare che i musei, come espressione organizzata e strutturata del patrimonio culturale, presentano oggi un'identità pedagogica complessa.

La ricerca e la riflessione teorica hanno recentemente consentito di inquadrare i musei nella logica dell'*heritage learning* (Zipsane, 2007a, 2010; Jensen, Zipsane, 2008). È ampia la letteratura che testimonia il dibattito internazionale sul rapporto tra educazione e musei e offre esperienze di sperimentazioni e pratiche educative. Si tratta di processi già in atto, che vedono molte istituzioni museali impegnate nella ricerca di una nuova "identità educativa", attenta ad alcuni dei fattori principali capaci di far avanzare la dinamica di formazione del pubblico come soggetto capace di autonomia e auto-organizzazione nella gestione del processo educativo e di ridefinizione e rinegoziazione dei contesti educativi stessi.

La ricerca e la riflessione sulle "condizioni educative" dei musei e sulle dinamiche di cambiamento già in atto, sui modi in cui esse si manifestano e possono essere incentivate, appaiono dunque importanti, così come la necessità di andare a definire adeguati indicatori per la misurazione dell'impatto delle valenze educative del patrimonio.

Il Volume, a partire dall'esperienza maturata dalle Autrici in attività di ricerca teorica ed empirica, presenta una riflessione finalizzata proprio all'individuazione delle valenze educative delle infrastrutture culturali, al fine di individuare i fattori che possono favorire l'agire critico-costruttivo e realizzare la capacità del pubblico di ampliare le possibilità di gestione consapevole dei processi educativi nei contesti culturali (De Sanctis, Federighi, 1981; Federighi, 1988, 1996b, 2006).

Nel Volume sono presentate o richiamate esperienze di ricerca che consentono di esplorare terreni diversi dalla didattica museale convenzionale, consolidatasi nel tempo intorno ai processi educativi attraverso i quali il soggetto entra in relazione con i prodotti conservati. In coerenza con i quadri di riferimento teorici assunti nel Volume, le esperienze si concentrano su una

prospettiva che intende porre al centro il pubblico dell'educazione con i suoi problemi (*Neet - Not in Employment, Education or Training*, detenuti, comunità locali, etc.). Si tratta di una prospettiva ambiziosa e coerente con un approccio educativo-trasformativo, che non ha l'obiettivo di far crescere il museo e di promuoverne l'accesso, ma intende verificarne le possibilità di utilizzo in funzione dei problemi del pubblico, non solo in ragione dell'interesse per i suoi contenuti culturali specifici e specialistici. L'approccio generale delle ricerche considera il museo come strumento per la gestione dei processi di innovazione sociale, orientati alla soluzione di problemi vitali (quali l'abbandono dei sistemi di istruzione e formazione, la ricerca di opportunità lavorative, la necessità di ri-educarsi nei contesti di vita e di lavoro, etc.), capaci di produrre valore per la società nel suo complesso, oltre che per i singoli individui. Il museo viene inoltre concepito come istituzione dedicata all'educazione estetica, funzionale a migliorare le condizioni di vita e di lavoro delle persone.

Nei primi due capitoli si offrono elementi per un inquadramento complessivo del rapporto tra patrimonio culturale e educazione, sia alla luce di documenti internazionali che di quadri concettuali che offrono elementi di riflessione per definire la particolare relazione educativa che si instaura tra pubblici e patrimonio culturale. I concetti di educazione naturale e educazione artificiale, di valenza educativa, di condizioni educative del pubblico costituiscono un riferimento all'interno della matrice teorica del costruttivismo e post-costruttivismo. Sulla base di queste categorie interpretative, in un quadro di riferimento dato dalla ricerca sugli ecosistemi culturali, si sviluppa la tematizzazione della complessa relazione educativa che si genera nei contesti museali.

Nel terzo capitolo, sulla base di evidenze di ricerca, è presentata una riflessione che, nella logica del Post-museo, inquadra la funzione di innovazione espressa dal pubblico come soggetto trasformabile e trasformatore. È il pubblico, nelle ricerche condotte ed in corso, che promuove processi trasformativi sia nei confronti di sé medesimo sia nei confronti dell'istituzione

museale (di cui variano scopi e funzioni in presenza di un soggetto storico trasformatore). Gli approcci teorici di riferimento (costruttivismo, apprendimento esperienziale e trasformativo, educazione informale ed incorporata) forniscono la chiave interpretativa dei dati raccolti all'interno di ricerche condotte sul campo con alcuni strati di non pubblico (giovani Neet e detenuti). Il tratto comune è quello di utilizzare il museo quale strumento di produzione di conoscenza, di ideazione, progettazione e gestione della formazione in funzione della costruzione di percorsi di crescita, rieducazione e di inserimento lavorativo.

Nel quarto capitolo, a partire dai primi risultati di una ricerca tuttora in corso, viene sviluppata una riflessione attorno alla relazione tra salvaguardia del patrimonio culturale e creazione di benessere per le comunità. Le evidenze empiriche raccolte mostrano come i processi collaborativi di salvaguardia del patrimonio, o *peer-to-peer*, strutturino *networks* territoriali, le cui proprietà emergenti sono il capitale sociale e la capacità di innovazione sociale, così come le loro valenze educative. Soffermandosi sulla dimensione educativa, l'analisi condotta sul caso di studio dell'Ecomuseo del Casentino giunge a identificarlo come infrastruttura territoriale di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*. Il capitolo si chiude avanzando una proposta di ridefinizione del concetto di *Heritage Education* sulla base dei riscontri empirici e dei primi risultati di ricerca.

In conclusione, il Volume apre nuove piste di ricerca pedagogica, finalizzate alla definizione di azioni educative volte alla promozione del processo di trasformazione delle istituzioni museali ed alla creazione di una nuova identità che supporti la crescita e lo sviluppo intellettuale di tutti gli strati di pubblico. L'auspicio è che la ridefinizione della funzione di "servizio" del patrimonio culturale, recepita dagli orientamenti che trovano concretezza nella categoria il Post-museo, alimenti e guidi l'azione delle istituzioni museali in maniera costante e duratura, senza vincoli né limitazioni temporali, legati al carattere sperimentale degli interventi.

Un paradigma inclusivo per il patrimonio culturale

1.1. Una prospettiva olistica di patrimonio

1.1.1. *Da object-centred a people-oriented*

Negli ultimi venti anni la categoria di patrimonio si è ampliata e modificata: ha visto una sostanziale convergenza sull'unitarietà delle dimensioni naturale e culturale, una maggiore considerazione dell'imprescindibile dinamicità determinata da produzione e uso, una riconfigurazione in grado di ricomporre la relazione tra cultura, natura e società, tra oggetti e persone (Parracchini, Zingari, Blasi, 2018).

L'integrazione tra dimensione materiale e immateriale ha favorito questa comprensione olistica del patrimonio culturale, riconoscendo il significato delle pratiche di produzione e consumo, dei valori, delle espressioni orali e "viventi" legate a oggetti, monumenti e spazi culturali, ma anche a semplici artefatti. Il concetto di patrimonio immateriale ha esplicitato e reso evidente la componente umana incorporata nei manufatti e negli spazi culturali: l'introduzione di *intangible heritage* ha determinato uno spostamento verso una visione *people-oriented* e il superamento di posizioni *object-centred* (Alivizatou, 2006), con la necessaria e conseguente esigenza di riconsiderare in modo "non convenzionale" la relazione e le dinamiche tra pubblico e beni culturali, tra l'evidente staticità delle pratiche di

conservazione e la dinamicità intrinseca all'uso e alla trasformazione del bene culturale.

Sul piano educativo questo slittamento concettuale implica un passaggio da attività esclusivamente destinate a trasferire “specifiche” conoscenze relative ad un oggetto a *audience* “specifiche” come studenti, famiglie o adulti, ad attività alternative attente ai bisogni di particolari gruppi o soggetti (Colazzo, Patera, 2008), in grado di produrre una pluralità di narrazioni e interpretazioni, piuttosto che dare voce a una singola, autoritaria voce curatoriale. Nel dibattito attuale si sta confermando proprio lo slittamento verso approcci centrati sulla persona: un cambiamento da un *expertise-led and object-oriented preservation paradigm* ad un nuovo paradigma *inclusive and people-oriented* (Auclair, Fairclough, 2015). Nel primo caso il patrimonio è dato da oggetti “speciali” ereditati dal passato, identificati e selezionati da esperti per essere preservati e trasmessi alle nuove generazioni. Nel secondo caso il concetto patrimonio riguarda la vita quotidiana, la comune costruzione e uso di beni culturali in una visione che integra il passato con il presente e il futuro: il patrimonio è visto come azione, processo e risorsa da utilizzare e trasformare, non come oggetto o *asset* che necessita di essere protetto (Fairclough, 2009).

Il paradigma orientato alla persona implica anche l'attenzione a processi *bottom-up* nelle politiche culturali e nelle modalità di gestione del patrimonio, prefigurando il coinvolgimento dei diversi *holders* in reti dinamiche per la *governance* e la fruizione del bene.

È un cambiamento paradigmatico che sta influenzando le pratiche di istituzioni culturali come i musei in un quadro di sostenibilità culturale, o socio-culturale, che nell'approccio al patrimonio sottolinea la componente dinamica e attiva dell'esperienza culturale (Auclair, Fairclough, 2015).

1.1.2. *Il paradigma inclusivo nelle strategie internazionali*

Da alcuni anni anche nei documenti strategici internazionali è evidenziata la necessità riconoscere al patrimonio culturale un

valore che va al di là della dimensione oggettuale. Si è affermato il valore del *know-how* intangibile che sottende ogni prodotto culturale e che esprime i valori e i significati impliciti nella produzione e nell'utilizzo del bene culturale. Si è affermata un'idea di patrimonio come risorsa strategica e ambito complesso e dinamico di intersezione tra molti settori, che nasce e si sviluppa grazie alle interazioni tra persone e luoghi nel tempo (Consiglio d'Europa, 2014a).

L'apprezzamento della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile ha assunto una centralità marcata con l'Agenda 2030 (UN, 2015): il patrimonio culturale - sia tangibile che intangibile - è riconosciuto come elemento ineludibile per uno sviluppo umano endogeno, equo e sostenibile e come *driver* per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs *Sustainable Development Goals*).

Un punto di riferimento è rappresentato dalla Convenzione dell'UNESCO su *Intangible Culturale Heritage* - ICH (UNESCO, 2003). Il primo articolo della Convenzione evidenzia come il principio di salvaguardia sia integrato a principi di consapevolezza della comunità e costruzione di responsabilità congiunta. Il secondo inizia con la definizione del bene intangibile identificando

le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il *know-how* – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale.

Lo stesso articolo richiama anche la dimensione dinamica del patrimonio culturale e, seppur implicitamente, apre alla dimensione educativa e si chiude portando l'attenzione sul rapporto con la tutela dei diritti umani:

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 e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal

modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana [...] le esigenze di rispetto reciproco fra comunità, gruppi e individui, nonché di sviluppo sostenibile.

È evidente il superamento o l'integrazione della dimensione di "trasmissione intergenerazionale" attraverso il riferimento ad un "uso" innovativo e dinamico del patrimonio come parte delle misure di salvaguardia proposte (articolo 2.3). La Convenzione del 2003 sottolinea come individui, comunità e gruppi in risposta al loro ambiente utilizzino, ricreino e producano costantemente cultura, contribuendo così attivamente alla vitalità del patrimonio stesso.

L'UNESCO ha promosso negli anni varie iniziative e programmi per sottolineare il valore educativo del patrimonio culturale. Tuttavia ha continuato a prevalere l'integrazione del patrimonio nei sistemi educativi con un'attenzione maggiore al suo inserimento nei programmi di istruzione¹. Dal 1994 il programma "World Heritage Education Programme" ha promosso iniziative destinate in particolare a giovani e volontari. Specifiche azioni sono state successivamente legate al patrimonio immateriale con il programma "Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future" (2015) con l'intento di sviluppare la capacità di "trattare" il patrimonio immateriale e i principi dell'educazione per lo sviluppo sostenibile nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, promuovendo l'attenzione e la valutazione del patrimonio culturale immateriale in tutti i livelli dell'istruzione, fino ai livelli post-laurea dell'istruzione superiore.

Promuovere la considerazione della rilevanza del patrimonio intangibile può rappresentare nei sistemi educativi un cambiamento radicale di prospettiva. L'ICH attribuisce significatività

¹ UNESCO-ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage through Formal and Non-formal Education, Chiba, Japan, 21 to 23 February, 2007; Intangible Cultural Heritage, Education and Museums, UNESCO Arts in Education Observatory; Intangible Cultural Heritage and Education: Experiences, Good Practices, Lessons Learned, eighth annual meeting of the South East European Experts Network on Intangible Cultural Heritage, Limassol, Cyprus, 15 and 16 May, 2014.

non solo agli oggetti e alle tradizioni ereditate, ma anche al patrimonio vivente, nella sua costante evoluzione attraverso un processo di rielaborazione e ri-creazione. Usi e costumi, linguaggi, abiti, espressioni religiose, riti, feste, musica, danze, produzioni artigianali, sistemi di coltivazione, cibo: tutte le manifestazioni culturali assumono identità di patrimonio. Evidente è il collegamento con il riconoscimento della diversità culturale in chiave interculturale e intergenerazionale, con la libertà di espressione, con le possibilità di riutilizzo e rielaborazione del patrimonio.

Negli ultimi decenni si sono moltiplicati i documenti nei quali si sottolinea anche il valore del patrimonio culturale come strumento per la coesione sociale (UNESCO, 2005; UNDP, 2015); se ne richiama l'importanza per la costruzione del senso di identità e di appartenenza e si riconosce la stretta relazione tra creatività legata al patrimonio culturale, creatività economica e produttiva. È evidenziata la sfida di salvaguardare e promuovere la diversità culturale nel "punto di transizione" (o tensione) tra creazione culturale e marketing, tra valore culturale e valore di mercato (UNESCO, 2010). È esplicitato il riconoscimento del ruolo chiave dei molteplici attori e l'approccio *multi-stakeholders* è considerato un fattore fondamentale affinché al patrimonio culturale, in termini di produzione e fruizione, possa essere attribuita la capacità di promuovere uno sviluppo che vada oltre la dimensione puramente economica, salvaguardando e proteggendo particolari espressioni culturali e promuovendo la diversità culturale (UNESCO / UNDP, 2013).

La valorizzazione del capitale culturale è considerata anche fattore fondamentale per il benessere della società e strumento di innovazione sociale in grado di favorire l'emergere di nuovi talenti e nuove forme di creatività (UNESCO, 2014) a partire dalla ridefinizione del patrimonio esistente, attraverso nuovi usi e nuovi consumi.

Per l'Europa un documento di riferimento è la Convenzione quadro del Consiglio d'Europa (Convenzione di Faro, 2005). La Convenzione parte dall'idea che la conoscenza e l'uso del patrimonio rientrano nel diritto di partecipazione dei cittadini alla

vita culturale, come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Il testo presenta il patrimonio culturale come

a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time.

È sottolineata la dinamicità del patrimonio e la sua costante ri-produzione attraverso l'interazione uomo-ambiente. Il patrimonio culturale è visto come fonte utile sia allo sviluppo umano, alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale, sia per un modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile delle risorse. Si introduce l'idea di *“heritage communities”*, considerata come parte attiva nell'attribuzione di valore: «the value attached by each heritage community to the cultural heritage with which it identifies» (art.12)².

In documenti successivi la Commissione Europea, in linea con altri organismi internazionali, ha sottolineato la necessità di un approccio integrato al patrimonio culturale nel rispetto della pluridimensionalità del patrimonio stesso³, evidenziando l'esigenza di un sistema integrato di servizi⁴, di politiche *cross-cutting* e di una *governance* partecipativa⁵.

Si comprende come la cultura sia considerata uno dei maggiori punti di forza in Europa e il patrimonio sia considerato fonte di valori, identità e senso di appartenenza. Se ne riconosce

² Anche nella Convenzione di Faro è presente l'attenzione al rapporto tra educazione e patrimonio culturale: come nei documenti UNESCO, prevale la dimensione formale (art. 13) con aperture alla formazione professionale

³ «Heritage has many dimensions: cultural, physical, digital, environmental, human and social. Its value - both intrinsic and economic - is a function of these different dimensions and of the flow of associated services» (European Commission, 2014: 3).

⁴ «Promotion of innovative use of cultural heritage for economic growth and jobs, social cohesion and environmental sustainability» (CE, 2015, *Getting cultural heritage to work for Europe*).

⁵ «Governance frameworks that facilitate the implementation of cross-cutting policies, enabling cultural heritage to contribute to objectives in different policy areas, including to smart, sustainable and inclusive growth» (Consiglio d'Europa, 2014).

il significato per il benessere delle persone, per la coesione sociale e l'inclusione, per la crescita economica, la creazione di posti di lavoro⁶. Nel piano di lavoro per la cultura del Consiglio Europeo (*Work Plan for Culture 2015-2018*) sono indicate priorità e obiettivi. Si confermano alcuni punti chiave:

- a) rendere la cultura accessibile e aperta a tutti,
- b) sviluppare le competenze chiave di *cultural awareness and expression*;
- c) rafforzare il contributo della cultura alla coesione sociale;
- d) promuovere la diversità culturale;
- e) favorire processi di *governance* partecipata;
- f) sviluppare competenze, formazione e trasferimento di conoscenza anche attraverso professioni innovative.

Nei documenti internazionali si afferma, quindi, il ruolo del patrimonio culturale come strumento “a servizio” della persona. Al patrimonio culturale si riconoscono oltre al potenziale di sviluppo economico, anche un forte potenziale trasformativo a livello sociale. Posizioni che chiamano in causa la responsabilità delle strutture e delle istituzioni deputate a svolgere una funzione educativa attraverso il patrimonio culturale: la stessa scuola, le biblioteche, i teatri, i cinema, ma soprattutto i musei. Come per la scuola, anche per queste istituzioni, il patrimonio culturale continua tuttavia ad essere un contenuto da comunicare e trasmettere. L'attenzione è posta sul contenuto dell'azione educativa, più che sui pubblici. Le attività di queste istituzioni sono, tradizionalmente, impostate sull'offerta di cultura, piuttosto che sulla capacità della “cultura” di rispondere alla domanda e al

⁶ L'UE sostiene questi obiettivi attraverso il programma *Europa creativa* e una serie di misure che hanno trovato una definizione recente nel piano di lavoro per la cultura del Consiglio europeo (*Work Plan for Culture 2015-2018*). Nel 2017, anche in vista dell'Anno europeo dei beni culturali (decisione UE 2017/864) è stato pubblicato il documento *Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities*, per fornire un quadro delle recenti iniziative politiche e delle azioni di sostegno intraprese dall'Unione europea nel settore dei beni culturali (cfr. http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/reports/2014-heritage-mapping_en.pdf 01/03/2018)

bisogno che il pubblico, nelle sue varie stratificazioni può esprimere.

Si può presumere che gli obiettivi di inclusione, consapevolezza, senso di appartenenza, benessere siano conseguibili come effetto indiretto dell'esposizione alla cultura. In parte può essere vero. Ma sicuramente le possibilità di esposizione sono strettamente correlate alle possibilità di accesso consapevole a queste opportunità. Molto spesso, soprattutto per alcuni pubblici, si tratta di una "non scelta" determinata da condizioni educative avverse che non consentono alla persona di vedere nel patrimonio sia un servizio che una possibile risposta ai propri bisogni.

1.2. Il patrimonio culturale come "servizio" educativo

1.2.1. Il valore educativo del patrimonio

Lo slittamento paradigmatico e l'orientamento alla persona, ha imposto negli ultimi anni un cambiamento anche nelle misure di valutazione del patrimonio stesso. Ad indicatori di carattere prevalentemente quantitativo (investimenti a tutela dei beni, accesso e consumi culturali, misure a favore della fruizione, tipologie di pubblico, numero e tipologia di attività, correlazione tra patrimonio e consumo turistico, ...) si sono aggiunti indicatori di tipo qualitativo finalizzati a rilevare il valore sociale del patrimonio culturale. Negli ultimi anni si è andata sviluppando l'analisi degli effetti multidimensionali del patrimonio sullo sviluppo del capitale sociale: a fronte delle potenzialità riconosciute, sono stati elaborati indicatori per misurarne gli effetti e le ricerche, come testimonia l'ampia letteratura sul tema, si sono moltiplicate (Galeotti, 2016).

Sono molteplici gli effetti misurabili del patrimonio sul capitale sociale. Alcuni effetti sono direttamente collegati alla presenza del patrimonio culturale (Murzyn-Kupisz, Działa, 2013) in termini di:

- a) luoghi e occasioni di incontro e socializzazione;

- b) eventi che favoriscono processi di integrazione sociale e inclusione;
- c) prodotti e azioni che possono essere fonte di identità e orgoglio locale;
- d) occasioni per progetti e attività comuni;
- e) forme di collaborazione tra associazioni e istituzioni diverse;
- f) opportunità di formazione del personale;
- g) esercizio di attività di volontariato⁷.

Più complesso è andare a definire indicatori e a misurare i valori sociali che il patrimonio veicola come benefici legati a:

- a) coesione sociale;
- b) stabilità;
- c) pace;
- d) sicurezza;
- e) libertà;
- f) consapevolezza;
- g) tolleranza;
- h) creatività;
- i) rispetto;
- j) responsabilità.

⁷ Questi indicatori sono stati utilizzati in progetti di cooperazione centrati sulla valorizzazione del patrimonio culturale. In particolare, il valore aggregante e partecipativo del patrimonio culturale è stato verificato come risultato del progetto EuropeAid *Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar* (2009-2012). Si tratta un progetto di intervento e ricerca trasformativa realizzata a Guanabacoa (La Habana, Cuba) volto ad indagare e rafforzare le condizioni educative che un museo può sviluppare per svolgere una funzione inclusiva, sia in termini di attenzione ai bisogni di fasce marginali della popolazione sia in termini di processi bottom-up di gestione del patrimonio attraverso il coinvolgimento delle istituzioni e del “pubblico organizzato”. I principali risultati del progetto, collegati ad obiettivi educativi specifici sono stati: rafforzare e ampliare la rete di stakeholder collegata al Museo; sviluppare le competenze di *networking* territoriale; rafforzare le competenze di analisi dei bisogni, programmazione e gestione degli dei servizi educativi del museo; sistematizzare le buone pratiche di inclusione realizzate dal museo con detenuti e giovani (educativa di strada); formare giovani in situazione di marginalità sociale e creare le condizioni lavorative di valorizzazione del patrimonio locale nella logica del turismo sostenibile; rafforzare la consapevolezza della comunità locale rispetto al valore del proprio patrimonio materiale e immateriale territoriale e sostenere processi bottom-up di gestione partecipata (Del Gobbo, Presmanes, 2013; Benelli, Del Gobbo *et al.*, 2012).

Alcuni tra questi indicatori sono presenti nel sistema di valutazione di impatto sociale messo a punto dall'*Australian statistical office*. In particolare, all'interno delle tre macro categorie relative all'impatto sociale, culturale e sulla qualità della vita, evidenziati nello schema sottostante (Fig. 1.1.), sono esplicitate aree di impatto come: l'identità culturale, la consapevolezza, la tolleranza, l'accesso ai servizi, la presenza di *community network*, la partecipazione civica e la responsabilità sociale, l'impatto delle arti per l'apprendimento. Non si riscontrano, tuttavia, specifici indicatori relativi all'educazione. Solitamente, invece, a questi valori è collegata l'azione educativa⁸.

⁸ Sulle potenzialità educative del patrimonio culturale nelle sue diverse espressioni artistiche (visive, testuali, musicali, ...) per raggiungere effetti legati alla dimensione valoriale del vivere sociale, sta lavorando il Progetto Erasmus KA3 META. L'ipotesi di ricerca alla base del progetto è che l'arte, in presenza di determinate condizioni educative, possa favorire lo sviluppo di competenze di inclusione che hanno come fulcro valori come la solidarietà, il rispetto, l'empatia, la diversità culturale. Priorità del progetto è *Reducing disparities in learning outcomes affecting learners from disadvantaged backgrounds*. Il Progetto, ormai al terzo anno di lavoro, ha consentito la messa a punto di un *competence framework* e di strumenti operativi. L'ipotesi è stata verificata attraverso un processo di raccolta e analisi di 50 *case study* e la sperimentazione di laboratori con bambini dai 6 ai 10 anni (in 4 Paesi: Italia, Spagna, Belgio e Germania). I laboratori sono stati realizzati da artisti con competenze pedagogiche. L'azione è stata impostata sulla base della rilevazione dei bisogni (a livello personale, relazionale e di classe) ed è stata monitorata attraverso questionari per i bambini, con doppia somministrazione (487 ex ante e 477 post), questionari e focus group (4) con artisti e insegnanti. I primi risultati hanno evidenziato l'efficacia dell'utilizzo dell'arte per facilitare processi di riconoscimento della diversità culturale, sviluppo di competenze comunicative e di dialogo. La valutazione di impatto a breve termine ha già consentito di rilevare come effetto indiretto inatteso lo sviluppo di competenze professionali e un cambiamento di posizione lavorativa collegata all'utilizzo dell'arte per l'inclusione. Cfr. www.meta-project.eu (01/03/2018).

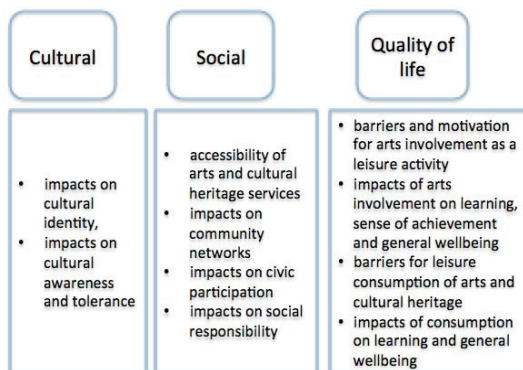


Figura 1.1. Rielaborazione da Gordon, Beilby-Orrin (2007: 8).

Fra gli indicatori di misurazione del valore sociale del patrimonio, l'educazione, quando presente, è infatti considerata strumento che può facilitare il realizzarsi degli effetti attesi.

Negli indicatori presenti nei diversi *framework* internazionali, sono frequenti i riferimenti alla dimensione dell'apprendimento, considerato, appunto "effetto" dell'esposizione al patrimonio, riconoscendo così, implicitamente, che il patrimonio stesso "educa" in quanto risultato dell'interazione con i contesti naturali e nel contempo prodotto in grado di veicolare valori e conoscenze.

L'OCSE tra il 2006 e il 2007 (Gordon, Beilby-Orrin, 2007) ha esaminato la fattibilità e l'affidabilità in chiave comparativa dei sistemi internazionali di misurazione a partire da una visione olistica della cultura e in un *framework* che si era andato definendo a seguito delle proposte UNESCO degli anni '80, e della Commissione europea, negli anni '90⁹. In entrambi i casi la misurazione della cultura prevedeva sia la considerazione dei domini culturali esistenti, sia i processi di creazione, produzione, conservazione e consumo, ma in un sistema di misure e indicatori ancora eterogeneo e difficilmente comparabile.

⁹ Nel 1997 si attiva il Leadership Group on Culture Statistics (LEG).

Nel documento OCSE, il valore dell'apprendimento viene richiamato nello stesso concetto di cultura a cui si fa riferimento¹⁰: «Culture is learned as a child, and as children we each learned from those around us a particular set of rules, beliefs, priorities and expectations that moulded our world into a meaningful whole. That is culture» (Clark, 1989: 156). Nonostante il riferimento all'apprendimento ed al riconoscimento dell'implicita azione educativa informale (e naturale) che la cultura svolge, dall'analisi comparativa presentata nel Rapporto OCSE, l'azione educativa, seppur presente tra i *Social Indicators* dei Paesi considerati dalla ricerca (Australia, Canada, Francia, Regno Unito e Stati Uniti d'America) è solo vagamente menzionata:

In some cases, to gain the full benefit of the cultural product, some education, formal or informal, may also be required. Some of the education process may take place within formal state curricula and measures of this may be appropriate. As well as some exposure to arts in the general education process, some measures on formal training programs for professional artists might also be considered. (*op. cit.*: 33).

L'azione educativa sembra essere “accessoria” e gli unici processi educativi che potrebbero essere appropriati sono quelli integrati al curriculum, quindi legati all'esperienza scolastica. Anche all'arte viene riconosciuto un valore educativo implicito che rende sufficiente “l'esposizione” sempre all'interno di attività educative.

È riconosciuta, tra gli indicatori, la formazione professionale di artisti, ma non ci sono riferimenti alla formazione del personale (educatori o insegnanti) deputato a svolgere un'azione educativa attraverso il patrimonio. Nessun riferimento alle condizioni educative delle persone. Non ci sono riferimenti

¹⁰ Si tratta di una definizione antropologica ripresa da Clark, ma proposta negli Anni Sessanta da Ruth Benedict.

all'educazione degli adulti tra gli indicatori¹¹. Non sono richiamate altre istituzioni educative, come i musei.

All'interno del documento OCSE, l'educazione è misurata solo in termini di investimenti pubblici e privati sui diversi servizi educativi prevalentemente di ambito formale, collegati ai livelli di istruzione.

Analoga situazione si riscontra nel *Framework for Cultural Statistics* (FCS) pubblicato nel 2009 dall'UNESCO. Sempre in un quadro di visione olistica del patrimonio, si riconosce l'educazione nella sua caratterizzazione di azione organizzata. Il documento propone l'unitarietà del patrimonio naturale e culturale come dominio unico e introduce l'educazione come dominio trasversale riconoscendone il ruolo fondamentale sia in contesti formali e informali di apprendimento, sia all'interno del *culture cycle*.

¹¹ Il progetto Transfrontaliero Italia – Slovenia, *Study Circles*, ha consentito di evidenziare l'impatto sociale di azioni di uso e riappropriazione del patrimonio naturale e culturale della zona transfrontaliera (patrimonio diffuso materiale e immateriale, legato anche alle produzioni locali) attraverso attività di educazione degli adulti. Obiettivo del progetto, in un'area geograficamente periferica, con presenza di adulti fuori dai canali educativi, era la sperimentazione di dispositivi educativi in grado di valorizzare e innovare il patrimonio locale. Tra gli indicatori di impatto del progetto sono stati considerati: il numero e la tipologia di adulti rientrati in formazione, la presenza di dropout tra i tutor formati all'interno del progetto, l'attivazione di microreti locali multi-stakeholder, la creazione di imprese legate alla salvaguardia di produzioni tipiche locali. Sono stati considerati anche indicatori di tipo valoriale e, analogamente al progetto realizzato a Guanabacoa, anche in questo caso il patrimonio territoriale è diventato strumento per creare spazi di coesione intorno a un progetto comune (Del Gobbo, Bogataj, 2015): *«la possibilità di interagire con altre persone, attraverso la creatività per un obiettivo comune, la testimonianza che l'unione crea effettivamente la forza che coinvolge e dà la possibilità di mettersi in gioco, di trasformarsi di evolversi; la speranza nelle collaborazioni e nella creazione di gruppi dove si possa alimentare e condividere i propri interessi e passioni; lo stimolo a crescere»* (testimonianza di F.). Cfr. <http://www.study-circles.eu/> (01/03/2018).

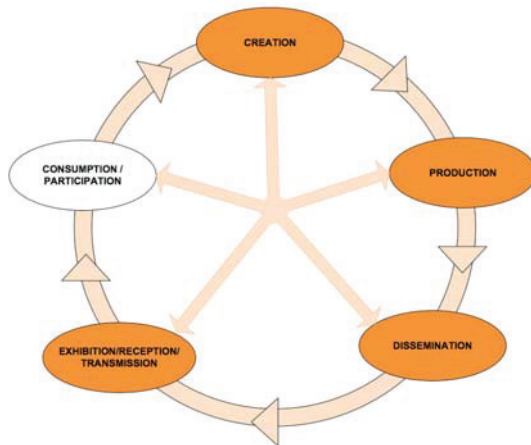


Figura 1.2. Culture Cycle (FONTE: Framework for Cultural Statistics – FCS, 2009:19).

Nonostante il riconoscimento dell'educazione come dominio specifico nel sistema di misurazione del valore e dell'impatto del patrimonio culturale sullo sviluppo di capitale sociale, nel documento compaiono solo indicatori atti a misurare la presenza o assenza di attività di apprendimento legate al patrimonio, classificate sul base ISCED. Non sono presenti altre tipologie di indicatori né riferiti alle condizioni educative dei pubblici, né all'efficacia delle attività educative stesse.

Recentemente, in un manuale UNESCO del 2014 relativo agli indicatori di valutazione del rapporto tra cultura e sviluppo, la dimensione educativa è esplicitata. Sono presenti quattro indicatori:

- a) il primo è un indicatore relativo all'educazione inclusiva ed è misurato attraverso l'indice degli anni di scolarizzazione nella popolazione compresa tra 17 e 22 anni;
- b) il secondo è un indicatore relativo all'educazione multilinguistica ed è misurato attraverso la percentuale di

- ore di lezione dedicate alla promozione del multilinguismo in relazione al numero totale di ore dedicate alle lingue;
- c) il terzo fa riferimento all'educazione artistica ed è misurato attraverso la percentuale di ore di lezione dedicate all'educazione artistica in relazione al numero totale di ore di lezione;
 - d) il quarto fa riferimento alla formazione professionale ed è misurato attraverso l'indice di coerenza e copertura dell'istruzione tecnica e professionale e dell'istruzione terziaria in ambito culturale.

Tali indicatori sembrano un'evoluzione del documento OCSE del 2007: centralità della scuola, curriculum di arte, formazione professionale. Sono indicatori che possono offrire indicazioni per comprendere la situazione educativa del pubblico (giovanile in questo caso)¹², ma non aiutano a definire l'azione educativa legata al patrimonio.

1.2.2. La misurazione di valore nella prospettiva ecosistemica

Una prospettiva olistica ed ecosistemica di lettura del patrimonio culturale si incontra nel quadro teorico fornito dagli *ecosystem services*. In questo caso la componente educativa è presente, sostanzialmente collocata all'interno dei servizi ecosistemici culturali come esito "naturale" della relazione con i contesti di vita. Il patrimonio culturale, in questo quadro concettuale, è pienamente ricondotto alla funzione di "servizio" presente in un ecosistema, in grado di agire sui costituenti del benessere.

Secondo la definizione presente nel *Millennium Ecosystem Assessment* (MA, 2005), i servizi ecosistemici sono i benefici multipli forniti dagli ecosistemi al genere umano¹³. Il fra-

¹² Cfr. §§ 1.3.1 e 3.5.2.

¹³ Il Millennium Ecosystem Assessment (MA) è un processo promosso dalle Nazioni Unite nel 2000 e avviato nel 2001, da una partnership di istituzioni internazionali e con il sostegno dei governi, con l'obiettivo di valutare le conseguenze del cambiamento degli ecosistemi sul benessere umano e costruire le basi scientifiche per guidare l'azione politica in funzione di un miglioramento dei sistemi di conservazione e uso sostenibile

mework concettuale da cui parte il MA (*Ecosystems and Human Well-Being. A Framework For Assessment*, 2005) si apre con la seguente considerazione:

Human well-being and progress toward sustainable development are vitally dependent upon Earth's ecosystems. The ways in which ecosystems are affected by human activities will have consequences for the supply of ecosystem services—including food, fresh water, fuelwood, and fiber—and for the prevalence of diseases, the frequency and magnitude of floods and droughts, and local as well as global climate. Ecosystems also provide spiritual, recreational, educational, and other nonmaterial benefits to people. Changes in availability of all these ecosystem services can profoundly affect aspects of human well-being—ranging from the rate of economic growth and health and livelihood security to the prevalence and persistence of poverty. (MA, 2005: 26-27).

I *Cultural ecosystem services* sono rappresentati dai benefici non materiali che la popolazione ottiene dagli ecosistemi. L'educazione è uno di questi servizi ed è espressione di una produzione culturale.

Il modello riconosce come gli ecosistemi rappresentino una ricca sorgente di ispirazione, siano la base per la produzione culturale e forniscano le basi per l'educazione informale e formale.

delle risorse naturali e culturali. Il MA rappresenta la più ampia e approfondita sistematizzazione delle conoscenze sino ad oggi acquisite sullo stato degli ecosistemi del mondo. Ha coinvolto il lavoro di oltre 1.360 esperti in tutto il mondo. I risultati delle ricerche, contenute in cinque volumi tecnici e sei rapporti di sintesi, forniscono una valutazione scientifica all'avanguardia delle condizioni e delle tendenze negli ecosistemi del mondo, una quantificazione dei servizi che questi forniscono e indicazioni per ripristinare, conservare o migliorare l'uso sostenibile degli ecosistemi. Cfr. <https://www.millenniumassessment.org> (01/03/2018).



Figura 1.3. Ecosystem Services (FONTE: Millennium Ecosystem Assessment 2005).

Nel *framework* la costituente trasversale principale di *well-being* è la libertà di scelta e di azione:

freedom of choice and action, including the opportunity to achieve what an individual values doing and being. Freedom of choice and action is influenced by other constituents of well-being (as well as by other factors, notably education) and is also a precondition for achieving other components of well-being, particularly with respect to equity and fairness. (Ecosystems and Human Well-being: Synthesis, 2005: V).

All'educazione viene, dunque, riconosciuto uno specifico valore per il contributo che offre allo sviluppo di capacità di scelta e di azione all'interno dell'ecosistema per il benessere individuale e collettivo. Il *framework* evidenzia come il fine ultimo dell'educazione sia mettere il soggetto in grado agire consapevolmente e responsabilmente nel proprio ecosistema di ri-

ferimento, utilizzando in modo critico tutti i “servizi” disponibili, tra cui i “servizi culturali” attraverso i quali può trovare risposte ai propri bisogni valoriali, spirituali, estetici e ricreativi.

Questa prospettiva educativa, che comprende sia la naturale interazione nell’ecosistema (educazione naturale informale), sia la mediazione esercitata dai servizi culturali stessi (istituzioni educative e culturali), non è però sviluppata nelle ricerche che hanno fatto seguito al *Millennium Ecosystem Assessment* per la messa a punto e l’applicazione di indicatori in grado di garantire il costante monitoraggio degli ecosistemi.

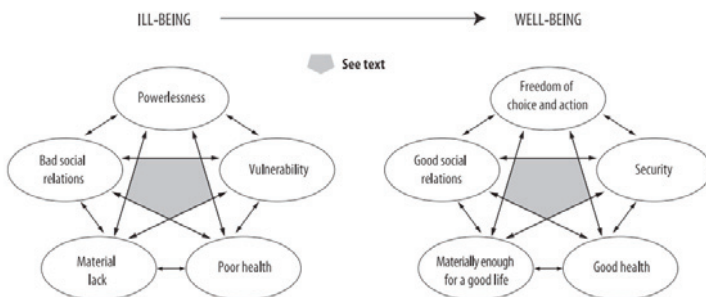


Figura 1.4. Le principali dimensioni del benessere o del malessere (FONTE: Millennium Ecosystem Assessment, 2005: 75).

Negli ultimi anni è ampiamente tematizzata e approfondita l’importanza dei *Cultural Ecosystem Services* (Fish, Church, Winter, 2017; Hølleland, Skrede, Holmgaard, 2017), ma i servizi educativi rimangono sullo sfondo. Si riconoscono i rischi di una perdita del patrimonio culturale che le società hanno sviluppato in risposta alle differenti sollecitazioni. È presente la consapevolezza della difficoltà di misurarne l’impatto:

The impact of the loss of cultural services is particularly difficult to measure, but it is especially important for many people. Human cultures, knowledge systems, religions, and social interactions have been strongly influenced by ecosystems. (Anton, Shelton, 2011: 7).

Non viene messa in correlazione la perdita di patrimonio e la mancanza di condizioni educative favorevoli al suo sviluppo.

In uno studio sul ruolo dei *social benefits* per la valutazione degli *ecosystem services* l'azione educativa è considerata strumento per il *benefit "heritage"*, ma viene solo menzionata e collegata alla "Importance of nature as reference to personal or collective history and cultural identity, also for educational purposes" (Schmidt, Sachsea, Walz, 2016).

I pochi studi che affrontano l'aspetto educativo ne rilevano l'importanza in termini di *human well-being* (Small, Munday, Durance, 2017) e riconoscono la significatività dell'ambiente naturale e culturale ai fini dell'apprendimento e della produzione di cultura, precisando come

ecosystems and their components and processes provide the basis for both formal and informal education in many societies. In addition, ecosystems may influence the types of knowledge systems developed by different cultures. (Hernández-Morcilloa, Plieninger, Bieling, 2013: 435).

In questo quadro, sono individuati alcuni indicatori della dimensione educativa espressa dai servizi culturali presenti nell'ecosistema, come la misurazione dello spazio riservato alla cosiddetta *local ecological knowledge* (Davis, Ruddle, 2010) ai fini di una gestione sostenibile e della *governance* di risorse naturali rinnovabili, o la presenza di *participatory governance systems* per la gestione delle risorse naturali (Zingari, Del Gobbo, 2017).

È complessivamente riconosciuto il valore di "servizio" del patrimonio culturale come azione educativa informale implicita nei processi di produzione culturale e di apprendimento sociale. Non è invece approfondito il ruolo dell'azione educativa che il patrimonio culturale e ambientale possono svolgere attraverso la mediazione di istituzioni e strutture educative, sia di tipo formale che non formale.

Anche nelle prospettive di analisi volte ad individuare le connessioni tra "ecosystems, ecosystem services and people" la

componente educativa, benché presente, rimane poco sviluppata (Fish, Church, Winter, 2017) e l'azione educativa mediata dalle istituzioni viene solo considerata (e misurata) come caratteristica dei beneficiari dei servizi culturali in termini di livelli di istruzione (Scholte, van Teeffelen, Verburg, 2015) o, eventualmente, ricondotta principalmente alla funzione di informazione e di *environmental education* (de Groot, Wilson, Boumans, 2002).

È dunque, fino ad oggi, poco presente nella ricerca sui CES un riferimento esplicito alle condizioni educative e una misurazione dei servizi culturali in grado di fornire indicazioni sulle condizioni favorevoli per ripristinare, conservare o migliorare l'uso sostenibile degli ecosistemi attraverso l'educazione. Nella ricerca sui CES fino ad oggi, è stata enfatizzata la misurazione dei contributi materiali degli ecosistemi al benessere umano, con minore attenzione a importanti ES culturali e ai valori non materiali, tra questi l'educazione.

Così, nonostante il *Framework For Assessment* dal 2005 abbia messo in relazione i servizi culturali, e al loro interno l'educazione, con lo sviluppo di elementi costitutivi del benessere come la coesione sociale, il mutuo rispetto e la capacità di aiutare gli altri, tali elementi non si sono ancora tradotti in indicatori per misurare l'impatto del patrimonio culturale sul benessere e la qualità della vita attraverso l'educazione¹⁴.

¹⁴ Cfr. Capitolo 4. La correlazione tra educazione e benessere è invece sviluppata in un altro documento importante ovvero il rapporto della cosiddetta *Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, composta da Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Jean Paul Fitoussi nel 2008. Nel documento tuttavia non si entra nel merito della correlazione tra benessere e patrimonio. Tale correlazione è invece sviluppata in altre matrici volte a rilevare benessere e sviluppo sostenibile come l'*Environmental Sustainability Index*, il *Genuine Progress Indicator*, l'*Index of Sustainable Economic Welfare* (Delang, Yi Hang Yu, 2015). È in questo quadro che si è sviluppato il BES, Indice di benessere equo e sostenibile per valutare il progresso di una società non solo dal punto di vista economico, ma anche sociale e ambientale e corredato da misure di disuguaglianza e sostenibilità. Su questa base ISTAT e CNEL elaborano un report annuale. Il nono indicatore riguarda il Paesaggio e il Patrimonio culturale.

1.3. Il potenziale educativo del patrimonio culturale

1.3.1. *Accesso, partecipazione, consumo culturale: le implicazioni educative*

Dall'analisi condotta è evidente la difficoltà di misurare il valore educativo del patrimonio culturale ovvero la capacità del patrimonio di avere impatto sul capitale sociale per il miglioramento della qualità della vita attraverso la mediazione educativa. Parallelamente si rileva la difficoltà di misurare la correlazione tra “perdita” di patrimonio culturale come servizio ecosistemico e azione educativa.

Sono state evidenziate le implicazioni del passaggio da una concezione “oggetto-centrica” del patrimonio, ad una concezione “pubblico-centrica”. Alcuni concetti chiave ricorrono sia nella letteratura scientifica, sia nei documenti strategici internazionali, sia nei *framework* di misurazione considerati:

- a) multidimensionalità e intersettorialità;
- b) multicomponenzialità;
- c) benessere;
- d) sostenibilità;
- e) identità;
- f) appartenenza;
- g) diversità;
- h) coesione sociale;
- i) inclusione;
- j) governance;
- k) partecipazione;
- l) creatività;
- m) innovazione;
- n) comunità;
- o) professionalità.

Sono tutti concetti che esprimono, all'interno della categoria di patrimonio, la correlazione tra capitale umano e capitale culturale e la cui considerazione rende difficile la misurazione del valore.

Un particolare approccio, che apre alla considerazione delle condizioni educative che possono favorire l'accesso, la produzione e l'uso del patrimonio culturale, e che appare coerente con la prospettiva ecosistemica e olistica considerata, è quello volto a misurare non il patrimonio culturale in sé, "esterno" al soggetto, ma il patrimonio culturale espresso dal soggetto. Concettualmente è una valutazione del bagaglio di conoscenze e di competenze che rendono possibile la fruizione (accesso, produzione e uso) del patrimonio culturale. Una forma di valutazione indiretta del capitale culturale così inteso è data dalla misurazione del livello di partecipazione della popolazione alla vita culturale in funzione di una classificazione dei pubblici (De Mauro, Morrone, 2008).

Dalla lettura dei documenti internazionali si evince che il pubblico, in una sua connotazione generica, è *considerato* come uno dei principali *stakeholder*, ma ciò non significa che sia posto nelle condizioni di *agire* come tale.

Nel 2012 un documento prodotto dalla EFP (*European Foresight Platform*) evidenziava come «the general public is becoming a more prominent *stakeholder* in presenting and sharing cultural heritage collections. » (p. 2). Il concetto di *general public* è tuttavia controverso. Nella stessa ricerca, volta a evidenziare i fattori che possono avere impatto sul futuro del patrimonio culturale, il cambiamento nei pubblici è considerato tra i fattori di ordine sociale più rilevanti. Il documento prodotto dalla EFP nel 2012 contenente l'analisi dei trends e degli sviluppi sul piano sociale, tecnologico, economico, ecologico e politico (STEEP) con potenziale impatto sulla futura creazione, gestione, salvaguardia, promozione, consumo e finanziamento del patrimonio culturale, evidenziava alcuni fattori chiave. In particolare a livello sociale¹⁵, nel documento, si evidenziano i seguenti fenomeni relativi ai pubblici:

- a) invecchiamento della popolazione;
- b) flussi migratori;
- c) urbanizzazione;

¹⁵ Cfr. <http://www.foresightfordevelopment.org/> (01/03/2018).

- d) individualismo vs coesione sociale;
- e) polarizzazione tra gruppi sociali/comunità ed esclusione sociale;
- f) nuove conoscenze, competenze/abilità.

La ricerca esprime una prospettiva inversa, ma interessante, poiché sollecita la considerazione non del potenziale trasformativo del patrimonio sui pubblici, ma del potenziale trasformativo che variazioni del pubblico possono avere sul patrimonio, o nello specifico, sulle strutture e istituzioni che ne esprimono la dimensione organizzata. Nell'indagine tale cambiamento di prospettiva è considerato, principalmente, nell'ottica dell'*audience development*: ovvero l'attenzione che le istituzioni culturali dovranno avere in futuro verso nuovi pubblici potenziali per garantire il processo di allargamento e diversificazione dell'utenza e il miglioramento delle condizioni complessive di fruizione (Bollo, Gariboldi, Di Federico, 2009).

Accennata, ma non sviluppata, è la prospettiva trasformativa (ed educativa) che il pubblico, con i suoi bisogni, può esercitare sulle istituzioni culturali per determinarne l'evoluzione. L'attenzione ai flussi migratori, ad esempio, evidenzia come

international migration increases the cultural diversity of a population and hence there will be a greater diversity of culture providers and consumers, who can invigorate local cultural heritage through new ideas and perceptions [...] multiculturalism will lead to greater diversity of values and greater diversity in forms of culture and arts. ... there will be a need for new ways of communication and storytelling to transfer the value of cultural heritage in a multicultural society. (EFP, 2012: 7).

Le ricadute sono sul patrimonio e un suo arricchimento, piuttosto che su possibilità di "uso" del patrimonio per rispondere a nuovi bisogni collegati ai fenomeni migratori. Anche la riflessione sui fenomeni di esclusione e polarizzazione sociale evidenzia il rischio che aumenti la fascia di coloro che non possono accedere con un impoverimento delle opportunità o, all'opposto, allo sviluppo di nuove forme di arte:

certain social groups do not have access to the opportunities that others do have access to. [...] Social exclusion can be the result of and can be further intensified by the impoverishment of cultural possibilities. [...] public access to cultural heritage should be available for all groups in society, not only for the elite. Moreover, social exclusion can also lead to new sources of arts and cultural heritage. (EFP, 2012: 7).

Un fattore la cui rilevanza è considerata significativa, è l'affermarsi delle prospettive post-moderne cui è collegata la necessità che le istituzioni culturali hanno di sviluppare nuovi modi di trattare il patrimonio culturale, privilegiando il processo di costruzione di conoscenza personale e professionale. Un trend che significa considerare il coinvolgimento del pubblico non in quanto “consumatore” di cultura, ma per il contributo che può offrire con le proprie esperienze e i punti di vista personali in relazione ai manufatti. Tuttavia, anche in questo caso non viene tematizzato il bisogno del pubblico, ma il “bisogno” del patrimonio e delle istituzioni culturali¹⁶. L'interesse specifico per gli aspetti educativi richiede, invece, l'attenzione al pubblico (Nardi, 2016).

Se il documento EFP anticipa le variazioni future dei pubblici, i dati sulla partecipazione alla cultura raccolti regolarmente da Eurostat, sulla base di indicatori di partecipazione stabiliti a livello internazionale (Gazzelloni, 2002; Morrone, 2006), segnalano che le differenze di pubblico esistono e sono rilevanti. Un indicatore utilizzato a livello europeo per verificare il livello di partecipazione culturale è dato dalla partecipazione a eventi culturali (cinema o performance dal vivo) o visite a siti culturali¹⁷. Dai report di Eurostat e Eurobarometro relativi a rilevazioni statistiche e indagini condotte tra il 2007 e il 2011, risulta che

¹⁶ Cfr. Capitolo 3.

¹⁷ La partecipazione a spettacoli culturali dal vivo riguarda solo la partecipazione in qualità di spettatori. La partecipazione a esibizioni dal vivo (opere teatrali, concerti, opere, balletto e danza) comprende qualsiasi evento, eseguito da professionisti, dilettanti, o anche dai propri figli. I siti culturali includono monumenti storici, musei, gallerie d'arte o siti archeologici. La rilevazione del 2007 distingueva tuttavia tra siti culturali e musei.

meno del 50% della popolazione ha regolare accesso ad istituzioni culturali.

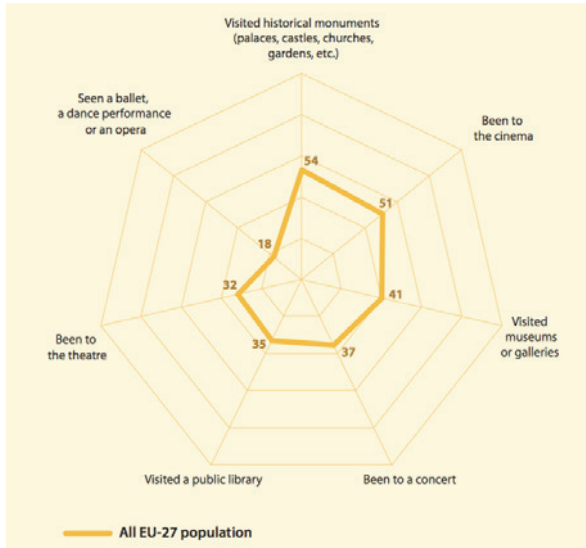


Figura 1.5. Le Partecipazione a iniziative culturali (FONTE: Eurobarometro, Cultural statistics, 2007: 134).

Nel 2007 i dati relativi ai livelli di partecipazione indicavano che la percentuale di coloro che prendono parte ad eventi culturali cresce proporzionalmente per tutte le tipologie di attività se correlata ai livelli occupazionali alti e medio alti (*manager/white collars*) mentre si abbassa di vari punti sotto la media per i *manual workers* per musei (35%), teatro (24%) e biblioteche (28%). Anche all'invecchiamento è collegata una diminuzione della fruizione di strutture culturali con una diminuzione di alcuni punti per musei (34%).

I dati evidenziano la correlazione tra status sociale, livello di istruzione e confermano come la fruizione di servizi culturali tenda ad aumentare in linea con la disponibilità finanziaria e le

condizioni socio-culturali complessive legate anche al livello di istruzione raggiunto¹⁸.

La correlazione rimane invariata anche dai dati Eurostat 2011 (pubblicati nel 2016¹⁹). Pur aumentando la percentuale di europei che hanno partecipato almeno ad un'attività culturale nell'ultimo anno (da 54% a 64%) si evidenzia, tuttavia il permanere di una sostanziale correlazione tra livelli di istruzione e accesso ai servizi culturali.

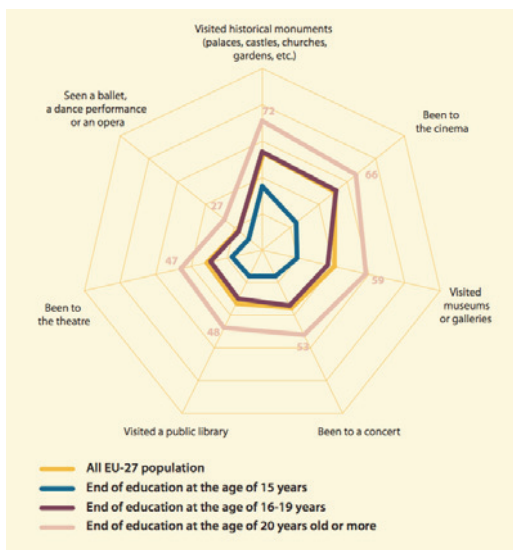


Figura 1.6. Partecipazione a iniziative culturali per anno di interruzione di percorsi educativi (FONTE: Eurobarometro, Cultural statistics 2007:139).

¹⁸ L'approccio dell'*audience development* è trattato anche nel § 3.3.2 in funzione dell'analisi del post-museo e delle teorie educative e trasformative.

¹⁹ Le statistiche presentate si basano sui dati disponibili in Eurostat - *Adult Education Survey* (AES).

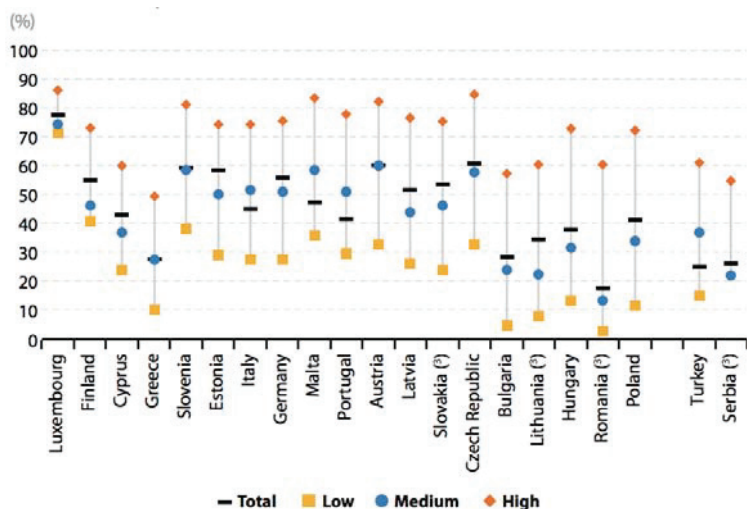


Figura 1.7. Visite a siti culturali per livello di istruzione (FONTE: Eurobarometro, Cultural statistics, 2016: 135).

Quasi il 40% di quanti non partecipano ad attività culturali dichiara “mancanza di interesse”, esprimendo così la difficoltà nell’attribuire significatività all’esperienza culturale. I dati disagiunti per attività indicano proprio siti culturali (musei, gallerie d’arte o monumenti storici) come meno interessanti (fino al 50% in otto Paesi membri).

Secondo il sociologo francese Pierre Bourdieu, la “ragione d’essere” dell’offerta culturale è proprio quella di differenziare e determinare l’appartenenza alle classi sociali. E, in effetti, le evidenze mostrano che più alti sono la classe sociale individuale, il reddito familiare e il livello di istruzione, più è probabile che si visitino musei e gallerie. Quindi, la partecipazione culturale è un fattore predittivo, ma anche espressione della classe sociale di appartenenza. Partecipa ai consumi culturali un tipo particolare di pubblico, quel pubblico che rappresenta la mino-

ranza della società, ma che gode del privilegio di disporre della maggior parte degli strumenti (capitale culturale) per accedere alle infrastrutture culturali, che svolge un lavoro a carattere intellettuale ed ha alti livelli di istruzione. L'accesso risulta, quindi, essere condizionato dalle condizioni educative che caratterizzano i diversi strati di popolazione. Questo dato è confermato anche dai risultati della menzionata ricerca finalizzata alla misurazione del capitale culturale soggettivo attraverso la rilevazione degli indici di partecipazione (De Mauro, Morrone, 2008)²⁰. La clusterizzazione del pubblico su cinque fasce evidenzia come il 62% della popolazione si collochi su livelli bassi di attività culturale (livello 1 e 2) e meno del 19% su livelli alti (livello 4 e 5). Si confermano in modo rilevante le correlazioni tra differenze sociali, legate soprattutto all'occupazione, e la partecipazione ad attività formative e un generale condizionamento socio-culturale. Sono dati confermati anche da ricerche recenti (Nardi, 2016).

La mancanza di partecipazione e interesse è dunque un dato significativo non solo per i rischi che può correre il patrimonio culturale, ma perché evidenzia l'inadeguatezza delle istituzioni culturali nello svolgere la funzione di "servizio" già delineata. L'assenza di motivazione non è, infatti, indice di scarsa attribuzione di valore, ma un segnale di limitata percezione del patrimonio culturale come risposta a esigenze di socializzazione, svago, educazione, inclusione, sviluppo della persona. O anche

²⁰ Il campione era dato dalla popolazione compresa tra i 18 e i 65 anni (pari a 32 milioni e 237mila persone).

La ricerca ha utilizzato una selezione di 42 indicatori tratti dall'indagine multiscope ISTAT *I cittadini e il tempo libero* del 2006. Non è stato selezionato l'indicatore relativo al titolo di studio, mentre è stata considerata più pertinente la partecipazione a corsi di istruzione e/o formazione nell'ambito dell'istruzione, della formazione professionale, ma anche attività di educazione non formale e di autoformazione. Obiettivo della ricerca era arrivare a definire i pubblici sulla base del grado di "attivismo", della loro propensione a fruire attivamente di determinati prodotti culturali. Dal punto di vista statistico è stata definita una variabile sintetica in grado di graduare e distinguere la popolazione, identificando ad un estremo coloro che si dedicano a molteplici attività e all'estremo opposto le fasce meno attive o completamente inattive escluse da qualunque forma di partecipazione (De Mauro, Morrone, 2008:11).

risposta a quei bisogni valoriali, spirituali, estetici e ricreativi a cui, secondo l'approccio ecosistemico, proprio i servizi culturali devono dare risposte.

Nell'accezione di fruizione del patrimonio come azione educativa, si è consolidata una prassi fondata sulla trasmissione di valori predeterminati, sulla divulgazione di interpretazioni, in una prospettiva di completa dipendenza dal prodotto culturale, sia esso un'opera d'arte o un sito archeologico o una *performance*. Sul piano educativo questo ha comportato il rafforzamento di processi di acculturazione indotta, rispetto a valori e significati predeterminati, legati alle ragioni che nella migliore delle ipotesi sono alla base della produzione del prodotto culturale, ma solitamente attengono alla sua ri-concettualizzazione all'interno dell'istituzione culturale preposta alla fruizione.

Le istituzioni culturali, e soprattutto le istituzioni museali, hanno espresso gli stessi rapporti educativi esistenti nella società e le asimmetrie che contraddistinguono gli spazi e le relazioni dell'educazione formale: questo ha fatto sì che siano stati attribuiti ai diversi "agenti educativi" funzioni che privilegiano compiti di trasmissione piuttosto che di trasformazione e il pubblico è diventato oggetto di modificazioni progettate e non soggetto modificante²¹ (Federighi, 2006).

1.3.2. *La matrice costruttivista per l'azione educativa attraverso il patrimonio*

I dati presentati evidenziano sia la correlazione tra patrimonio culturale e condizioni di partecipazione dei pubblici, sia la necessità che il patrimonio possa ri-acquisire la sua funzione originaria di "servizio" educativo funzionale allo sviluppo di capacità di autodeterminazione per tutti all'interno di un sistema aperto e dinamico.

La centralità cristallizzata del patrimonio culturale ha nel tempo determinato anche la centralità dell'offerta di patrimonio, che è andato principalmente a vantaggio di alcuni limitati

²¹ Si veda oltre, Cap. 3.3 del presente Volume.

strati di pubblico e che, come i dati dimostrano, è anche in grado di aumentare la differenza fra strati meno favoriti e quelli più favoriti. Se le politiche dell'accesso si limitano a favorire l'offerta (di servizi, di strutture, di attività) e non tengono conto della domanda (i problemi e i bisogni), il patrimonio culturale perde la sua valenza educativa originaria. L'accesso al patrimonio non si sviluppa solo attraverso una redistribuzione delle possibilità di fruizione (ingressi gratuiti, attività mirate, comunicazioni attrattive o semplificate). L'accesso al patrimonio è collegato non all'offerta, ma alla domanda di cultura legata a problemi sociali di cui i soggetti sono portatori (Federighi, 2006). Accedere al patrimonio significa poterlo cogliere come fonte di opportunità per il miglioramento della propria condizione di vita e per lo sviluppo di quelle capacità di scelta e autodeterminazione viste come costituente ultimo del benessere e dello sviluppo sostenibile (MA, 2005).

Queste riflessioni si coniugano con l'approccio ecosistemico considerato e sono coerenti con le teorie ecologiche dell'apprendimento (Bateson, 1973; Bronfenbrenner, 1979).

Negli ecosistemi, la prospettiva ecologica vede le persone e i loro ambienti di vita come un sistema unitario che vive, consuma, ricicla e produce risorse, comprese le conoscenze. Il sistema crea e organizza specifici contesti culturali storicamente definiti. Le interazioni dinamiche consentono al sistema di procedere come unità funzionali, capace di auto-organizzarsi, adattarsi.

Bronfenbrenner (1979) e Capra (2014) sono tra i principali teorici di questo paradigma educativo che, in altri termini, è fortemente presente nella riflessione pedagogica.

Nel 1949, già Dewey sosteneva in *Knowing and the Known* che l'organismo e il suo ambiente formano un tutto unico tanto che ogni azione dell'uomo, compresa la sua attività conoscitiva, non è interpretabile come opera del soggetto, ma è un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente in un rapporto di interdipendenza (Dewey, Bentley, 1949). La sottolineatura di come, in realtà, i cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non siano conseguenza dei cambiamenti

dell'ambiente, ma al contrario è il sistema che seleziona, tra gli stimoli provenienti dall'ambiente, quelli significativi e quelli non significativi, e stabilisce quali significati attribuire loro e quale senso e direzione dare al cambiamento in modo funzionale alla conservazione dell'identità del sistema, anticipano posizioni che hanno successivamente caratterizzato l'approccio costruttivista alla relazione uomo/ambiente (Vanderstraeten, 2002; Maturana, Varela, 1984). In una prospettiva sociale, Fritjof Capra, riconosce il ruolo centrale dell'apprendimento non in quanto proprietà del singolo individuo, ma del sistema nel suo complesso e nelle sue relazioni. È la comunità come sistema che deve costantemente apprendere ed essere capace di auto-regolazione e auto-organizzazione: «This means that a community has its own intelligence, its own learning capability. In fact, a living community is always a learning community» (Capra in Wals, 2009:13).

Queste posizioni teoriche possono offrire un contributo per la ricerca della relazione tra uomo e patrimonio culturale, attraverso le dinamiche del processo di costruzione di conoscenza, nel quadro di una matrice costruttivista o post-costruttivista²².

Il costruttivismo considera il procedere della conoscenza come processo costruito o, co-costruito nell'interazione tra uomo e ambiente (Varisco, 2002) e parte proprio dalla complessità dei concetti di realtà e conoscenza: la realtà, ed in genere il mondo esterno al soggetto, sono considerati essenzialmente in quanto fenomeni esperienziali, che non possono darsi in modo indipendente dal soggetto che instaura con essi un'esperienza cognitiva. Nel costruttivismo radicale di von Glaserfeld «la conoscenza non riguarda più una realtà oggettiva ontologica, ma esclusivamente l'ordine e l'organizzazione di esperienze nel mondo del nostro modo di esperire» (von Gla-

²² Per il costruttivismo la realtà non è pre-data alla conoscenza, ma è costruita mentre viene conosciuta attraverso peculiari strutture cognitive: le realtà, e dunque l'ambiente, sono, utilizzando le parole di Anna Maria Varisco, comprensibili in forma di «costruzioni mentali molteplici e intangibili, socialmente ed esperienzialmente fondate, di natura locale e specifica, dipendenti, per forma e contenuto, da singoli o gruppi che producono le costruzioni» (Varisco, 2002:17).

sersfeld , 1988:23). Quindi conoscenza e sapere sono il risultato delle azioni di un soggetto attivo e l'operare cognitivo del soggetto organizza se stesso e il suo mondo di esperienza attraverso ipotesi interpretative (Varela, 1988). Queste ipotesi interpretative del mondo vengono conservate, rinforzate e *oggettificate* nel patrimonio culturale e costituiscono un riferimento conoscitivo per la gestione di ulteriori esperienze.

In una prospettiva contestualista, volta a evidenziare la dipendenza ecologica dell'azione umana, il contesto viene a configurarsi simultaneamente come sistema sociale e ambiente fisico, e implica anche la considerazione della collocazione del soggetto nell'ambito di una determinata configurazione contestuale, in senso sincronico e diacronico (Brofenbrenner, 1986). Il contesto rappresenta, pertanto, prodotto integrato di tutti gli elementi in questione e considera i soggetti, intesi quali elaboratori di informazioni in riferimento ad una storia passata e alla dimensione attuale di vita, situati in trame di relazioni sociali collocate in un spazio fisico da cui trarre opportunità e vincoli, dinamicamente in trasformazione, nel tempo. La focalizzazione sul contesto implica dunque l'attenzione alle relazioni che i soggetti hanno intrattenuto e intrattengono con il proprio mondo di appartenenza: i processi cognitivi e apprenditivi dei soggetti si esprimono e si articolano anche sulla base delle relazioni intersoggettive, ma anche sulla base delle relazioni con gli artefatti culturali e simbolici che caratterizzano un contesto.

L'apprendimento si configura dunque come processo situato e distribuito.

Come afferma infatti Gardner, è un processo

occorrente in contesti specifici, dotati di caratteristiche e scopi peculiari, e suscettibili di estendersi in ambienti nuovi e non familiari solo in modo lento e incerto [...] Il sapere viene anche considerato un possesso distribuito. Non risiede esclusivamente nella testa di un individuo, ma emerge insieme dalla sua prospettiva, da quella degli altri e dalle informazioni tratte dalle risorse umane e tecniche disponibili [...] Le conoscenze umane maturano sempre all'interno di rapporti tra essere umani; gran parte di quanto finiamo per "interiorizzare" proviene dai modelli e dalle sollecitazioni degli altri; e noi stessi co-

struiamo il nostro sapere in uno scenario sociale, sia esso costituito dalla famiglia, dalla scuola o dalla comunità in generale. (Gardner, 2006:100 – 102).

È evidente il ruolo riconosciuto alla cultura, ovvero la funzione giocata dagli artefatti e dai codici culturali che caratterizzano un determinato contesto, nella costruzione del sapere e della conoscenza, sia a livello interindividuale sia intraindividuale.

L'attività cognitiva del soggetto appare, in questa prospettiva, come attività ermeneutica in quanto finalizzata a costruire possibili interpretazioni della realtà attraverso strumenti rintracciati e rielaborati a partire dai contesti culturali di appartenenza. Afferma in proposito Bruner che

la mente non potrebbe esistere senza la cultura. Infatti l'evoluzione della mente [...] è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la "realtà" viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale [...]. Questo modo simbolico non solo viene condiviso dalla comunità, ma viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura [...] benché i significati siano "nella mente", hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. È questa collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità. (Bruner, 2001:17).

L'apprendimento si configura quindi come esperienza agita, costruita in relazione a contesti che esprimono codici, sistemi simbolici, artefatti culturali, interazioni sociali: si colloca in specifiche configurazioni locali socio-culturalmente connotate, in cui i contenuti dell'apprendimento sono negoziati, valutati, riconosciuti, reificati come patrimonio comune da conservare e da trasmettere. Si tratta di un'attività che si realizza nell'ambito di una varietà di pratiche sempre socioculturalmente determinate. La situatività socioculturale dell'apprendere costituisce pertanto una parte essenziale dei processi di formazione individuali e determina il definirsi dell'identità personale e

dell'appartenenza ad una peculiare dimensione comunitaria e "patrimoniale" (Colazzo, Patera 2008; Colazzo, 2011a).

La ri-semantizzazione del concetto di patrimonio determinata dal riconoscimento del patrimonio immateriale, ha consentito di recuperare l'insieme delle emergenze che caratterizzano i contesti di vita, considerate non più per il loro valore intrinseco, ma come espressione agita del processo di produzione e consumo di conoscenza degli individui e delle comunità. È il patrimonio che contribuisce all'educazione naturale, ma in quanto espressione di una cultura, presenta anche una caratterizzazione intenzionalmente educativa.

Le valenze educative del Museo

2.1. Il concetto di valenza educativa come riferimento teorico

Nel precedente capitolo è stato evidenziato come ormai da alcuni decenni organismi internazionali, dall'UNESCO all'Unione Europea, sottolineino l'esigenza di rafforzare l'identità culturale dei cittadini e individuino nelle istituzioni culturali i luoghi ideali per sostenere l'azione educativa al di fuori di contesti formali e strutturati. Sicuramente specifico è il ruolo dei musei in quanto strutture organizzate di mediazione con il patrimonio culturale esistente.

I musei, nella pluralità delle forme e delle caratterizzazioni che comprendono anche ecomusei e musei diffusi, si stanno configurando sempre di più come istituzioni che per la loro funzione rappresentano un importante riferimento educativo, esprimendo caratteristiche peculiari, con potenzialità ancora non completamente espresse, o adeguatamente indagate, sul piano educativo. I musei presentano oggi un'identità pedagogica complessa.

Negli ultimi decenni è stata acquisita sempre maggiore consapevolezza in tale direzione anche grazie alle sollecitazioni di organismi internazionali, in primis UNESCO e ICOM (Moreva, Barakaeva, 2012). Al di là di approcci più consolidati legati alla didattica dei beni culturali, maggiore attenzione e riflessione è dedicata all'esplicitazione del ruolo educativo più ampio:

In light of the modern vision of museums as full-scope scientific, cultural and educational centers, museums generally focus on creating opportunities for visitors to develop and realize their creative potential as well as easy and entertaining ways for visitors to gain new knowledge and skills. (Moreva, Barakaeva, 2012: 7).

L'importanza e il significato educativo del museo si spostano sempre di più dal contenuto (interno al museo, tradizionalmente da "trasmettere") all'obiettivo educativo più ampio (centrato sul pubblico, fruitore e produttore di cultura):

importance and significance of museum education in the upbringing of the young generation, in the creation of national identity [...] and openness to mutual understanding and dialogue between different cultures. (Moreva, Barakaeva, 2012: 18).

L'idea di "azione educativa" si amplia da servizio "offerto e fruito", a servizio "partecipato" che richiede innovazione, ma anche una differente organizzazione:

Considering the need for and the efficiency of a systems approach to museum education that allows museums to develop advanced forms of cultural and educational activities, innovative models for working with visitors to allow creative participation in knowledge and intercultural dialogue expansion, improve museum services, and develop partnership relations between the museums. (Moreva, Barakaeva, 2012: 18).

La componente educativa appare pervasiva e soggiacente fino a caratterizzare la stessa dimensione organizzativa e i rapporti tra museo e altre istituzioni.

Sul piano della ricerca pedagogica queste riflessioni richiedono di indagare e comprendere, al di là del peso o del ruolo istituzionale del museo, la tipologia di condizioni educative che l'istituzione museale determina, al fine di individuare concetti e dispositivi formativi in grado di esplicitare e valorizzare proprio quei processi impliciti che fanno del museo uno spazio educativo.

Sul piano teorico una prospettiva interessante a sostegno di questa lettura pedagogica del museo è rintracciabile nel concetto di “valenza educativa” elaborato negli Anni Settanta da Filippo Maria De Sanctis.

Il concetto di valenza, nella sua eccezione originaria legata alla chimica, definisce la capacità di un elemento di combinarsi, attraverso i propri elettroni, per dare origine a un composto, attraverso un processo che prevede di cedere, acquistare o mettere in compartecipazione nella formazione del composto stesso.

Anche in linguistica il termine è utilizzato con accezioni affini a quelli della chimica: indica la possibilità che verbi, aggettivi e sostantivi hanno, in varia misura, di legare a sé un certo numero di complementi i quali ne completano insieme la capacità semantica e ne caratterizzano le funzioni sintattiche. Il concetto, elaborato da De Sanctis nella sua accezione pedagogica (De Sanctis, 1975) identifica la capacità educativa di segno positivo o negativo che un’esperienza esprime e che agisce sui soggetti coinvolti producendo effetti trasformativi. La valenza positiva di un’esperienza è data dalla possibilità che i soggetti ne abbiano consapevolezza e possano essere agenti della propria trasformazione in direzione di miglioramento della propria condizione intellettuale o materiale¹.

Il concetto di “valenza educativa” consente di condurre la riflessione pedagogica “dentro” il museo e nello specifico nelle relazioni che proprio all’interno dello spazio museo (nella sua varietà di forme) si vengono a creare. In questa direzione il museo diventa potenziale “laboratorio” per l’individuazione della valenza educativa riconoscibile nel patrimonio culturale.

Leggere il museo come spazio educativo richiede di andare ad indagare il “*quid* educativo” (De Sanctis citato in Federighi, 2016:66) che esiste in ogni relazione e che si libera nell’interazione tra il soggetto e gli altri soggetti, tra il soggetto e i prodotti, gli artefatti che caratterizzano gli spazi, ma anche le procedure e i sistemi di gestione. È il fattore educativo che ha

¹ Sul concetto di valenza educativa e approccio trasformativo dell’educazione si veda anche oltre, Cap. 3.3 del presente Volume.

potere trasformativo e che deve essere posto sotto controllo e modificato attraverso l'azione stessa del soggetto (il pubblico trasformatore) sulle componenti che generano le valenze educative.

È su questo che si ritiene sia possibile posizionare il senso dell'agire educativo nel museo. Un agire educativo “del contesto” di cui il pubblico è parte integrante. Il museo, quindi, come luogo di consumo e produzione culturale esprime un potenziale educativo di ordine informale che può essere indagato e misurato, ma soprattutto attivato, rintracciandone le valenze educative nei contesti vissuti dal soggetto.

Le valenze educative che il museo può esprimere, benché all'interno di un quadro comunque predeterminato a fini educativi, prescindono e anzi superano, l'azione strutturata e organizzata di tipo didattico e si configurano come collegate ai processi di apprendimento *embedded*, incorporato in attività significative e costruito a partire dall'iniziativa e dalle scelte del soggetto, direttamente coinvolto e partecipe dell'esperienza. Una prospettiva che riconosce l'apprendimento come processo situato ed *embedded* nelle attività, nelle regole e nelle relazioni sociali che costituiscono il *setting* del museo (Taavi Tatti, 2013).

È così possibile il passaggio da una logica educativa nel museo basata su presupposti di carattere trasmissivo e riproduttivo, ad una logica di tipo costruttivo e rielaborativo, uscendo dai rischi che un sistema comunque organizzato come il museo, pur nella sua caratterizzazione informale, potrebbe presentare. I modi “organizzati”, di rispondere a determinati bisogni esprimono una valenza positiva per il fatto di essere, appunto, “formalizzati”, riconosciuti e capaci di programmare, ma possono presentare gli stessi rischi di un'azione educativa eterodiretta di tipo formale.

2.2. Il museo come *setting* informale organizzato

In un recente saggio su *informal learning settings* caratterizzati da *learning and innovation as goals*, Barbara Rogoff (Rogoff et

al. 2016) ha sottolineato l'importanza del museo come contesto istituzionale con un focus educativo organizzato.

Sviluppando la riflessione, è possibile individuare nel museo un contesto con un forte potenziale e una valenza educativa espressa dalla relazione delle diverse componenti che entrano in gioco, a condizione che si configuri come quadro di educazione informale organizzata in grado di prevedere e preservare l'azione autodiretta e consapevole del pubblico. Il museo si presenta come area di potenziale sovrapposizione e ibridazione tra il campo dell'educazione artificiale, ovvero dei processi educativi organizzati e rispondenti ad una intenzionalità, e il campo dell'educazione naturale, ovvero dei processi educativi la cui intenzionalità non è dichiarata (Federighi, 2000).

È spazio di fruizione libera e volontaria di attività del tempo libero, in grado di determinare un apprendimento non esplicitamente intenzionale e consapevole e, nello stesso tempo, esprime una funzione educativa intenzionalmente predeterminata. Altra caratterizzazione della particolare tipologia di esperienza è data dal suo essere simultaneamente razionale ed emozionale, intima e sociale (Bélanger, 2016).

L'azione educativa informale è, dunque, profondamente legata al contesto che nel caso del museo si configura, tuttavia, come *setting* educativo organizzato. Il concetto di valenza educativa richiede una coerente definizione di "contesto" che qui si assume come

quadro culturale entro cui ha luogo un particolare evento interattivo e che offre risorse per la sua realizzazione e interpretazione: precede l'interazione, ma è trasformato e arricchito dalle azioni e dalle parole dei partecipanti. (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995:19).

Inoltre se si considera l'apprendimento come processo che i soggetti costruiscono individualmente, ma a partire dall'interazione sociale, è sicuramente il contesto complessivo, con le sue pratiche e le sue modalità di azione che non solo contribuisce all'apprendimento, ma apprende e sviluppa costantemente se stesso in questo processo. Due i livelli che sinergica-

mente si compenetrano: l'azione educativa del museo come contesto che complessivamente contribuisce all'apprendimento informale del pubblico e nel farlo è chiamato ad apprendere e modificare la propria struttura organizzativa attraverso un procedere critico-riflessivo (Fabbri, 2016, 2017; Del Gobbo, 2016)².

In questo quadro diventa importante individuare sia le variabili/risorse che entrano in gioco (gli oggetti/contenuti, l'allestimento, gli operatori, il pubblico, l'apparato paratestuale ed epitestuale) sia individuare i fattori che possono consentire al contesto di esprimere o meno le proprie valenze educative e a fare del Museo un potente strumento di *informal learning*.

2.3. Pubblici e agency nei musei

2.3.1. *Il museo come spazio dinamico*

Per comprendere le complesse relazioni educative implicite ed esplicite che concorrono nel museo, in un quadro teorico di matrice pedagogica, anche le teorie dell'ermeneutica possono rappresentare un riferimento.

Occorre considerare che i musei sono spazi dinamici, in quanto soggetti contemporaneamente ad una prospettiva di lettura diacronica (degli artefatti) e sincronica (delle relazioni) e in grado di conciliare ed ampliare queste due prospettive attraverso una visione olistica ed ecologica che ne evidenzia la componente comunicativa e interagente sia con la comunità esperta

² È sulla base di questi principi che dal 2015 è in corso una collaborazione con l'Associazione MUSe che gestisce attività educative in molti musei fiorentini, per il monitoraggio e la valutazione di impatto delle attività di mediazione interne al museo. L'impianto delle attività, sulla base dei principi e degli standard internazionali di valutazione. Presupposto dell'impostazione del modello di valutazione è stato un approccio sistemico alla qualità che ha portato all'individuazione di alcuni ambiti prioritari di raccolta di evidenze. Obiettivo è stato individuare elementi di miglioramento del servizio, ma soprattutto elementi di forza su cui poter continuare a far leva per adottare politiche di attenzione ai bisogni dell'utenza. <http://musefirenze.it/> (01/03/2018).

(degli ordinatori e degli operatori) sia con le comunità socio-culturali espresse dal pubblico (Jung, 2010).

Il museo media la lettura diacronica e sincronica dei propri artefatti/contenuti e nel farlo li interpreta e li sottopone all'interpretazione del pubblico. Questa prospettiva ecologica rappresenta una possibile base per comprendere il processo di costruzione di significati ed esplicitare come il passato e il presente lavorino insieme nell'esperienza museale collegando simultaneamente il contenuto al contesto socio-culturale complessivo interno (rappresentato da oggetti e allestimenti) ed esterno (i pubblici). È una visione che si può configurare come evoluzione dell'approccio costruttivista che già da alcuni anni ha portato alla definizione di "*active audience*" (Hooper-Greenhill, 1994).

La considerazione del ruolo attivo dell'utenza consente al museo il superamento della cristallizzazione dei significati e rende dinamici gli spazi. Il museo non è infatti un luogo nel quale poter ritrovare descrizioni oggettive di un artefatto o di una cultura, ma luogo che contribuisce alla loro conoscenza anche grazie all'esplicitazione di nessi e relazioni non sempre immediate ed evidenti. È uno spazio che decontestualizza gli oggetti, li isola, li evidenzia e nel far questo li mette in connessione, li pone in primo piano o in secondo piano, in funzione del messaggio che intende comunicare, o anche delle interpretazioni che ne sono state date, che è intenzione sollecitare e che l'utente/fruttore potrà costruire. Non è contenitore di patrimoni di per sé significanti, ma catalizzatore di potenziali significati da co-costruire con il pubblico.

Contenuti e interpretazioni si compenetrano: all'invisibile *know-how*, cui rimandano gli oggetti, le differenti letture, interpretazioni, attribuzioni di significati che ne possono essere date attraverso l'allestimento, si aggiungono le interpretazioni o risonanze di coloro che ne fruiscono sulla base delle proprie conoscenze o pre-giudizi. Le persone costruiscono infatti attivamente l'interpretazione di ciò di cui fanno esperienza a partire dalla conoscenza pregressa di cui sono portatori come individui e come collettività (Hooper-Greenhill, 1999). Il pubblico è

portatore di un proprio sistema di attribuzione di significati, di un codice interpretativo e comunicativo diverso da quello che ha guidato le scelte espositive e ancor di più diverso dai codici che sono stati all'origine della produzione dell'oggetto esposto. Codici tanto più diversi quanto più lontani temporalmente e culturalmente.

L'utilizzo del bene è così dinamicamente influenzata dalla visione del mondo, dalle aspettative, dal potenziale conoscitivo sociale e culturale del pubblico: tutti elementi che, lungi dal costituire un "inconveniente", rappresentano una condizione fondamentale del processo cognitivo che sottende la fruizione e di cui occorre tener conto per comprendere e implementare la funzione educativa diretta o indiretta che il museo può svolgere intenzionalmente.

2.3.2. *La funzione ermeneutica del soggetto*

Il ruolo attivo dell'osservatore è considerato imprescindibile, tanto da considerare che «*people shape space*» (Hill, 2011: 219).

Diversamente dall'ermeneutica di Schleiermacher, il cui significato era quello di interpretazione oggettiva e fedele del testo mediante un ritorno oggettivo al passato, l'ermeneutica di Gadamer (1967) può offrire un punto di riferimento coerente con quanto evidenziato da Bruner e richiamato nel paragrafo 1.3.2. Il pubblico non solo comprende il testo, che nel caso del museo è rappresentato dall'artefatto, ma lo arricchisce anche di quelle problematiche e diversi significati che scaturiscono dal testo in relazione al presente, aggiungendo valore. Il testo/oggetto non possiede quindi una sola verità oggettiva e data una volta per tutte da riportare alla luce il più fedelmente possibile. Secondo Gadamer, il testo è un "recipiente" di significati che dialogano continuamente con il presente, rappresentato dall'interprete che si pone di fronte al testo. Il testo/oggetto non è quindi immobile entro un solo significato, ma è portatore di una varietà di significati che si innescano dinamicamente grazie al dialogo tra opera, allestimento e pubblico.

I contenuti presenti e proposti nel museo, possono acquisire una valenza soggettiva, intima, legata alle differenti interpretazioni dei pubblici e nel contempo mantenere il proprio valore oggettivo, legato all'uso, alla funzione, ma anche ai contesti specifici di produzione e fruizione.

Lasciare parlare gli oggetti e creare contesti che consentano la comunicazione, favorendo forme di dialogo e di confronto, può attivare narrazioni, può innescare meccanismi di comprensione diversa, partecipata (Black, 2005) e in linea con l'approccio costruttivista all'azione educativa del museo (Hein, 2005). Affinché si realizzi comunicazione, lo spazio espositivo può e deve essere considerato non in termini di "realtà data", ma di "realtà negoziabile" che lascia margini di autonomia, da ridefinire e ri-contrattare socialmente. Una realtà che può essere organizzata mentalmente attraverso reti attribuzionali di significati socio-culturalmente coerenti rispetto ai campi esperienziale e alle elaborazioni concettuali del pubblico.

Un ruolo focale è sempre più giocato dalla dimensione percettiva ed emozionale: sollecitare e valorizzare le emozioni che avvicinano ad un oggetto, significa partire da ciò che interessa e attrae l'utente, e quindi da contenuti/segni in grado di innestarsi più facilmente nel campo motivazionale del soggetto e dei suoi schemi mentali per mettere in moto meccanismi di lettura e interpretazione su cui costruire nuove conoscenze.

Gli oggetti, in quanto espressione di un'identità, perché appartengono ad un patrimonio, stimolano riconoscimento, ritrovamento, sollecitano ricordi e creano legami: tra passato e presente, tra diversi presenti, non sempre sincroni, ma legati a contesti culturali, a luoghi e storie. Aspetti che richiamano anche, oltre alla dimensione informale, l'*intimacy learning* già richiamato e di cui studiosi come Paul Bélanger sottolineano l'importanza. Precisa Bélanger

The intimacy of learning is cognitive and affective, rational and subjective. This dialectic is intrinsic to any learning process. But there is another dialectic that creates a constant tension between the indivi-

dual's demand to construct the self and educational demands [...] The act of learning is both intimate and social. (Bélanger, 2016: 53).

In questo quadro, al pubblico non è riconosciuta solo una componente proattiva, ma si pongono le condizioni per esplicitare la funzione attiva e anche di *co-producer* (Scott, 2016; Mencarelli *et al.*, 2010). Le organizzazioni culturali sono sempre più sollecitate a individuare forme per “co-produrre” servizi con i propri utenti: invitandoli a partecipare attivamente all'esperienza, coinvolgendoli direttamente nelle attività, supportando e facilitando la co-produzione dell'esperienza. Il pubblico, inteso come potenziale trasformatore del bene culturale, è sempre più esigente e in un panorama competitivo in evoluzione sta diventando un forte *driver* esterno di coproduzione (Minkiewicz *et al.* 2016). L'utilizzo delle tecnologie rappresentano sicuramente un potente strumento proprio in questa direzione, anche in considerazione che la «visitor experience is not confined to the visit or to the museum's in situ offer, but is born through a co-creation process that covers both pre- and post-visit» (Antón, Camarero Garrido, 2017:1406). Basti pensare alle *Museum's social media platforms* (Bonacini, 2012; Debaene, 2015). In questa impostazione sono presenti dei rischi se viene mantenuta la centralità dell'offerta e non della domanda: la co-produzione può essere esito di un'azione di marketing funzionale alla permanenza del servizio oppure un'opportunità trasformativa “a servizio” dei bisogni del pubblico. Nel primo caso al centro è l'azione di consumo, nel secondo vi è l'azione di trasformazione del bene culturale attraverso l'*agency* del soggetto.

La prospettiva pedagogica che caratterizza il presente volume, va infatti al di là del processo di co-creazione di valore e vede la co-produzione collegata alla dimensione di *agency* del soggetto. Considerare la dimensione della *learners agency* (Craft, Chappell, Twining, 2008; Hempel-Jorgensen, 2015) significa riconoscere:

- a) la necessità di un *setting* in cui il pubblico possa essere attivamente coinvolto nella gestione del proprio apprendimento;
- b) la funzione mediatrice del contesto;
- c) la possibilità di iniziativa o autoregolamentazione da parte del soggetto nel dare un significato personale all'agire nel museo;
- d) l'interdipendenza tra soggetto e contesto e tra i soggetti che entrano in relazione;
- e) l'assunzione di responsabilità da parte del soggetto delle proprie azioni nel contesto.

La co-creazione o co-produzione così intesa consente di ridefinire il rapporto tra museo e pubblico a beneficio del pubblico (e anche che del museo), ampliando il senso della prospettiva della *value co-creation* verso una dimensione di valenza educativa che, se espressa e positiva, consente al museo e al suo pubblico di apprendere.

In tal senso il passaggio dal consumo culturale, alla trasformazione e produzione di cultura evidenzia un circolo virtuoso, coerente con una visione olistica o ecosistemica prima richiamata, considerando il pubblico come risorsa in grado di produrre conoscenza che se inserita nel ciclo di gestione del museo promuove la crescita del servizio e dell'organizzazione.

Tuttavia l'analisi delle condizioni educative del pubblico impone di considerare come il riferimento ad un soggetto collettivo indifferenziato non sia corretta e sia necessaria la consapevolezza delle diverse articolazioni che lo caratterizzano, in ragione della pluralità e diversità di problemi e domande educative.

Le ineguaglianze nelle forme di accesso e le differenze di attivazione delle valenze educative agenti nel contesto possono determinare un'azione educativa negativa in grado di non diminuire, ma di accentuare la differenziazione e la stratificazione del pubblico. Indagare l'articolazione delle diverse condizioni educative che caratterizzano i diversi pubblici ha una funzione teorico-pratica e serve da orientamento per le politiche e le metodologie di intervento (Federighi, 2006).

Considerare le differenze esistenti permette da un lato di individuare preventivamente i fattori di selezione che possono impedire ad alcuni l'accesso alla distribuzione educativa e culturale, da un altro lato possono favorire la definizione dei fattori che possono attivare le valenze educative del museo.

Post-Museo ed Educazione degli Esclusi

3.1. Il Post-Museo

3.1.1. *Una nuova identità del Museo*

Come anticipato nella Introduzione del presente volume, la definizione di museo proposta dall'ICOM (*International Council of Museums*) lo presenta come una

istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e soprattutto le espone a fini di studio, di educazione e di diletto (art. 2.1 dello Statuto ICOM-International Council of Museums, 2007)¹.

Il patrimonio culturale è idealmente concepito come bene pubblico, il cui consumo e accessibilità sono aperti a tutti, senza limitazioni di sorta e per il conseguimento dei fini più disparati. Tutti potenzialmente ne possono usufruire, anche per obiettivi di 'educazione' ovvero di crescita e sviluppo personale e professionale. Tuttavia, nei fatti, le istituzioni museali risultano essere un contesto accessibile, ma con stringenti limitazioni. Questo

¹ Le definizioni del museo sono mutate nel corso degli anni. La loro evoluzione ha seguito sia le diverse teorie museologiche che la visione educativa del ruolo di questa infrastruttura culturale.

dimostrano i dati Istat secondo i quali nel 2015 il 68,7% della popolazione italiana non ha frequentato né musei né mostre (Istat, 2015)². La contraddizione tra autorappresentazione del museo e sua rilevanza sociale evidenzia la necessità di sottoporlo da un'ottica educativa ad una riflessione critica, capace di produrre processi trasformativi che ne modifichino scopi e funzioni.

Nel corso degli ultimi decenni la rappresentazione degli scopi e della funzione dei musei ha subito un profondo processo evolutivo verso una maggiore assunzione di compiti educativi. Da una funzione legata alla raccolta e alla collezione di oggetti³ finalizzate ad attività espositive e convegnistiche, il museo è passato ad avere una funzione relazionale⁴, orientata alla gestione di processi educativi. Il focus sulla funzione educativa del museo diviene un elemento di differenziazione che caratterizza i singoli musei indipendentemente dalla tipologia di appartenenza (arte, scienza, industria, etc.). Essi non si distinguono più in ragione degli oggetti conservati, ma del ruolo educativo svolto.

Eilean Hooper-Greenhill (1992; 2000) è stata la prima ad aver trattato il tema proponendo una classificazione dei musei basata sul tipo di relazioni che li connettono al pubblico e sul modo in cui gli oggetti e le collezioni vengono utilizzati. Le tipologie di museo che essa identifica sono le seguenti: il museo moderno, il museo modernista, il Post-museo (Hooper-Greenhill, 2000: 150-152).

Il *museo moderno* si afferma come simbolo della appropriazione politica della cultura storica e artistica da parte dello Stato e delle sue manifestazioni anche contemporanee. Il museo di-

² Per ulteriori approfondimenti sui dati di partecipazione si rinvia al §1.3.1 del presente Volume.

³ Sono le «collections based organisations» (Cleary, 2006: 8).

⁴ La funzione relazionale che rinvia alle «relationship based organisations» (Cleary, 2006: 8) è espressione di una nuova prospettiva per il museo, inteso come luogo di esperienze educative, oltre che di godimento culturale. Le relazioni che sostanziano tale nuova prospettiva sono le relazioni educative, che uniscono il museo al territorio e alla società in senso lato e lo rendono interprete dei problemi sociali, alla cui soluzione il museo medesimo partecipa.

viene lo strumento dello Stato per educare i cittadini ad una cultura estetica, ad una visione della scienza, della storia, dell'arte, etc. coerenti con le politiche governative. Il museo è strumento dei processi di costruzione sociale della conoscenza, è parte dell'apparato ideologico dello Stato, di cui riproduce cultura, principi, valori secondo un modello conservativo, che ripropone funzioni legate all'acquisizione, all'esposizione, alla ricerca e all'educazione in senso trasmissivo ("accumulation-collection model").

Il modello di *museo modernista* si sviluppa come reazione ai contenuti del modello autoritario del museo moderno ed al suo ruolo di determinazione, al suo "potere indicativo" rispetto a cosa possiamo e a cosa non dobbiamo vedere nei musei e a cosa possa o meno contribuire alla costruzione della cultura e della identità del pubblico (Duncan, 1995: 6).

Le trasformazioni che il nuovo modello introduce portano il museo a prestare una maggiore attenzione ai temi della inclusione sociale ed a confrontarsi con la necessità di introdurre nel proprio vocabolario nuovi concetti come partnership, negoziazione, mutuo interesse, valore aggiunto, comunità e impegno. Contemporaneamente l'attenzione viene spostata dalla cura delle collezioni alla gestione imprenditoriale dell'istituzione (utilizzo delle nuove tecnologie, espansione di dispositivi di marketing, etc.) ed alla sua capacità di erogare servizi di accoglienza e servizi educativi rivolti al pubblico dei visitatori reali e potenziali. Il museo modernista si occupa dell'educazione del pubblico, focalizzata non sulla contemplazione e sulla trasmissione di significati e valori predefiniti, ma sull'interpretazione personale, informale degli oggetti museali: «sensory perception - sight, hearing, smell, taste, touch and kinetic muscle sense - to enable the museum goer emotionally to experience objects» (Alexander, 1979: 12).

Nascono così i primi modelli di ecomuseo⁵ che si autodefiniscono come "antimuseo" perchè frammentato, multidisciplinare e versatile, composto da

⁵ A Le Creusot, in Francia nel 1974.

a historical museum, a geographical museum, a field laboratory or workshop, branch offices or affiliations in the community, tours and suggested itineraries. The project as a whole would be managed by three committees (users, managers, an scientists) designed to ensure 'mutual learning' and the participation of all; the ultimate goal would be the development of the community (Hubert citato in Poulot, 1994: 66).

Hooper-Greenhill (1992, 2000) include nel modello modernista anche la progettazione architettonica della struttura e degli arredi: la nuova concezione delle hall, degli spazi espositivi, i negozi, i ristoranti e le aree di orientamento, oltre all'articolazione della sponsorizzazione e dell'immagine.

La studiosa fa anche notare come tutte queste innovazioni non abbiano alterato sostanzialmente la funzione e lo scopo del museo moderno, perché il processo di produzione e la relazione del pubblico del museo rimane immutata. Il pubblico continua ad essere considerato come un insieme indistinto. Le diverse condizioni di partecipazione non divengono oggetto di attenzione, la trasmissione della conoscenza rimane formale, didattica e basata sulla conoscenza disciplinare (Hooper-Greenhill, 2000: 150 e segg.).

Il *Post-museo* (Hooper-Greenhill, 2000; Paberzyte, 2016), non è un modello di infrastruttura, ma piuttosto un modo di progettazione delle sue attività e di esercizio delle funzioni educative e culturali. Il paradigma pedagogico di riferimento è quello del costruttivismo: la conoscenza è costruita attraverso l'interazione tra il soggetto, i contesti di azione e le interpretazioni consapevoli dell'esperienza. L'ulteriore evoluzione educativa del museo comporta il passaggio dalla funzione contemplativa, di repository e dalla modernizzazione delle infrastrutture espositive alla esperienza educativa come fonte di apprendimento; dall'oggetto esposto e studiato, al soggetto che si interroga sugli oggetti museali, e che intende entrare attivamente in relazione con gli artefatti culturali ed i saperi proposti. Il soggetto non è più considerato un «vuoto contenitore» da riempire (Paberzyte, 2016: 4), né un «consumatore passivo» (Marstine, 2008: 19), ma una parte attiva del processo di costruzione di

conoscenze, attraverso interpretazioni e narrazioni che alimentano le esperienze di apprendimento individuali.

Il Post-museo si configura, dunque, come esperienza e processo educativo (più che come modello di infrastruttura), condivisi con le comunità territoriali in cui il museo è insediato. Esso è chiamato ad offrire contesti stimolanti, che incoraggino lo sviluppo di nuovi saperi (sia del pubblico che dei curatori museali).

Le componenti distintive del post-museo sono identificabili in:

- a) attenzione ai bisogni del pubblico nelle sue molteplici articolazioni e centralità dell' impegno rispetto a gruppi sociali definiti;
- b) enfasi sull'accessibilità – anche per soggetti esclusi e appartenenti a categorie svantaggiate della società civile. Marstine (2008) attribuisce al post-museo anche la funzione etica di luogo in cui risolvere le ineguaglianze sociali;
- c) volontà di democratizzare e condividere il potere sulla determinazione del dispositivo museale, aprendolo a processi di trasformazione ed alla attiva partecipazione del pubblico alla rideterminazione del *museum discourse* (Marstine, 2008);
- d) attivazione pratica di processi che favoriscono l'espressione della domanda del pubblico e la costruzione di risposte da parte del museo;
- e) impegno nei processi di critica delle condizioni di vita e di lavoro nella comunità, analisi e superamento dei conflitti e delle contraddizioni che le attraversano e producono diseguaglianze sociali, educative e culturali.

L'approccio del post-museo si propone, in definitiva, di contrastare la costante crescita delle diseguaglianze educative e culturali, riconoscendo al museo la capacità di costruire risposte appropriate alla domanda di educazione proveniente dai vari segmenti della popolazione e, con questo, di contribuire ai processi di innovazione dello stesso museo e dei contesti in cui esso opera.

3.1.2. *Il Museo nei processi di innovazione sociale*

L'idea di *innovazione aperta* aiuta a comprendere i fattori che contribuiscono alla apertura dei musei ai motivi di sviluppo del nuovo pubblico. Il paradigma dell'innovazione aperta muove dall'idea che «le organizzazioni possono e debbono fare ricorso ad idee esterne, così come a quelle interne, ed accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2006: 1). L'innovazione aperta consente all'istituzione museale di generare valore attraverso l'attivazione di processi di innovazione sociale. Per 'innovazione si intende la elaborazione e realizzazione di idee, concetti, azioni, eventi che forniscano all'istituzione museale e alla comunità locale qualsiasi tipo di beneficio (organizzativo, sociale, etc.). Ne deriva il potenziamento della rete di cui ogni museo è parte, funzionale alla definizione di nuovi prodotti, eventi o servizi da implementare con agenti esterni (es. imprese locali, associazioni di categoria, organizzazioni pubbliche e private, enti del terzo settore, università, enti pubblici). La creazione di valore passa così attraverso l'incremento ed il potenziamento delle risorse esterne a cui i musei possono attingere per sviluppare forme di cooperazione e collaborazione, necessarie allo sviluppo di progetti innovativi ideati e realizzati dai "nuovi pubblici" ed in funzione dei loro obiettivi di crescita.

Il museo come impresa sociale non è semplicemente un agente che opera nel mercato culturale. Esso sceglie come proprio campo principale di azione l'innovazione sociale. Tra le

varie definizioni proposte in letteratura⁶ quella del Nesta–National Endowment for Science Technology and the Arts (Murray *et al.*, 2010) ci pare la più adeguata alla identificazione dei nuovi confini in cui il museo può operare. In questa accezione, l'innovazione sociale è «una innovazione che *si confronta* con un bisogno sociale che non è stato ancora risolto da interventi tradizionali, né da parte di soggetti privati, né da servizi organizzati e neppure da parte dell'attore pubblico» (Murray *et al.*, 2010: 10), permettendo l'inserimento di nuovi individui (o categorie precedentemente escluse) all'interno del pubblico reale dei musei e degli stessi processi di innovazione sociale.

Il museo privilegia l'interazione sociale e l'esperienza per rendere la conoscenza scientifica il prodotto di un processo educativo partecipativo e creativo, finalizzato anche a promuovere percorsi di inserimento lavorativo con il supporto di altri soggetti, beneficiando delle reti di relazioni che l'istituzione museale possiede e che intesse con cura per la promozione e la valorizzazione del patrimonio di cui è detentore. Il patrimonio si fa strumento di rapporto con una molteplicità di strati di pubblico, fatta non solo di visitatori incantati o studiosi appassionati, ma anche di chi ne è allontanato in ragione dei criteri di funzionamento dei dispositivi museali⁷. Riconoscere una responsabilità di innovazione sociale alle istituzioni museali tutte comporta un cambiamento che impone all'istituzione di aprirsi ai problemi, agli interessi ed alla domanda di studio di tutti gli strati pubblico.

L'innovazione sociale nel museo parte dalla capacità di definire un nuovo modo di concepire il rapporto con il pubblico, che apra a forme di partecipazione attiva fondate nella loro dimensione educativa e nella generazione di valore sociale attraverso:

⁶ Ad esempio, Hämäläinen, 2007; Pol e Ville, 2008; Phills *et al.*, 2008; Neumeier, 2012; Caulier-Grice *et al.*, 2012.

⁷ Il dispositivo museale – su cui si veda oltre (Cap. 3.3.1) – fa riferimento ad un insieme di regole (implicite ed esplicite), operazioni e strumenti che ispirano l'aspetto distributivo dell'azione del museo e la qualità educativa delle relazioni all'interno di esso. Lo studio del dispositivo museale nelle sue dimensioni di distribuzione, di contestualizzazione e di valutazione consente di riconoscere al museo una funzione educativa per la soluzione dei problemi che impediscono al nuovo pubblico il suo sviluppo intellettuale.

- a) l'innovazione delle relazioni tra diversi attori (a livello locale e non);
- b) l'utilizzo innovativo delle risorse museali;
- c) l'ideazione di dispositivi che regolano la funzione educativa dei musei in funzione dei problemi degli strati di pubblico oggi esclusi.

Ruolo e responsabilità sociale vanno dunque oltre le funzioni di raccolta, gestione, esposizione e conservazione di beni, collezioni, e si confrontano con i problemi del nuovo pubblico dei musei (dai giovani *Neet-Not in Employment, Education or Training*⁸ ai detenuti).

Ciò è possibile perché si tratta di una funzione propria del museo e perché il museo stesso può assicurare risposte:

- a) *a livello individuale o personale*, in quanto possiede gli strumenti e le potenzialità che gli consentono di rendere i nuovi pubblici partecipi di un proprio progetto connesso con il territorio;
- b) *a livello di comunità locale*, in quanto ha la possibilità di attivare un coinvolgimento attivo, esteso e mirato nella definizione e realizzazione dei progetti di vita e di lavoro dei diversi strati di pubblico e può proporre valori inclusivi e di accoglienza rispetto a pubblici differenziati e nel rispetto delle diversità di singoli, gruppi, attività, anche per la crescita e lo sviluppo locale e del capitale sociale;
- c) *a livello di istituzioni museali*, in quanto esso può creare opportunità di sviluppo di conoscenza attraverso la gestione di azioni educative mirate.

⁸ Il termine *Neet* è apparso per la prima volta negli anni '90 in relazione ad un dibattito politico in cui si discuteva, nel Regno Unito, della necessità di reintegrare giovani di età compresa tra i 16 e i 18 anni che avevano abbandonato gli studi e non lavoravano (*Social Exclusion Unit*, 1999). A livello europeo ci si inizia ad occupare di questa specifica, ampia fetta di popolazione giovanile, allargando l'età di interesse (15-29), alla fine del primo decennio degli anni 2000.

3.1.3. Musei ed educazione estetica

La nuova identità del post-museo si accompagna alla identificazione della sua funzione principale, non più legata – come detto (Capp. 1-2) - alla conservazione dell'oggetto (opera d'arte o altro), ma alla educazione del pubblico e, in particolare, alla sua educazione estetica in senso lato. La nuova identità del museo supera la funzione conservativa e contemplativa dei beni esposti. Il museo diventa una risorsa per lo sviluppo della *everyday aesthetic*, in cui «there is virtually no limit to what can become a source of aesthetic experience» (Saito, 2001; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2018).

John Dewey aveva già anticipato questa prospettiva nel momento in cui affermava che

the esthetic is no intruder in experience from without, whether by way of idle luxury or transcendent ideality, but that it is the clarified and intensified development of traits that belong to every normally complete experience. This fact I take to be the only secure basis upon which esthetic theory can build (Dewey, 1934: 48).

Da una prospettiva di *everyday aesthetic* ogni “esperienza”, incluso il lavoro di uno scalpellino - per riprendere un esempio di Dewey -, comporta la elaborazione di fondamenti estetici. Da qui si possono prospettare nuovi orizzonti al ruolo ed alla funzione educativa dei musei. Tale prospettiva aiuta a comprendere i limiti di una visione tradizionale del museo, ancorata ad una concezione dell'estetica intesa principalmente come analisi dell'esperienza di uno spettatore che trae piacere estetico dal contemplare un oggetto (o un fenomeno o un evento).

Per altro, anche nell'approccio conservativo e contemplativo la persona non è passiva, ma è attivamente impegnata ad interagire con l'oggetto sul piano percettivo, cognitivo ed emotivo. Tuttavia, nel senso più letterale, la persona si limita ad essere un osservatore dell'oggetto, sia esso un dipinto, un macchinario scientifico, una ceramica, un giardino, un mobile, un'automobile, un immobile. Al contrario, nella *everyday ae-*

sthetic ciò che conta non è l'oggetto, ma l'esperienza del soggetto. Il suo modo di vivere la vita quotidiana, il suo impegno attivo nel fare le cose – compreso il parto -, nella esecuzione di un atto e nella produzione di determinati risultati, il tutto accompagnato da considerazioni estetiche (Lintott, 2012: 237–250).

Il passaggio da una visione contemplativa dell'esperienza estetica ad una visione dinamica, che accompagna lo sviluppo di capacità immaginative e cognitive con cui disegniamo e costruiamo i nostri modi di vivere (Guyer, 2003: 30) richiede al museo, indipendentemente dal tipo di collezione che lo caratterizza, il ripensamento delle proprie funzioni, anche da una prospettiva educativa. Il museo diviene infatti l'infrastruttura culturale deputata allo sviluppo della capacità delle persone di dare dimensione estetica alle esperienze della vita quotidiana e di lavoro.

3.2. Il Post-Museo come luogo di apprendimento informale ed incorporato

Il museo inteso come post-museo e luogo di apprendimento esperienziale ed informale (cfr. Cap. 2) si caratterizza per la capacità di costruire esperienze educative in risposta alla domanda di educazione estetica, artistica, scientifica, culturale - espressa, ma anche non espressa - da ogni strato di pubblico (Prior, 2011)⁹. Tali esperienze sono non tanto di carattere formale e non formale (lezioni, laboratori, corsi, seminari, workshop), ma soprattutto di carattere informale ed incorporato nei processi educativi e sociali cui il museo partecipa o che esso stesso attiva¹⁰. Il Post-museo opera principalmente attraverso l'educazione incorporata, ovvero attraverso azioni educative strutturate (anche se prive di carattere formale) che accompa-

⁹ Attraverso il Post-museo la funzione dell'istituzione museale si consolida ed allarga verso la lettura, analisi e soluzione di problemi sociali attraverso la costruzione di nuove relazioni educative (Prior, 2003).

¹⁰ Cfr. Cap. 2 del presente Volume.

gnano i processi di partecipazione del pubblico ai progetti di innovazione attivati¹¹.

L'educazione incorporata agisce attraverso i dispositivi che permettono agli individui di acquisire consapevolezza in merito alle valenze educative e dis-educative del contesto museale vissuto, e di costruire controllo e dominio sui processi educativi che li riguardano, ovunque essi abbiano luogo, per evitare che il potere di azione, individuale e collettivo, sia paralizzato (De Sanctis, 1979). Si tratta di una «invisible reality» (Bélanger, 2011: 79) che è «not only larger but also more influential than what can be seen, for it supports and indeed determines what can be seen above the water line»¹². Il compito della pedagogia museale non è limitato al rendere visibile l'invisibile dell'educazione informale prodotta dai musei. Essa contribuisce a comprendere come costruire i processi di «coscientizzazione» (Freire, 1971), di liberazione e di creazione delle condizioni attraverso le quali il pubblico dei musei acquisisce consapevolezza delle valenze educative e della direzione delle azioni educative di cui è parte, con la finalità di attivare processi trasformativi rispetto a sé e rispetto al contesto museale. L'educativo e il non-educativo, l'autentico e l'alienato sono antinomie superabili a condizione che i fattori educativi e diseducativi dei contesti che si vivono siano controllabili e trasformabili dai soggetti che vi partecipano. È attraverso il controllo e la gestione della educazione incorporata che il pubblico apprende i modi in cui produrre trasformazioni nei musei e attraverso cui, grazie alle conoscenze prodotte nelle azioni educative realizzate, costruisce risposte ai propri problemi.

¹¹ La educazione incorporata fa riferimento alle conoscenze ed alle valenze educative che sono generate dalle relazioni esistenti all'interno del contesto museale e nel momento del consumo culturale (Federighi, 1996b; De Sanctis, 1975): è nel momento del consumo che può riconoscersi il momento di *creazione e formazione* del soggetto (in senso di 'Bildung'). Diversi sono gli studi che nella ricerca accademica italiana approfondiscono l'approccio della educazione incorporata all'interno dei contesti organizzativi e i rapporti tra formazione e lavoro (Alessandrini, 2004, 2013; Bertagna, 2011, 2012, 2013; Costa, 2011, 2016; Fabbri, 2012a, 2014; Federighi *et al.*, 2009; Federighi, 2010; Malavasi, 2007; Rossi, 2007, 2009, 2011; Tiraboschi, 2005).

¹² Tough (1979); Livingstone (2001: 6); Swann (2012: 21).

La educazione incorporata e l'educazione informale non corrispondono alle attività tipiche della sezione didattica dei musei. L'idea e le funzioni sia dell'educazione incorporata che dell'educazione informale affondano le loro radici nel pensiero di Knowles (1950) e prima ancora di Dewey¹³ (1916), oltre che di numerosi altri autori¹⁴.

La ricerca sviluppatasi nel corso degli ultimi decenni ha mostrato come l'educazione informale non debba essere considerata come un processo che ha luogo in contesti destrutturati, esperienziali, non istituzionali (Coombs, 1985; Marsick e Watkins, 1990). Tale prospettiva guarda al fenomeno in maniera eccessivamente riduttiva poichè non considera gli apprendimenti «quotidiani» (Illeris, 2004) come l'insieme di knowledge e skills, ma anche di «many other things such as opinions, insight, meaning, attitudes, values, ways of behaviour, methods, strategies, etc.» (Illeris, 2009: 10), frutto di intenzionalità unilaterale che determina e guida le valenze educative –di segno positivo e negativo – di ogni contesto vissuto (biblioteca, musei, scuola, impresa, nido, comunità, servizi, campi da gioco, famiglia, mass media,

¹³ «Hence one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education» (Dewey, 1916: 10).

¹⁴ L'informale a scuola (teorie del curriculum nascosto) e nelle attività educative non formali hanno alimentato gran parte della ricerca (es. Coombs e Achmed, 1974; Coombs, 1989; La Belle, 1982), impegnata a rammentare come «l'opera educativa nella scuola non può avere successo isolatamente», perché «è l'intera società che forma e educa (anche in senso negativo o in guisa insufficiente o errata)» ed è dunque necessario studiare e analizzare «la direzione della politica e i suoi metodi, l'organizzazione della comunità, dell'industria, del lavoro, della chiesa, dei mezzi di comunicazione di massa» (Borghi, 1962: 337-338). Altri concetti utili che la ricerca ha elaborato per comprendere la formazione informale sono quelli di valenza educativa (De Sanctis, 1975) e di *hidden curriculum* (Giroux, 1983), per lo più identificati come fenomeni scarsamente strutturati, non intenzionali (Mocker e Spear, 1982; Wain, 1987), se non nelle forme del self-directed learning (Livingstone, 1999; Schugurensky, 2000). La ricerca sull'educazione informale ha inoltre riguardato vari ambiti, dal contesto professionale (Marsick e Watkins, 1990, 1999; Garrick, 1998; Dale e Bell, 1999; Eraut, 2000; Coffield, 2000) ad altri settori, quali la scuola (e.g., Melber e Cox-Petersen, 2005; Williams, 2003; Turner, 2006), i beni culturali (Kelly, 2007), il turismo (es. Cantoni *et al.*, 2008) e le tecnologie (Sorensen *et al.*, 2007). Lo sviluppo delle tecnologie digitali ha contribuito infine all'ulteriore sviluppo di filoni di ricerca sull'educazione informale, riconosciuta centrale ed inglobante (Gee, 2004; Prensky, 2007).

social network, etc.). Il tema di ricerca riguarda la titolarità e l'esercizio del «directive control of learning» (Livingstone, 1999: 203) perché «apprendere [...] non è una attività distinta e separata. Non è qualcosa che facciamo quando smettiamo di fare altro o qualcosa che smettiamo di fare perché impegnati in altre attività» (Wenger, citato in Illeris, 2009: 213). I processi educativi di carattere informale sono integrati, incorporati, incarnati in ogni momento della quotidianità museale e in qualche modo condizionati da chi dirige il dispositivo formativo ivi esistente. La complessità della dimensione informale della educazione è legata al carattere del «managing the unmanaged» (Boekaerts e Minnaert, 1999: 534) e del «non-taught» (Beinhart e Smith, 1998)¹⁵.

3.3. Il pubblico come soggetto trasformatore

3.3.1. La diversificazione del pubblico del Post-Museo

Considerare il pubblico del museo come un'entità astratta, omogenea e priva di articolazioni porta alla adozione di visioni e modelli che si conformano in rapporto allo stereotipo storicamente prevalente. In tal modo si trascurano le diversità e, più in generale, le stratificazioni venutesi a costituire in ragione delle culture e delle politiche. La diversificazione degli strati di pubblico va considerata perché i vari segmenti (Neet, disabili, detenuti, disoccupati, immigrati, tossicodipendenti, pensionati, rifugiati, donne, lavoratori, espatriati, drop-out, professionisti, impiegati, operai, etc.) sono portatori ciascuno di una propria domanda di crescita – personale e professionale –, di un bisogno sociale di sviluppo intellettuale in generale (De Sanctis, 1988), connessa a problemi diversi (perdita del lavoro, scarsa qualificazione, esclusione lavorativa e sociale, sviluppo, passaggio alla pensione, maternità, ricerca del lavoro, etc.). Livellare tanta

¹⁵ Ne sono testimonianza gli studi di Marsick e Watkins (1990, 1999), di Garrick (1998), di Marsick e Volpe (1999), di Eraut (2004, 2007).

diversità per convogliarla in un concetto tanto ampio quanto poco rispondente alla eterogeneità dei problemi e bisogni sociali conduce necessariamente ad effetti escludenti, ovvero alla incapacità del museo di considerarsi come istituzione potenzialmente idonea a rispondere alla domanda di ciascuno strato della piramide dei pubblici (Figura 3.1).



Figura 3.1. Tassonomia del pubblico dei musei (FONTE: De Sanctis, 1988: 122).

Abbiamo introdotto il concetto di differenziazione degli strati di pubblico allo scopo di meglio confrontare il museo con la diversità di condizioni educative con cui esso si deve confrontare¹⁶. Nel museo moderno il pubblico si identifica essenzialmente con il concetto di visitatori. Nel museo modernista l'attenzione si sposta verso il pubblico potenziale. Nel post-museo il soggetto che ispira le strategie educative del museo diviene il pubblico come soggetto storico e trasformatore, tenuto conto dell'insieme delle sue articolazioni. La coerenza del museo con la sua nuova identità è data proprio dalla sua qualità non discriminante. Al di là del riferimento alle innumerevoli stratificazioni e segmentazioni sociali riscontrabili nelle società contemporanee, abbiamo adottato ai fini del nostro studio un criterio di stratificazione che fa riferimento alle condizioni di accesso delle persone alle attività ed ai servizi del museo. Allo

¹⁶ Cfr. § 1.3.1 del presente Volume.

stesso tempo, abbiamo adottato anche l'idea di piramide dei pubblici allo scopo di riflettere e rendere trasparenti le diverse posizioni di vantaggio/svantaggio derivanti dalle condizioni educative, di vita e lavoro che producono conseguenze sulle possibilità dei soggetti di accedere alle attività dei musei. Le articolazioni proprie della piramide dei pubblici sono le seguenti:

- a) il *pubblico reale*, rappresentato da chi ha la possibilità di sviluppare la propria personalità attraverso l'uso di tutti i beni culturali ed intellettuali (solitamente dotato di alti titoli di studio, impegnato in attività lavorative ad elevato contenuto intellettuale e partecipa dei consumi educativi e culturali più esclusivi);
- b) il *pubblico potenziale*, rappresentato da chi avrebbe la possibilità di usufruire dei beni culturali ed intellettuali ma ne è impedito dalla presenza di barriere di vario tipo (es. luogo di residenza, età, tempi di vita e di lavoro);
- c) il *pre-pubblico* ed il *non pubblico*, rappresentati da chi non dispone degli strumenti indispensabili per avvicinarsi alle occasioni ed alle infrastrutture culturali (es. per le condizioni del lavoro, per carenza di abitudini a causa delle origini familiari, per totale deprivazione educativa, per le pesanti condizioni di lavoro, per disabitudine, per condizioni fisiche, per la lingua parlata, per il genere di appartenenza). Se il pre-pubblico possiede i livelli di istruzione e di educazione professionale di base che potrebbero consentire una qualche forma di inclusione, il non pubblico soffre invece degli effetti di processi di esclusione accumulatisi a partire dalle prime età della vita.

Il museo non può evidentemente modificare tali condizioni; esso può però adottare strategie e interventi che lo pongano in condizione di incontrare la domanda educativa e culturale – reale o potenziale – di cui sono portatori i soggetti che vivono tali condizioni. Il museo, nella prospettiva del post-museo, deve

proporsi come luogo di cultura estetica, non limitato ad una età della vita (es. quella scolare se pensiamo alle numerose e variegate attività svolte in forma di didattica museale) né ad alcuni strati di popolazione (gli eruditi). Esso si configura come il supporto e la risposta alla domanda di educazione estetica che ognuno esprime lungo il corso di tutta l'esistenza, dall'età infantile, a quella adulta, all'età di ingresso nel mondo della produzione, all'autoformazione, all'uscita dal mercato del lavoro, fino ad arrivare alla quarta età. Per ciascuno di questi (ed altri) momenti della vita il museo è chiamato a collegarsi con la domanda di educazione estetica di cui ogni segmento della popolazione è portatore attraverso la definizione di un adeguato modello educativo e culturale. Il processo di trasformazione del museo si propone di rovesciare la piramide (Figura 3.1) e trasformarla tendenzialmente in un circolo di pari all'interno del quale ciascuno può usufruire di azioni culturali ed estetiche appropriate.

La presa in carico da parte del museo della domanda educativa dei diversi strati di pubblico, ovvero potenzialmente di ciascun cittadino, ha la funzione di comprendere in quale misura i processi di esclusione di ampi segmenti della popolazione dipendano dal modo in cui il museo stesso ha costruito la propria identità. Per comprendere le cause di tale esclusione abbiamo preso in esame gli studi realizzati nei contesti bibliotecari con la finalità di rivisitare il loro patrimonio scientifico in prospettiva della formazione del pubblico (Asta e Federighi, 1997; Federighi, 1996b; Parlavecchia e Tarchiani, 1991). Tali ricerche prendono in analisi il dispositivo formativo sulla cui base ogni infrastruttura culturale opera e guida i propri interventi.

Il dispositivo formativo è costituito dall'insieme di misure, prassi e regole comportamentali – esplicite o implicite, formalizzate o meno – che ne disciplinano il funzionamento e determinano le condizioni, inclusive o escludenti, di accesso (es. orari di apertura del museo, localizzazione). Tale modello di analisi è ispirato alla teoria del “dispositivo pedagogico”, elaborata da Basil Bernstein (1990). Noi parliamo di dispositivo

“formativo” per estendere il concetto anche alla dimensione organizzativa, regolamentare e culturale nel suo complesso. Il dispositivo formativo fa riferimento alle regole costruite, sedimentate e consolidate nel tempo e che ispirano il modo di operare dell’istituzione e dei soggetti coinvolti nel museo: il dispositivo formativo del museo moderno (che ne definisce gli aspetti autoritari ed elitari) ha tratti diversi da quello del post-museo (che ne guida l’azione secondo principi inclusivi e democratici), per la diversità di finalità e conseguenti azioni poste in essere dall’istituzione museale.

Le componenti di base di un dispositivo formativo museale, dalla cui combinazione dipende la qualità dell’azione educativa (Federighi in Orefice, 2007; Federighi, Campanile, 2008; Federighi *et al.*, 2009), sono rappresentate da:

- a) regole distributive: determinano a chi spetta cosa, e a quali condizioni, ovvero disciplinano l’accesso al museo, secondo logiche escludenti o inclusive. La rilevanza, ai fini della nostra analisi, è immediata: accedere al museo per strati svantaggiati comporta la trasformazione della funzione dell’istituzione, poiché è il soggetto che, accedendo a luoghi finora inaccessibili, trasforma sé e il museo, trasformandone – in altri termini – le *Value Education Components* (VEC);
- b) regole di contestualizzazione: definiscono i modi ed i contesti dell’azione educativa museale sottesa all’accesso, legati anche a relazioni e questioni identitarie;
- c) regole valutative: identificabili con i principi che regolano la pratica dell’azione educativa museale e le sue modalità.

Attraverso lo studio di queste componenti (accesso, contestualizzazione, valutazione) si arriva a comprendere quali sono i fattori del contesto museale e le rispettive funzioni educative che contribuiscono – in maniera diretta e indiretta – a generare processi educativi e a determinarne la qualità. Si arriva a comprendere, in definitiva, le *Value Education Components* dei contesti museali.

Tali regole hanno effetti distributivi differenziati a seconda delle condizioni di partecipazione dei diversi strati di pubblico, ovvero dei fattori soggettivi che incidono sulla propensione al consumo museale (Federighi, 2006: 140):

- a) qualità educativa dei contesti di vita e di lavoro delle persone;
- b) disponibilità di tempo da dedicare alla partecipazione alle attività museali (es. incompatibilità tra orario di lavoro e orario di apertura al pubblico dei musei);
- c) livelli di istruzione dei vari strati di pubblico;
- d) capacità di sostenere i costi diretti, indiretti e di opportunità che ciò comporta;
- e) potere di influire sulla scelta degli obiettivi delle esperienze da costruire con i musei;
- f) qualità del consumo in generale e del consumo culturale in particolare;
- g) disponibilità di approcci integrati che integrano l'esperienza culturale con la molteplicità dei problemi di vita e di lavoro delle persone (dalla cura di sé, alla crescita professionale, al miglioramento del proprio stile di vita, alla gestione delle diversità, etc.).

In conclusione, la considerazione della diversificazione degli strati di pubblico con cui il museo è chiamato a confrontarsi comporta diverse strategie di programmazione, progettazione e gestione delle azioni educative attraverso cui opera il museo ai fini dell'allargamento del pubblico e del riconoscimento del suo ruolo di soggetto trasformatore.

3.3.2. *L'audience development per il pubblico del museo modernista*

La risposta del *museo modernista* a tale obiettivo è costituita dal cosiddetto “*audience development*”, spesso concepito come

semplice attività di estensione del pubblico reale dei musei, come mero incremento di visitatori¹⁷.

L' *audience development* è definito come

l'insieme delle attività specificamente realizzate per soddisfare le esigenze del pubblico reale e potenziale e per supportare le infrastrutture culturali nello sviluppo di regolari relazioni con il pubblico. Tali attività comprendono aspetti di marketing, gestione, programmazione, educazione, assistenza clienti e distribuzione¹⁸.

Le relazioni da sviluppare, le strategie e gli interventi da definire hanno una dimensione educativa, volta a «rimuovere le barriere, a rafforzare le relazioni con i pubblici e creare maggiore inclusione nell'arte e nella cultura» (Northern Ireland Assembly, 2013).

La pratica dell' *audience development*¹⁹, nata nel quadro di politiche volte a rafforzare azioni di marketing in funzione del potenziamento di una sostenibilità economica dei musei ed in risposta a politiche di riduzione del welfare, ottimizzazione di risorse ed efficientizzazione delle infrastrutture, ha comunque il merito di rivolgere l'attenzione alla valutazione dell'impatto sociale dei musei e alla conoscenza del pubblico. Nato negli anni '80 del secolo scorso nell' ambito del marketing culturale, l' *audience development* diventa, negli anni, il dispositivo attraverso cui estendere il numero dei visitatori, aprendosi anche a strati di pubblico non usuali, comunque utili alle strategie di marketing ed al miglioramento delle performance economiche delle istituzioni culturali.

Il pubblico, in questa prospettiva, inizia comunque ad essere considerato come «un'entità falsamente monolitica e unitaria» (Bollo, 2014: 5), composta da svariate sfumature, da bisogni individuali – espressi e inespressi –, da esigenze anche com-

¹⁷ Riprendiamo alcuni aspetti dell' *audience development* trattati nel § 1.3.1 del presente Volume per problematizzarne gli assunti rispetto all'obiettivo dell'estensione degli accessi alle istituzioni museali in funzione di processi educativi e trasformativi.

¹⁸ La definizione è dell' Arts Council of England (2016).

¹⁹ L' *audience development* è oggetto di svariati studi (es. Diggle, 1984; Kawashima, 2000; Arts Council of England, 2016; European Commission, 2017).

plesse di educazione e formazione dell'uomo in risposta alle quali è necessario definire strategie e azioni, anche di carattere educativo, e mobilitare «competenze e ambiti che riguardano più direttamente le funzioni [...] educative delle organizzazioni culturali» (Bollo, 2014: 1). L' *audience development* inizia a diversificare il pubblico in sottogruppi²⁰, funzionali a «logiche di analisi, strategie di intervento e politiche specifiche» (Bollo, 2014: 5) per fornire risposte appropriate alla domanda educativa e culturale nel suo variare, a seconda dei problemi posti dalla vita quotidiana del lavoro e dei diversi momenti dell'esistenza.

L'approccio *modernista* si differenzia da quello del *post-museo* e dell'analisi delle stratificazione del pubblico in primo luogo perché considera quelli che sono gli effetti del dispositivo formativo dei musei sul comportamento del pubblico come un attributo del pubblico stesso (l'abitudine e la scelta a visitare i musei, le visite non regolari del museo). In secondo luogo, gli obiettivi sono espressi in termini essenzialmente di espansione dell'accesso e non di rapporto delle attività con problemi e interessi dei diversi strati di pubblico.

Nella prospettiva *audience-centric* il museo orienta un nuovo discorso e una nuova prassi, attenta anche al «not existing audience», comprensivo di «those who have almost never attended any arts events» e «lapsed or infrequent attenders» (Kawashima, 2000: 8). Attraverso la clusterizzazione del pubblico nei tre segmenti²¹ la prospettiva dell'*audience development* mira a individuare la propria missione e le proprie priorità in rela-

²⁰ Si tratta dei sottogruppi “*by habit*”, “*by choice*”, “*by surprise*”. Il sottogruppo dell'audience “*by habit*” riguarda coloro per i quali la partecipazione ad attività culturali e di educazione estetica è parte della propria identità e delle proprie abitudini di vita; il sottogruppo dell'audience “*by choice*” è relativo alle persone non abituate alla partecipazione a contesti culturali ed educativi per motivi legati a stili di vita, scarsità di opportunità o risorse finanziarie, ma identificabili come pubblico potenziale che necessita di essere raggiunto e persuaso a partecipare. Il sottogruppo dell'audience “*by surprise*” fa riferimento al pubblico più distante, difficile da coinvolgere, indifferente, ostile per la presenza di varie condizioni educative ostative (fattori di esclusione sociale, bassi livelli di istruzione, scarsa accessibilità, barriere culturali, economiche, geografiche) (European Commission, 2017).

²¹ Il riferimento è ai sottogruppi “*by habit*”, “*by choice*”, “*by surprise*”.

zione alle esigenze del pubblico²². Di conseguenza la prospettiva di *audience development* è auspicabile nella misura in cui essa si identifichi nella capacità del museo di intercettare i vari pubblici in ragione di problemi e bisogni di cui ciascuno di essi è portatore al fine di personalizzare l'offerta educativa museale, senza lasciarsi troppo trasportare dalla dimensione economica dell'estensione dell'audience e dall'obiettivo di incrementare il numero di *utenti* che emergono dalla massa del non pubblico. In ottica educativa, l'obiettivo dell'*audience development* riteniamo debba essere quello della trasformazione del non pubblico in pubblico reale, superando identificazioni terminologiche significativamente inappropriate (*attenders, users, spectators, visitors, customers, users, consumers, participants, paying spectators, rarely people*).

In conclusione, il museo, in prospettiva di post-museo, è chiamato a definire obiettivi e regole di accesso, inclusive e adeguate, con conseguente ideazione di dispositivi formativi che rispondano ai problemi reali dei vari segmenti di pubblico, ai loro problemi ed ai loro interessi. Il nodo, per il Post-museo non è costituito solamente dall'allargamento degli accessi e dalla diversificazione dei pubblici. Da una prospettiva pedagogica è centrale la questione della qualità dei processi educativi e dal riconoscimento del ruolo trasformativo del pubblico. La questione è sì l'accesso al museo, ma in funzione della crescita dei soggetti in funzione del perseguimento di prospettive di crescita, educativa e culturale, connesse alla trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro.

3.3.3. *Il pubblico come soggetto trasformatore*

L'idea di post-museo ci consente di concepire e praticare l'educazione in funzione del suo potenziale trasformativo (Fabbri e Romano, 2018), ovvero della «sua capacità di rendere il soggetto *trasformatore* e *trasformabile*, al tempo stesso, rispetto al

²² I testi sull'*audience development* parlano di “interessi” piuttosto che di “problemi educativi”, “bisogni educativi”, “domanda di educazione”.

contesto in cui vive» (Federighi, in Orefice, 2007: 38). La prospettiva trasformativa permette di guardare alla educazione nella sua potenzialità di produrre non solo conoscenze, ma anche processi di cambiamento, ovvero di trasformazione delle condizioni educative. Se l'educazione degli adulti è definita come complesso di interventi che tendono ad un controllo sociale e organizzato sulle valenze educative in atto nei processi di produzione e di consumo (De Sanctis, 1975, 1988), nel museo del pubblico il pubblico organizzato effettua, tramite il controllo sociale dei processi formativi, il proprio intervento sulle scelte del museo, contribuendo a definire un museo adeguato e corrispondente alle domande di cultura e di educazione estetica, espresse ed inesprese. Questo è possibile solo attraverso una trasformazione del non pubblico in pubblico reale ed attivo.

Il pubblico si configura come soggetto che cambia, trasforma, modifica sé ed il contesto museale, di fronte ad altri soggetti (curatori, operatori, etc.) che fanno parte dell'infrastruttura museale e che da soli non hanno potere di comprendere le prospettive di cambiamento necessarie. È il pubblico che controlla, che gestisce il proprio processo formativo e di sviluppo, secondo modi e fini non sempre rispondenti a quelli indotti dal museo. Mancando tale trasformazione, le opportunità formative di ciascuno sono destinate a rimanere condizionate da quanto il museo già produce e dal pubblico per cui lo produce.

Tali processi vedono il coinvolgimento del soggetto storico - pubblico e curatori/operatori museali - impegnato nei processi educativi messi in atto dal museo per supportarlo nella sua azione distributiva ed intervenire sugli elementi che influenzano il dispositivo formativo. È il soggetto storico, il pubblico (e non i visitatori, né gli spettatori, né i clienti) ad essere in grado di svolgere funzioni di cambiamento e trasformazione, sia di se stesso in quanto pubblico (soggetto trasformabile) sia del museo medesimo (in quanto soggetto trasformatore).

È attraverso la modifica delle regole distributive che viene prodotta la trasformazione del ruolo del museo. Tuttavia, le regole di accesso in tanto variano in quanto i soggetti esclusi iniziano a farne parte, ad esprimere una domanda educativa su cui

il museo è chiamato ad interrogarsi per poterla soddisfare, mutando la propria identità. In questa prospettiva il pubblico è sia *soggetto che apprende* e trasforma sé (Mezirow, 1991) - attraverso la partecipazione all'offerta museale - sia *soggetto che trasforma il contesto museale che lo limita ed influenza, nello stesso momento in cui trasforma sé* - attraverso l'azione consapevole volta a trasformare le regole distributive e di accesso presenti nel museo, a costruire le condizioni di esercizio del proprio diritto all'educazione, alla formazione, allo sviluppo e a creare le condizioni per esercitare tali diritti. L'azione intenzionale del soggetto storico (detenuti, Neet, disoccupati, anziani, drop-out, etc.) consente di rimuovere le cause che ostacolano l'esercizio del suo diritto di partecipazione e, auspicabilmente, di avviare a soluzione il problema che produce la domanda formativa nel momento del consumo. È nel momento del consumo del prodotto culturale del museo da parte del pubblico che quest'ultimo può influenzare la produzione del bene e le modalità di distribuzione e accesso in suo favore, incidendo in questo modo su scelte, scopi e funzioni del museo. Affinché la trasformazione della piramide dei pubblici sia possibile, è necessario che il pubblico divenga consumatore consapevole ed organizzato dei beni museali e che il museo costruisca le condizioni di accesso, aprendosi ad un processo di trasformazione. La consapevolezza e l'organizzazione del consumo sono legate alla creazione di "modi educativi di stare insieme", autogestiti, attraverso cui i soggetti singoli organizzati trovano risposte alle loro aspirazioni, alla loro domanda di crescita e di sviluppo intellettuale. I processi educativi attraverso cui il soggetto storico produce trasformazioni si caratterizzano per:

- a) comune volontà di superare i problemi, i vincoli, le contraddizioni presenti nella vita quotidiana e nel lavoro;
- b) sviluppo di forma di solidarietà fra il gruppo di interessati (es. detenuti, Neet, anziani, disabili);
- c) assunzione di responsabilità e dell'iniziativa trasformativa da parte di tutte le componenti del soggetto collettivo.

In altre parole, è l'accesso al museo da parte del soggetto collettivo detenuto, Neet, disoccupato, anziano (solo per citare alcune tipologie di pubblico) che consente di rimuovere i fattori oggettivi e soggettivi a carattere ostativo e di cambiare le funzioni dell'istituzione museale.

I processi trasformativi hanno luogo in riferimento ad un soggetto collettivo e al contesto in cui esso opera. I processi di liberazione del soggetto hanno rilevanza educativa nella misura in cui attraverso le azioni educative il soggetto contribuisce alla modifica del contesto.

Attraverso il dispositivo formativo museale possiamo dire che il museo, per poter cambiare, evolvere verso la dimensione del post-museo, deve affidarsi all'azione di soggetti storici che intervengano sui processi organizzativi e produttivi dell'istituzione. A tal fine, considerare la molteplicità di pubblico e la possibilità riconosciuta nei fatti di accedere senza limitazioni né esclusioni è essenziale per realizzare un museo includente e per tutti, nei fatti e non solo in Statuti, Convenzioni o proclami. Questo comporta cambiare il dispositivo formativo dei musei, ovvero le regole di accesso e di partecipazione, che agiscono necessariamente sulle regole organizzative.

I processi trasformativi hanno una dimensione sistemica, essi riguardano il soggetto, il museo ed il contesto di relazioni in cui operano. Per questo l'analisi della dimensione educativa del rapporto pubblico-musei deve prendere in considerazione la rete di relazioni che interagisce con tale rapporto.

3.4. Le reti di apprendimento dinamico

3.4.1. La teoria della network society

L'integrazione del museo nella comunità locale, la sua azione rivolta ai problemi di interesse collettivo comportano l'attivazione di processi sociali di apprendimento.

L'azione educativa del post-museo è rivolta non solo a singoli visitatori, ma a strati di pubblico e a gruppi di persone che

condividono problemi, interessi e progetti. Il museo diviene, quindi, un luogo in cui si costruiscono relazioni funzionali²³.

La motivazione, l'informazione, l'acquisizione di nuovi saperi di carattere estetico avvengono in modo sistematico all'interno di tali reti (i cui membri, se pensiamo alle comunità di pratiche, sono soggetti che in condizione paritaria si predispongono all'apprendimento di temi e interessi comuni). In questo senso le reti sono un insieme di legami tra un gruppo di persone, le cui caratteristiche possono essere utilizzate per interpretare i processi di apprendimento delle stesse persone coinvolte (Jütte, 2007). La *network society*, ovvero la diffusione di strutture reticolari, emerge come caratteristica tipica delle società moderne, sempre più organizzate in forma di reti aperte ed orizzontali (Castells, 1996). Si tratta di una società in cui la crescente differenziazione e divisione del lavoro richiede nuovi meccanismi di controllo e coordinamento tra le gerarchie ed il mercato che rimpiazzino le classiche organizzazioni burocratiche. Nella *network society*, i benefici variano a seconda della varietà e intensità dei legami e della qualità delle reti di appartenenza. Essi dipendono da fattori, quali la *posizione personale nelle reti* e le *caratteristiche delle reti* (relazionali, funzionali).

La posizione personale nelle reti è principalmente connessa alle possibilità di accesso ed al ruolo che il soggetto riesce ad assumere al loro interno.

Le caratteristiche delle reti dipendono dal modo in cui esse si sono venute a costruire rispetto agli elementi evidenziati. In particolare, per quanto riguarda la qualità delle relazioni, le caratteristiche rilevanti consistono nella reciprocità, nell'omogeneità ed eterogeneità, negli impegni forti e deboli, latenti o palesi, nell'intensità (frequenza dei contatti), nella durata (stabilità). Il legame forte comporta impegno di tempo, intensità emotiva, intimità, permanenza, reciprocità. Il legame

²³ Il tema delle relazioni richiama le teorie delle reti e della *network society* (Castells, 1996, 2000; Jütte, 2007) che leggiamo in chiave di apprendimento dinamico e riflessivo (Fabbri, 2007). Esse insistono sul fenomeno delle comunità di pratiche (Lave e Wenger, 1990; Alessandrini, Pignalberi, 2011; Alessandrini, 2010; Fabbri, 2007) e richiamano il costrutto del *social learning* (Bandura, 1977).

debole ha un più basso livello di intensità e di reciprocità (Granovetter, 1974).

Per quanto riguarda le caratteristiche funzionali delle reti, si tratta di considerare i contenuti delle relazioni: i valori, lo scambio di risorse, la comunicazione, i saperi, la natura del supporto.

I legami esistenti nelle reti che i musei possono mettere a disposizione forniscono ai membri diversi tipi di risorse formative combinate (*multiplexity* delle relazioni), quali: scambio di informazioni, acquisizione di risorse materiali e non, mobilitazione politica, condivisione del potere, solidarietà educativa e non, benchmarking, mutuo supporto in situazioni critiche (Jütte, 2007).

I processi educativi attivati nel quadro delle funzioni di un museo hanno come compito anche la costruzione di reti di apprendimento dinamico e trasformativo e la collocazione del nuovo pubblico su *posizioni personali* che favoriscano ulteriori sviluppi e la realizzazione delle prospettive trasformative attese. La costruzione di reti interessa sia l'esistenza del museo in quanto tale, sia l'espletamento della sua funzione di costruzione di relazioni educative che vedano come soggetti primari il pubblico dei musei. Questo richiama anche la necessità di considerare le regole del dispositivo formativo museale che determinano le condizioni di esercizio del networking, in quanto definiscono chi può agire all'interno delle reti di apprendimento, rispetto a cosa e a quali condizioni.

3.4.2. *Le reti territoriali dei Musei*

Le reti (locali e non; formali e informali) di cui i musei sono parte agiscono anche come reti di reciproca formazione e crescita. In questa prospettiva, il *focus* è costituito dalle relazioni che vengono attivate attraverso il lavoro in rete.

La dimensione comunitaria assume un ruolo fondamentale nel processo di ideazione, definizione e sviluppo delle azioni educative in cui ogni attore coinvolto partecipa con proprie esperienze, idee, competenze al processo di creazione e speri-

mentazione diretta di una idea innovativa di contesto accogliente, innovativo, inclusivo. Nelle ricerche da noi condotte le reti di relazioni cui partecipano i musei hanno dato evidenza della loro importanza e pervasività rispetto ad obiettivi di accompagnamento e supporto a giovani Neet e detenuti nei loro percorsi di crescita, rieducazione e di inserimento lavorativo (Figura 3.2).

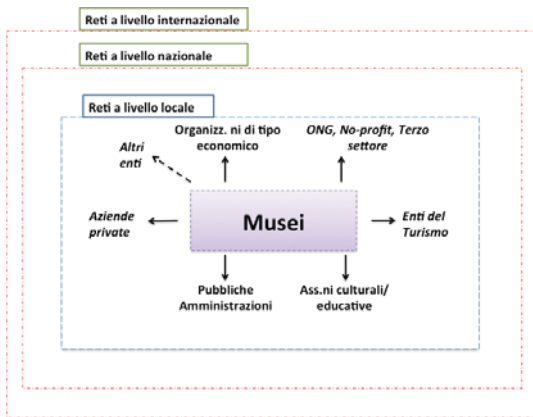


Figura 3.2. Reti di relazioni dei Musei (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

La gestione delle reti costituisce il fattore che attiva la funzione educativa che il museo può svolgere attraverso ogni tipo di attività e progetto di acquisizione, studio, esposizione, comunicazione. Il museo è al centro, ma sarebbe più corretto dire fa parte di una rete di relazioni, locali e non, potenzialmente ricca.

La varietà di connessioni, relazioni scoperte, attivate, promosse, che un museo può condividere, ad esempio, con giovani alla ricerca di una occupazione, ovvero alla conquista di un pieno accesso alla cittadinanza fondata sul lavoro, costituisce un patrimonio raro che può aprire nuovi percorsi di crescita, nuovi progetti di vita professionale, nuove aspirazioni.

Il museo può essere concepito ed agito come un *hub* in cui il pubblico entra in contatto con l'insieme di organizzazioni, istituzioni, imprese, associazioni con cui il museo è connesso. Esso ha l'opportunità di conoscere la domanda di servizi, prodotti e di progetti innovativi che l'attore collettivo è in grado di esprimere e richiedere. Sulla base di tale consapevolezza, il giovane può costruire propri percorsi e proprie proposte individuali o di piccolo gruppo per costruire un proprio rapporto con uno o più attori della rete, avvalendosi del supporto assicurato dagli dal museo. Tale supporto non si riduce alla offerta di un luogo di incontro, alla attivazione delle relazioni, all'aiuto nella definizione di un progetto personale di transizione al lavoro. Il museo, infatti, può porre a disposizione anche i propri contenuti culturali e specialistici, i prodotti e le competenze che esso racchiude; questo al fine di arricchire di strumenti culturali i progetti individuali.

Per questo, il museo può sviluppare azioni volte a:

- a. creare connessioni con il tessuto locale;
- b. studiare il ruolo che, ad esempio, i giovani possono svolgere nella definizione dei percorsi di accesso all'educazione e di transizione al mercato del lavoro;
- c. sviluppare idee innovative e di progetti di crescita individuale;
- d. definire ed analizzare la tipologia di percorsi differenziati di apprendimento;
- e. definire il ruolo degli operatori museali e supportarli nel percorso di accompagnamento e mentoring.

3.5. Le trasformazioni culturali necessarie

Il Post-museo è il risultato di un lento processo di evoluzione di una infrastruttura culturale che supporta la educazione estetica delle persone nella loro vita quotidiana e di lavoro. Procedere in tale direzione comporta profondi processi di trasformazione nelle pratiche museali e nella cultura museale presenti nella so-

cietà. Al fine di esemplificarne le implicazioni, riportiamo nei paragrafi che seguono alcuni approfondimenti relativi a due strati di pubblico particolari: i detenuti e i Neet, i giovani che non lavorano né partecipano ad alcuna attività formativa.

3.5.1. *Il Museo per la educazione estetica dei giovani Neet*²⁴

La relazione tra Neet e musei costituisce una criticità proprio in ragione dei processi di marginalizzazione dei giovani esclusi da ogni opportunità formativa e lavorativa. I Neet, come è noto, sono giovani, di età compresa tra i 15 e i 29 anni, al di fuori di ogni circuito educativo, formativo, lavorativo. Essi rappresentano un cluster eterogeneo, disaggregato in vari sottogruppi, di cui diremo oltre (Eurofound, 2016).

La costruzione di una relazione a fini educativi richiede la modifica dell'identità del museo e lo sviluppo della sua funzione educativa in relazione al nodo cruciale: la inclusione dei Neet all'interno del lavoro e dei percorsi di formazione lungo tutto il corso dell'esistenza. Rispetto a tale sfida il museo è chiamato a scoprire i modi in cui può assumere il ruolo di agente formativo preposto alla crescita della educazione estetica del pubblico.

La domanda formativa che i Neet propongono potenzialmente al museo è connessa alla facilitazione del loro ingresso nel mercato del lavoro. Ciò non significa attribuire al museo compiti propri dei servizi per l'impiego, ma piuttosto chiedersi quale ruolo possa essere svolto dal museo ai fini dalla preparazione dei giovani a svolgere un lavoro "decente" (ILO, 2018), ovvero un lavoro che è coinvolgente, dà voce alle persone, le tratta in modo equo, fa bene al loro benessere e le aiuta a progredire

²⁴ La relazione tra museo e giovani Neet (di età compresa tra i 20 ed i 35 anni) è stata indagata nel corso di una ricerca comparativa e applicata il cui obiettivo è quello di esplorare le potenzialità del museo nella sua veste di istituzione educativa ed inclusiva, alla ricerca di un posizionamento all'interno del mercato del lavoro e al di fuori di circuiti educativi e formativi. La ricerca comparativa è Hetya, *Heritage Training for Young Adults* (2015-1-IT02-KA204-015018), finanziata dalla Commissione Europea.

decent work involves opportunities for work that are productive and deliver a fair income, security in the workplace and social protection for families, better prospects for personal development and social integration, freedom for people to express their concerns, organize and participate in the decisions that affect their lives and equality of opportunity and treatment for all women and men (ILO, 2018).

Da una prospettiva di *everyday aesthetic*, cui abbiamo fatto riferimento, il museo può sviluppare la propria funzione educativa finalizzata alla formazione del pubblico ai fini della crescita della capacità di interpretare e modellare consapevolmente le proprie scelte ed i propri comportamenti secondo canoni consapevolmente determinati. Ciò riguarda non solo la vita di consumo (dall'abbigliamento, all'alimentazione), ma lo stile che caratterizza la stessa vita lavorativa: anche l'attività di uno scalpellino, per riprendere l'esempio di Dewey, comporta la produzione di esperienze che si reggono su fondamenti estetici. Più recentemente, gli studi volti a comprendere l'estetica del lavoro e della vita delle organizzazioni hanno mostrato come «individuals and groups act in organizations by heeding their feelings, desires, tastes, talents, and passions» (Strati, 2010: 880). Gli stessi studi prendono in esame

how invented in organizations are the aesthetics of a working style, a leadership style, a form of relationality with others in the workplace, the appearance and features of those workplaces, the artefacts produced by the organization, and the symbolic elements of the organization's image (Strati, 2010: 880).

L'estetica del lavoro e delle organizzazioni impatta sulla dimensione materiale, sensibile ed emozionale delle relazioni lavorative nelle organizzazioni. Essa si articola su più livelli e approcci:

- (i) The archaeological approach which privileges the symbolic dimension of aesthetic understanding;
- (ii) the empathic-logical approach which seeks to grasp the pathos of

- organizational life;
- (iii) the aesthetic approach which emphasizes the negotiation of organizational aesthetics;
- (iv) the artistic approach which examines flow, creativity, and playfulness (Strati, 2010: 880).

Vivere l'esperienza lavorativa significa sapere entrare in rapporto, comprendere, interpretare e far evolvere i diversi approcci estetici presenti nel luogo di lavoro, lo stile che lo caratterizza. La cultura estetica diviene un complemento essenziale della professionalità di un lavoratore.

Questa prospettiva espande il ruolo educativo dei musei. La formazione di una cultura estetica, intesa come base di ogni lavoro decente, può avere nel museo l'infrastruttura specializzata nella diffusione di tale cultura tra tutti gli strati di pubblico e, in primo luogo, tra coloro che debbono trovare propri percorsi di inclusione nel mercato del lavoro. Tuttavia, le resistenze culturali presenti dentro e fuori i musei richiedono un profondo lavoro di trasformazione educativa. Il ruolo educativo dei musei è troppo spesso confinato nelle attività della sezione didattica o nell'organizzazione di visite, concerti, mostre ed eventi. Si tratta di una concezione che non prefigura i cambiamenti necessari a far sì che il museo si apra alla domanda potenziale di coloro che sono fuori dal mercato del lavoro e, come i Neet, anche dalla educazione e dalla formazione.

L'indagine Istat "Aspetti della vita quotidiana" relativa al 2015, cui abbiamo in precedenza fatto riferimento (cfr. Cap. 3.1.1), ci dice che il 68,7% degli italiani non ha frequentato né mostre né musei. Ma il dato più significativo è che nel passaggio da 19 a 20 anni il non pubblico dei musei sale del 7% e continua a crescere fino a 44 anni. Ad essere esclusa è l'età produttiva, il lavoro, chi produce. Si potrebbe ipotizzare che cambiando i contenuti delle esposizioni e delle mostre si allarghi il pubblico. In realtà l'offerta museale è in costante diversificazione: dal museo dell'aceto, a quello della pasta di Gragnano, al museo degli odori al museo del profumo ed infine ai musei industriali. Ma questo processo allarga gli strati di pubblico che

hanno accesso al museo oppure si limita a segmentarne ulteriormente la composizione? Non disponiamo di dati per questo tipo di riflessione.

Tuttavia, i riscontri appena forniti testimoniano come le esigenze cui risponde prevalentemente il museo contemporaneo sono quelle dei portatori di una domanda di amore per la cultura, di piacere disinteressato, ma non di utilità in senso lato. La ragione per cui i musei restano ancora esclusi dal mondo produttivo risiede nella esclusione dell'uso "interessato" tipico dell'età adulta e dello stile di consumo culturale della maggioranza della popolazione. Nell'offerta museale prevale l'educazione alla cultura rispetto alla attenzione ai *learning outcomes*, rispetto all'impatto di quello che un giovane ottiene dalla relazione con un museo.

Riconoscere al museo un ruolo nel quadro della qualificazione dell'*everyday aesthetic* e della crescita di tale cultura tra tutti i produttori – compresi i Neet - significa assumere responsabilità rispetto al compito di favorire l'espressione e l'organizzazione della domanda di *learning outcomes* attesi da parte del nuovo pubblico.

Da qui la necessità, anche per la ricerca educativa, di comprendere come strutturare azioni educative che attraverso i musei sviluppino la cultura estetica dei Neet e come, attraverso il loro ruolo attivo, promuovere i processi di trasformazione necessari per plasmare una loro nuova identità.

Il mondo dei musei sta lentamente progredendo verso questa direzione:

An awareness is growing in museums that learning is not limited to disseminating information about collections. Museum education must also have a more inclusive objective: to foster and to support intercultural dialogue, participation and empowerment (Pagel *et al.*, 2015: 8).

Il percorso è lento e non troppo mirato, riferendosi alle funzioni, assai generiche, della promozione della partecipazione, del dialogo interculturale, di strategie di *empowerment*. Tuttavia, si stanno moltiplicando le esperienze volte a verificare e ri-

flettere sul ruolo dei musei nella costruzione di opportunità di apprendimento informale e non formale per adolescenti (giovani o giovani di età compresa tra 14 e 25 anni) al fine di analizzare i benefici e l'impatto dell'impegno culturale dei giovani in termini di benessere personale, cittadinanza attiva, sviluppo delle competenze sociali e opportunità di lavoro. Ciò ha prodotto una serie di studi e testimonianze (Nemo, 2015) che hanno avuto per oggetto il ruolo dei musei:

- a) nella pratica di metodologie che potrebbero migliorare l'accesso e l'impegno dei giovani nella cultura;
- b) nell'era digitale, con riferimenti alle sfide e alle nuove possibilità introdotte dalle nuove tecnologie;
- c) nel trattare il problema dell'accessibilità e dello svantaggio riferito ai giovani con qualche tipo di disabilità;
- d) nell'affrontare l'esclusione sociale, con particolare riferimento ai giovani Neet.

Il rapporto tra musei e Neet è tra i più sfidanti trattandosi – come detto – di giovani che non frequentano corsi di istruzione, impiego o formazione, di età compresa tra i 15 e i 29 anni, e quindi a rischio di esclusione dal mercato del lavoro e dal sociale.

Tuttavia, la categoria Neet mostra una grande eterogeneità. Eurofound (2016: 32) ha suddiviso la categoria in sette sottogruppi:

- a) giovani che rientrano per un breve periodo in formazione o lavoro;
- b) disoccupati di breve durata;
- c) disoccupati di lunga durata;
- d) disimpegnati, ovvero scoraggiati e che non cercano lavoro o opportunità di apprendimento;
- e) portatori di disabilità;
- f) giovani con responsabilità familiari;
- g) altri Neet che non è possibile clusterizzare in nessuno dei gruppi menzionati.

Le azioni educative ad oggi concepite (Nemo, 2015: 28-29) si articolano nei seguenti tipi:

- a) politiche di partnership, in grado di coinvolgere diverse organizzazioni e istituzioni sul territorio;
- b) l'offerta di informazioni, consulenza e orientamento sulle opportunità e risorse disponibili presso il museo;
- c) lo sviluppo di un ambiente di apprendimento accessibile, in grado di supportare l'apprendimento stesso;
- d) l'offerta di progetti di educazione in ambito artistico, basati su un approccio informale e attivo;
- e) lo sviluppo professionale delle competenze del personale museale relative al lavoro educativo e culturale con i giovani.

Si tratta di una tipologia assai restrittiva ed escludente la dimensione estetica che caratterizza, a nostro avviso, il *quid* educativo delle azioni museali. Manca inoltre, nelle ricerche citate, una analisi critica rispetto al modo in cui i musei rispondono alle sfide poste dalla loro nuova identità (cfr. post-museo): iniziamo quindi ad avere alcuni ingredienti. Mancano invece modelli di azione educativa orientati all'inserimento nel mercato del lavoro, pur essendo la pedagogia del lavoro alimentata da interessanti spunti di riflessione e di azione (Alessandrini, 2004, 2013; Costa, 2016, 2011; Fabbri, 2012a, 2012b). Tale compito può essere affrontato dalla ricerca educativa.

3.5.2. *Il Museo nel rapporto con carcere e detenuti*

Il paradigma del post-museo, aperto a tutti e per soddisfare domande anche inesprese di educazione e conoscenza provenienti da soggetti esclusi e non, richiede l'attivazione di processi di trasformazione delle culture e delle pratiche dei contesti con cui esso intende relazionarsi. Questo anche in riferimento all'istituzione penitenziaria ed alla sua funzione in termini di rieducazione dei detenuti, prevenzione di atti criminosi e abbattimento e riduzione della recidiva. Si tratta di una sfida complessa, perché richiede la trasformazione in senso educativo sia dell'istituto penitenziario sia dell'istituzione museale. Non a ca-

so oggi nel mondo aumentano gli istituti penitenziari trasformati in musei, mentre più rari sono i casi in cui i musei entrano negli istituti medesimi.

Quando parliamo di funzione (ri)educativa della pena, da un punto di vista pedagogico ci riferiamo all'insieme di azioni educative - di carattere formale, non formale, informale ed incorporato - che hanno luogo nel contesto intra ed extra murario del carcere e che intercettano le valenze educative di ogni momento della vita carceraria. Pensiamo in altri termini alla *Bildung*²⁵, alla formazione umana, integrale dell'uomo volta alla rieducazione all'essere cittadino in ottica riflessiva e trasformativa. Nella *Bildung* penitenziaria c'è, sì, il complesso delle singole componenti del programma trattamentale (la scuola, la formazione professionale, i laboratori, etc.), ma c'è di più. Tutto il periodo di espiazione della pena deve volgere ad attivare nel detenuto processi di riflessività sul proprio operato e sul senso di esso, in ottica passata e futura, oltre a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

L'esecuzione della pena deve rappresentare, secondo il dettato costituzionale e ordinamentale, il momento di recupero del condannato attraverso la valorizzazione delle sue potenzialità, la sua realizzazione personale ed il soddisfacimento di sue esigenze, domande, bisogni di cambiamento. Al recupero ed allo sviluppo integrale della personalità dei detenuti contribuisce anche l'insieme di interventi educativi che l'istituzione penitenziaria con le sue regole, procedure e restrizioni (anche di natura

²⁵ Il termine tedesco di *Bildung* fa riferimento al processo di formazione umana dell'uomo, alla formazione dell'io come soggetto-persona che promuove un progetto di sé. Il significato etimologico rinvia al concetto di forma, figura, immagine (*Bild*) e rinvia a processi di costruzione dell'uomo, del suo prendere forma nella sua interiorità, spiritualità, identità. Esso viene tradotto in italiano con il termine 'formazione', ma racchiude in sé una complessità pedagogica che ha attraversato negli anni la ricerca (Cambi *et al.*, 1991; 2007; Cambi, 2008a, 2011a, 2011b; Gennari, 1995, 2014), ha subito l'influsso del tempo e una evoluzione di significato: «formazione è, infatti, il processo bio-antropologico attraverso il quale il cucciolo d'uomo apprende e rielabora la propria appartenenza al genere [...]. Ma formazione è anche il processo di socializzazione [...]. E formazione è, ancora, la crescita personale, interiore, dell'io e del Sé, proprio di ogni individuo, che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi, Frauenfelder, 1994: 22).

fisica per l'impossibilità di interagire con il mondo esterno), offre a ciascun detenuto. Da luogo di mera custodia il carcere viene a configurarsi come l'istituzione che promuove interventi educativi e "riabilitanti", inserendo l'offerta post-museale all'interno del piano trattamentale di ogni detenuto²⁶. Il trattamento, di stampo positivistico, si traduce in pratiche, norme, prassi che si realizzano

in spazi separati o spazi non separati nei confronti di una comunità, più o meno coatta, volta a perseguire l'obiettivo di ridurre, contenere e contrastare il deficit sociale, economico, culturale, etc. che ha segnato le esperienze di vita del deviante al fine di poterlo restituire alla società menomato dei suoi deficit e quindi con una prognosi, una prospettiva di più facile integrazione sociale (Pavarini, 2003: 7).

Un simile approccio rischia di consolidare culture repressive che riproducono dicotomie difficilmente sanabili e conciliabili con strutture educanti, socializzanti, inclusive.

Il contesto penitenziario, aderente ai precetti normativi, racchiude in sé e nel suo dispositivo formativo componenti educative variegata per la promozione della persona e per la sua riabilitazione, personale e sociale. Le «persone controllate» (Goffman, 2001) in un carcere "ri-educante" diventano parte attiva e co-costruttori di azioni educative sistematiche e critiche, che hanno origine e luogo nel contesto penitenziario (dentro e fuori di esso), costantemente rivisitate e adattate a nuovi percorsi di miglioramento individuale. Il superamento del paradigma retributivo della sanzione penale, ancora in ampia misura soggiacente ai sistemi penali²⁷, mitigato da approcci rieducativi e ria-

²⁶ Il trattamento si avvale principalmente di una serie di attività (articolo 15 Ordinemmento Penitenziario, co. 1-2), quali: attività educative (es. istruzione obbligatoria, di istruzione secondaria, poli universitari), formative (offerta variabile a seconda degli istituti), lavorative, culturali, ricreative, sportive, religiose. Al momento in cui scriviamo è in corso la riforma del sistema penitenziario in forza dei decreti legislativi, attuativi della Riforma Orlando (2017).

²⁷ La commissione di delitti gravi e allarmanti scatena, oggi come in passato, non solo nelle vittime ma anche e soprattutto nella collettività sentimenti di aggressività e frustrazione che si tramutano in bisogni emotivi di punizione; il che è inequivocabile segno di una «radicata persistenza di una mentalità retribuzionistica» (Fiandaca, 1991: 46; Mazzucato, 2010: 121), ravvisabile nella gente comune e nella stessa prassi giudiziaria.

bilitativi (che la pratica del diritto penale stenta ancora a mettere in atto²⁸, a scapito dei costi sociali ed umani che la pena comporta, *in primis* in termini di esclusione sociale, es. Pavarini, 2006²⁹) è la condizione per la piena realizzazione del post-museo al servizio della rieducazione dei detenuti e per evitare che il momento della punizione si riduca a mero momento di neutralizzazione, segregazione, parcheggio ozioso ed “incapacitante” di chi la subisce. La formazione, come anche l’istruzione ed il lavoro sono aspetti centrali nella vita di ogni individuo, essenziali per la costruzione consapevole della propria identità, anche professionale e della propria indipendenza, anche economica. Tale centralità è confermata anche per la popolazione dei detenuti: negare il diritto all’istruzione, alla formazione, alla cultura, allo sviluppo della propria personalità e crescita – anche estetica -, al lavoro, a chi ha sbagliato non equivale a sanzionare i detenuti per i reati commessi, ma a privarli di relazioni, progettualità futura, risarcimento educativo, sviluppo di cultura ed educazione, anche estetica. L’offerta museale è chiamata a porre maggiore attenzione ai bisogni ed alla domanda – anche non adeguatamente espressa – di educazione e formazione di chi ha già subito processi di esclusione conseguenti ad azioni educative avverse (Federighi in Torlone, 2016). Riconoscere all’istituzione museale un ruolo educativo nel quadro del carcere “educante” e dell’abbattimento dei fenomeni di recidivismo vuol dire assumere una funzione educativa rispetto al nuovo pubblico delle persone ristrette, che le aiuti a gestire anche la dimensione estetica o “artistica” delle relazioni e dei contesti. Tale dimensione – che richiama il bello, naturale o artistico e rinvia alla *scientia cognitionis sensitivae* (Baugmarten, 2000) - alimenta la domanda di benessere, ampiamente intesa (comprensiva, ad esempio, di reciprocità gratuita dell’ascolto, del rispetto, della cortesia, dell’apertura, dello scambio), anche di

²⁸ « (...) ciò che si deve a ragione temere è il diritto penale ben più della stessa criminalità» (Pavarini, 1983: 32).

²⁹ «Ma se nell’agenda politica della postmodernità ad imperare è la finalità dell’esclusione sociale com’è possibile sostenere che, ciò nonostante, il sistema penale debba perseguire il fine della reintegrazione sociale?...» (Pavarini, 2006: 21).

persone escluse a causa dell'avversità delle azioni educative vissute in una molteplicità di contesti di vita, carcere compreso.

La ricerca pedagogica ha il compito di interrogarsi sulla tipologia di azioni educative e culturali che è necessario progettare e realizzare in funzione del pieno compiersi della funzione rieducativa della pena, all'interno delle componenti del trattamento penitenziario e rieducativo del personale recluso (ristretti e condannati). Tali azioni, combinate con altri interventi previsti nel programma di trattamento, devono tendere a migliorare il colpevole, a rieducarlo anche a valori estetici ed a risocializzarlo, in modo che possa trovare la sua piena realizzazione e che non sia pericoloso per la società. Nell'ottica del museo, le azioni educative che esso è chiamato a progettare contribuiscono a trasformarne i contenuti, l'offerta, in funzione della domanda del nuovo pubblico.

In questa prospettiva il nuovo carcere, in sinergia anche con il museo, lungi dal configurarsi come scuola del crimine e dell'illegalità³⁰, «fabbrica di delinquenti o scuole di perfezionamento dei malfattori»³¹ (Turati, 1904), contribuisce a recuperare cittadini responsabili - in precedenza deviati -, che supporta nella definizione di spazi per approdi riabilitativi e progettualità di crescita. Il rapporto tra carcere e museo, rivisitato alla luce di funzioni educanti e riabilitative, esalta la necessità di costruire un clima educativo, all'interno del quale la pena, umanamente intesa ed applicata, deve collocarsi per poter ri-educare l'individuo e trasformarne i comportamenti. Umanità e rieducazione della pena si integrano, nel carcere come nel museo, proponendo una solida ricostruzione del legame sociale interrotto con la commissione del fatto-reato e, in prospettiva pedagogica, fondano simbioticamente lo sviluppo della personalità dell'educando (anche attivando processi di riflessione critica sul sé e sul proprio agire). La faticosa direzione intrapresa dal dirit-

³⁰ O della "legalità" interna al carcere, fatta di sottomissione dei più deboli, violenze, etc. (Mauceri, 2001).

³¹ Dal memorabile discorso di Filippo Turati alla Camera dei Deputati il 18 marzo 1904, poi pubblicato in un opuscolo dal titolo *Il cimitero dei vivi*, <<http://www.ristretti.it/commenti/2008/novembre/pdf2/calamandrei.pdf>> (03/2018).

to e dalla pedagogia consiste dunque nella presa di distanza da prassi esclusivamente retributive e coercitive e nella contestuale promozione di percorsi rieducativi che valorizzino ogni componente educativa del sistema penale e museale, anche in ottica di educazione all'estetica.

3.5.3. *Orientamenti per l'azione educativa*

In conclusione, ci proponiamo di definire alcuni orientamenti per l'azione, a partire dai risultati di due studi di caso realizzati con soggetti detenuti e con giovani Neet. A questo fine, focalizziamo l'analisi sulle caratteristiche del processo di costruzione delle azioni educative realizzate per la creazione di un nuovo rapporto tra nuovo pubblico e musei.

Il punto di partenza è costituito dalla costruzione nel museo della volontà di contribuire allo sviluppo dei processi di innovazione sociale in risposta ai problemi del nuovo pubblico. Ciò comporta l'assunzione da parte dell'istituzione museale di obiettivi formativi correlati ad uno strato di pubblico ed ai suoi problemi attraverso azioni del tipo:

- a) ridefinizione dei valori e della mission del museo;
- b) individuazione del tipo di museo cui rispondere;
- c) costruzione della volontà e della capacità di tutte le componenti del museo di rispondere alla domanda potenziale del nuovo pubblico attraverso la progettazione delle azioni da porre in essere.

La seconda fase del processo è caratterizzata dalla analisi dei problemi e dalla espressione della domanda del pubblico.

Ciò comporta la costruzione di relazioni dirette tra museo e target prescelto, finalizzate alla costruzione di una collaborazione in funzione della individuazione dei problemi su cui intervenire attraverso le risorse del museo. A questa fase corrispondono azioni del tipo:

- a) costruzione di relazioni dirette con il nuovo pubblico;
- b) analisi del problema da affrontare;

- c) formulazione degli obiettivi ed espressione della domanda di innovazione delle funzioni museali.

La terza fase è costituita dalla costruzione delle risposte attivabili da parte del museo.

Ciò comporta la elaborazione di una ipotesi progettuale efficace sia rispetto alla domanda del nuovo pubblico sia rispetto ai processi di evoluzione delle funzioni dell'istituzione museale.

A questa fase corrispondono azioni del tipo:

- a) sviluppo delle competenze degli operatori del museo in funzione dei cambiamenti culturali e organizzativi da attivare;
- b) attivazione delle reti territoriali di relazioni e condivisione con altri stakeholder dei problemi, degli obiettivi e delle linee di azione ipotizzate;
- c) definizione del progetto finale.

La quarta fase è caratterizzata dalla pianificazione e dalla realizzazione delle azioni progettate. Le problematiche di questa fase non hanno mostrato particolari specificità rispetto alle dinamiche connesse alla gestione di altri tipi di piani di azione educativa e trasformativa.

La particolarità riguarda la sfida relativa alla gestione di progetti trasformativi all'interno di organizzazioni (museali, penitenziarie, etc.) che inevitabilmente frappongono resistenze al cambiamento.

A titolo esemplificativo, illustriamo brevemente un progetto formativo realizzato da un giovane Neet nel corso della ricerca. Si tratta di un progetto individuale relativo alla creazione di un ambiente per giovani artisti attraverso il quale esporre e dare visibilità al proprio talento artistico, nel rispetto delle norme (scritte e non scritte) per la organizzazione di un evento, quali il rispetto di regole economiche, la predisposizione di materiali da disegno, i tempi di allestimento dei luoghi, etc. Gli eventi ideati e realizzati sono ispirati alla "*street art*", al "*live painting*", utilizzando anche gli spazi museali. La realizzazione di un prodotto artistico, in questo caso, è improvvisata, estemporanea, fatta dal vivo e coincide con il momento dell'esibizione e della mostra a utenti-visitatori che vivono l'esperienza di condividere

con il giovane artista i momenti della creazione e dell'esibizione del prodotto artistico (pittura, graffiti, fumetto, caricatura, etc.).

La valutazione delle azioni educative di tipo trasformativo deve considerare il carattere multidimensionale del progetto. In primo luogo, va considerata la valutazione di impatto delle azioni educative realizzate rispetto alla riduzione dei problemi del pubblico oggetto dell'intervento. La loro esplicita individuazione iniziale e la progettazione del percorso in chiave di ricerca rendono agevole il lavoro, anche in termini di misurazione (ad esempio, valutazione dell'impatto sull'inclusione dei giovani Neet nella formazione e nel lavoro). Più problematica è la valutazione degli effetti indotti e inattesi.

In secondo luogo, questo tipo di azioni educative mira anche ad alimentare il processo di trasformazione delle istituzioni museali, la creazione di una loro nuova identità funzionale alla crescita di tutti gli strati di pubblico. Questa è la dimensione più complessa da valutare.

Il Post-museo, come detto, non è un modello, esso costituisce una linea di lavoro. Per questo esso è costantemente esposto alle speranze alimentate dai risultati dei progetti pilota, spesso soffocate dal ritorno alle pratiche autoreferenziali del museo moderno e modernista.

Il Museo tra coesione sociale e *Heritage Education*

4.1. L'Ecomuseo del Casentino come laboratorio di ricerca

La relazione tra salvaguardia del patrimonio culturale e creazione di benessere per la comunità è l'oggetto di una ricerca, avviata nel 2015 e tuttora in corso e di cui presentiamo i primi risultati in questo capitolo.

L'indagine assume come caso di studio l'Ecomuseo del Casentino, quale dispositivo territoriale di “protezione, conservazione, interpretazione, valorizzazione sostenibile del paesaggio della prima valle dell'Arno, della sua storia, delle produzioni locali e del patrimonio culturale nelle sue espressioni, tangibili e intangibili”¹. Fondato nel 2004², l'Ecomuseo è gestito dall'Unione dei Comuni del Casentino, che ne promuove e coordina le attività insieme ad altri enti locali, organizzazioni culturali, associazioni di promozione sociale, imprese e privati cittadini³.

La principale caratteristica di tale dispositivo è di originarsi e svilupparsi attraverso la partecipazione attiva della comunità alla salvaguardia del proprio patrimonio culturale (Reina, 2014). In origine, al centro della filosofia ecomuseale c'era l'idea di esplorare come le risorse culturali locali contribuiscono a definire lo “spirito del luogo”, a partire dalla stretta relazione fra territori, comunità e patrimonio (Corsane *et al.*: 2009,

¹ Regolamento dell'Ecomuseo del Casentino, <http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/> (01.03.2018).

² Risoluzione N. 53/2004 del Consiglio della Comunità Montana del Casentino.

³ Risoluzione N. 51/2013 del Consiglio dell'Unione dei Comuni del Casentino.

2007a, 2007b). Oggi, l'ecomuseo è più correttamente definito per mezzo delle azioni che compie, piuttosto che da "ciò che è" ed assume un ruolo sempre più importante di *driver* dello sviluppo di aree rurali e montane (Network degli Ecomusei Italiani, 2016).

L'*European Ecomuseums Network* (2004) definisce, infatti, l'ecomuseo «un processo dinamico attraverso il quale le comunità conservano, interpretano e migliorano il loro patrimonio per uno sviluppo sostenibile [...] basato su un patto di comunità»⁴. I suoi tratti distintivi sono riassumibili in:

- a) il superamento dell'aspetto formale verso la progettazione reale di azioni che sostengono il cambiamento sociale e la sostenibilità ambientale;
- b) il coinvolgimento e la responsabilità condivisa dalla comunità;
- c) i ruoli intercambiabili di funzionari pubblici, società civile, volontari ed altri attori locali.

In Italia, l'ecomuseo ha avuto un'ampia diffusione su tutto il territorio nazionale con 173 progetti sostenuti da dieci regioni⁵. Tra questi, l'Ecomuseo del Casentino (Figura 4.1), articolato in sei diversi sistemi (acqua, foresta, civiltà agricola e pastorale, castello, archeologico e manifatturiero), si qualifica per:

- a) la diffusione capillare nel territorio attraverso le tredici Antenne ecomuseali;
- b) la forma pubblico-privata;

⁴ Questa definizione, proposta dall'*European Ecomuseums Network*, è sostanzialmente differente da quella di ICOM (2007), che lo descrive come un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperto al pubblico e che conserva, studia, comunica ed espone le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente, con fini di studio, educazione e diletto ([www.http://icom.museum/](http://icom.museum/) - 01.03.2018).

⁵ La Regione Piemonte è stata pioniera delle esperienze ecomuseali in Italia (L. R. 31/1995), promuovendo la creazione di ecomusei con l'obiettivo di proteggere e promuovere l'unicità delle aree e di incoraggiare lo sviluppo sostenibile. Anche la Regione Toscana ha adottato una legge specifica che definisce l'ecomuseo: «un'istituzione culturale, pubblica o privata, non professionale, finalizzata allo sviluppo territoriale culturale ed educativo, attraverso la partecipazione della popolazione, la ricerca, la conservazione di beni culturali, sia tangibili che intangibili, che rappresentano l'ambiente e il modo di vivere nel tempo, accompagnandone lo sviluppo» (R.L. 21/2010, art.16).

- c) l'inclusione di imprese afferenti a diversi settori delle produzioni tradizionali;
- d) il volontariato come elemento fondante.



Figura 4.1. L'Ecomuseo del Casentino e i suoi sistemi (FONTE: <<http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/>>, 01.03.2018).

La peculiarità dell'ecomuseo è di essere un sistema che integra dimensioni, aspetti, attività e luoghi (Davis, 2011; Magliacani, 2014). Quello del Casentino, in particolare, si struttura collegando il patrimonio culturale tangibile – i nodi di rete – con le attività e le produzioni tradizionali. Possiamo, pertanto, parlare di integrazione fra gli “oggetti” di interesse storico-artistico e naturale e i “soggetti” che mantengono vive le dimensioni immateriali del patrimonio ad essi riferiti. Le azioni di salvaguardia, inoltre, hanno una natura intersettoriale, poiché coinvolgono vari ambiti del sistema locale. Anche le forme di gestione del patrimonio adottate sono il frutto un'ulteriore ele-

mento di integrazione, in questo caso fra attori pubblici, privati, del terzo settore.

In breve, nel modello ecomuseale casentino l'integrazione avviene su tre dimensioni principali:

- a) degli oggetti e dei soggetti, che comprendono patrimonio locale tangibile e intangibile, naturale e culturale;
- b) delle attività riconducibili a diversi settori e filiere produttive;
- c) della gestione dei beni culturali attraverso un'organizzazione che coinvolge istituzioni pubbliche, imprese private, singoli cittadini, società civile.

Fra le strategie individuate per il loro sviluppo, nel "Manifesto strategico" degli Ecomusei italiani (2016) si legge la necessità di rendere questi luoghi dei laboratori di ricerca applicata, in collaborazione con gli enti pubblici e privati preposti. Il loro scopo è promuovere l'innovazione nell'agroalimentare, nell'artigianato tipico e nel turismo, affiancando il lavoro già in atto di interpretazione e trasmissione del patrimonio culturale e naturale e di pianificazione e gestione partecipata del paesaggio e dei beni comuni. La loro realizzazione passa da forme autonome di gestione, mediante progettualità condivise a supporto dell'offerta culturale, dell'impegno sociale e della sostenibilità economica.

Perseguendo tale strategia e facendo leva sull'"intelligenza territoriale", quale strumento di analisi e di intervento in grado di connettere azione istituzionale e azione locale (Rufino, Pizzo, 2012), l'Ecomuseo del Casentino ha attivato uno spazio di analisi e di riflessione sulla propria azione, con l'intento di promuovere e diffondere conoscenze e competenze fra i propri membri e nella comunità in funzione della costruzione di una visione condivisa di sviluppo locale sostenibile.

Alternativa al *mainstream*, la cultura ecomuseale propone modelli economici basati sulla convivenza sociale, la sostenibilità ambientale, la bellezza naturale, l'alleanza tra esseri umani e ambienti di vita, ovvero sulla qualità della vita in tutte le sue sfumature. Laddove, come in Casentino, il patrimonio culturale è intrinsecamente legato alla vita della comunità, esso assume

una prospettiva valoriale, peraltro confermata dalla ricerca, che va ben oltre l'identità distintiva del luogo e anima la visione di futuro degli abitanti, la comprensione di se stessi e degli altri, contribuendo significativamente alla costruzione di società coese e al benessere dei cittadini.

Anche la ricerca che presentiamo in questo capitolo si inserisce nelle attività del "laboratorio". Dopo una breve presentazione delle principali caratteristiche dell'Ecomuseo, il capitolo illustra il *framework* di valutazione dell'impatto definito nello studio, il quadro teorico ad esso sottostante e i primi risultati della ricerca.

Il lavoro prosegue con la descrizione della struttura organizzativa reticolare derivante dalla collaborazione fra i diversi attori attorno all'eredità culturale, per poi passare all'analisi delle proprietà emergenti da questi *networks* territoriali, come il capitale sociale, la capacità di innovazione sociale e la valenza educativa di tali processi. La nostra interpretazione dell'assetto organizzativo ecomuseale e dei processi ad esso sottesi si fonda sull'assunto che la strutturazione di sistemi complessi e le loro proprietà globali sono il risultato della cooperazione fra le parti in gioco (Lindenfors, 2017). Questo fenomeno, generalmente noto come "emergenza", è il risultato di forme di auto-organizzazione (Mobus, Kalton, 2015).

L'ultima parte è dedicata ad una proposta di ridefinizione del concetto di *Heritage Education*, a partire dai primi esiti dell'indagine.

4.1.1. La ricerca in Casentino: obiettivi, fasi e prodotti

Assumendo come obiettivo dell'indagine *la relazione tra salvaguardia del patrimonio culturale e creazione di benessere per la comunità di riferimento*, la ricerca si inserisce nel dibattito internazionale sul «Beyond the GDP» ed adotta, come quadro di riferimento, gli studi sulla *Quality of Life* (QoL) nei loro sviluppi più recenti, i quali utilizzano gli approcci qualitativi (To-

non, 2015) e di comunità (CLIQ, 2011; Attwood *et al.*, 2014; Sirgy *et al.*, 2013).

La Qualità della Vita non ha né una definizione, né uno standard di misurazione univoci, ma rimanda a quegli studi che, in vari settori disciplinari, sono orientati ad individuare e stimare i fattori che producono condizioni di benessere per gli individui e, solo più recentemente, per le comunità.

Nati negli Stati Uniti negli anni Sessanta del Novecento per raccogliere ed elaborare dati sulle componenti non economiche del benessere, la loro funzione era dirigere le scelte politiche sui temi del *welfare* (Rapley, 2004). In anni più recenti, queste ricerche si sono orientate verso la conoscenza del cambiamento strutturale, delle emergenze e delle tendenze sociali⁶.

L'evoluzione degli studi sulla Qualità della Vita è riassumibile nei seguenti passaggi:

- a) messa a punto di strumenti di misurazione che offrono indici sul grado di benessere raggiunto da una popolazione in un dato contesto socioculturale e ambientale;
- b) espansione dei *database* per la costruzione di indicatori utili alle comparazioni nazionali e internazionali, grazie a progetti di valutazione che, utilizzando criteri scientifici condivisi, accrescono il valore e la validità degli sforzi individuali e congiunti;
- c) definizione di nuovi modelli teorici e analitici in grado di superare la concezione utilitaristica del benessere, verso una nuova visione basata sugli individui e sul soddisfacimento dei loro bisogni, come il lavoro della "Commissione Sarkozy" sulla misurazione delle prestazioni economiche e del progresso sociale, che propone un'idea di benessere incentrata sulla qualità degli standard di vita materiali e immateriali, le relazioni sociali ampie e articolate (Stiglitz *et al.*, 2009).

⁶ In Italia questi studi iniziano a diffondersi a partire dagli anni '80 del XX secolo sotto forma di analisi delle condizioni socio-economiche regionali come, ad esempio, gli studi sugli indicatori sociali realizzati in Toscana e l'esperienza dei bilanci sociali d'area condotti in Lombardia.

Anche il progetto Benessere Equo e Sostenibile (BES) di ISTAT e CNEL (2015) si colloca in questo ambito di ricerca e sviluppa una serie di indicatori per ciascuna delle dodici dimensioni, a partire dalle quali viene misurato il benessere della società italiana. Fra queste troviamo anche “Paesaggio e patrimonio culturale”, i cui indicatori sono riferiti a (Costanzo, Ferrara, 2015):

- aspetti soggettivi, per rilevare la percezione dei cittadini del valore dei siti di interesse culturale, del loro stato di conservazione/degrado e dell'efficacia delle azioni di tutela delle politiche pubbliche;
- aspetti oggettivi, per valutare lo stato del patrimonio culturale, attraverso la dotazione del patrimonio culturale, la spesa pubblica per la sua conservazione e gestione e la piaga dell'edilizia abusiva.

Il fine è comprendere quanto il patrimonio sia considerato bene comune, portatore di ricchezza diffusa e quanto ne sia garantita la tutela per le generazioni future. Sebbene lo studio abbia il merito di introdurre il patrimonio culturale come dimensione di benessere, non considera come e in che misura la sua salvaguardia possa influenzare la qualità di vita delle comunità. Come per il BES, la maggior parte degli studi sulla QoL si avvale di metodi di ricerca quantitativi, sotto forma di misurazione numerica prodotta da processi statistici e declinati operativamente a livello macro.

Solo recentemente queste ricerche hanno iniziato a considerare l'utilità - e a volte la necessità - di servirsi di metodi qualitativi per esplorare il "perché" di certi fenomeni e comprenderne le caratteristiche, evidenziando le relazioni fra i processi che li definiscono e i loro risultati (Tonon, 2015) e adottando declinazioni operative a livello meso e micro del sistema in cui il fenomeno si ascrive (Sirgy *et al.*, 2013). Anche l'indagine in Casentino va in questa direzione, scegliendo una strategia qualitativa e una prospettiva analitica basata sulla comunità (Magee *et al.*, 2012) per effettuare un'analisi territoriale del benessere prodotto dall'azione di salvaguardia del patrimonio culturale, con il coinvolgimento della stessa comunità nelle azioni di ri-

cerca. Essa può considerarsi un momento di valutazione, in cui viene mantenuta la qualità fenomenologica di un contesto specifico e vengono raccolte le interpretazioni dei partecipanti sul fenomeno indagato, secondo un approccio alla valutazione così detto naturalistico o di "quarta generazione" (Guba, Lincoln, 1989). In questo caso, il ricorso ad una strategia qualitativa sembra più adatto ad esplorare e comprendere l'oggetto in esame, anche per la natura intangibile di alcuni concetti associati al vocabolario di ricerca, come identità, senso di appartenenza, valori comuni.

Pur avvalendosi di concetti e domini della ricerca QoL applicandoli al patrimonio culturale, quello del Casentino è da considerarsi un lavoro di frontiera rispetto a questo ambito di studi. Assumendo la una prospettiva comunitaria, l'indagine si sofferma sulla qualità della vita della società, di cui la coesione sociale è un elemento significativo, piuttosto che su quella degli individui.

La scelta dell'Ecomuseo del Casentino come caso di studio (Yin, 2011, 2009) è stata operata sulla base di alcuni suoi elementi strutturali e organizzativi, che ne fanno un esempio unico nell'ambito italiano e, allo stesso tempo, rappresentativo di altre esperienze ecomuseali⁷.

Il disegno della ricerca si distingue per l'adozione di due principali strategie: una di tipo comparativo, quale procedimento di analisi e di ricostruzione di un fenomeno attraverso l'accostamento e il confronto di vari elementi, in chiave diacronica sullo stesso caso di studio o sincronica con altri casi di studio; l'altra *multi-holders* che prevede il coinvolgimento diretto di varie tipologie di attori, locali e non (come esperti di settore, *policy makers*, professionisti, cittadini, volontari), al fine di raccogliere punti di vista diversi sul fenomeno indagato.

In breve, si tratta di una ricerca empirica che utilizza molteplici fonti di evidenze allo scopo di esplorare le caratteristiche

⁷ Nel 2016, l'Ecomuseo del Casentino è stato riconosciuto da ICOM Italia come una delle otto migliori pratiche nazionali di salvaguardia partecipata del patrimonio culturale, nell'ambito della XXIV Conferenza Generale di ICOM "Museums and cultural landscape" di Milano.

di complessità del fenomeno in relazione al contesto in cui esso si verifica (Stake, 1995).

Il programma di ricerca è articolato in quattro fasi, ognuna delle quali con specifici obiettivi e strumenti di indagine.

La prima fase (2015-2016) è stata dedicata alla ricognizione e all'analisi della letteratura sulla QoL, degli studi e delle ricerche sulla valutazione delle azioni attorno al patrimonio culturale, per definire il quadro concettuale e operativo dell'indagine. Il prodotto è la costruzione di un *framework* per la valutazione dell'impatto della salvaguardia del patrimonio sul benessere delle comunità. Questo è stato applicato all'esperienza ecomuseale casentinese per testarne la validità durante la seconda fase della ricerca (2016-2017), la quale ha previsto: l'analisi della struttura organizzativa dell'Ecomuseo, la mappatura dei suoi "holders", la costruzione e la somministrazione degli strumenti di indagine⁸. Il confronto tra i dati raccolti e quanto stabilito nei documenti programmatici dell'Ecomuseo è stato oggetto di incontri con i referenti delle organizzazioni coinvolte nelle attività ecomuseali. I principali risultati conseguiti sono stati: una fotografia dell'Ecomuseo a dodici anni dalla sua nascita, indicazioni sulle aree di miglioramento organizzativo e sugli interventi per rafforzarne l'azione in termini di produzione di benessere per la comunità casentinese.

⁸ Gli strumenti di ricerca utilizzati sono stati: 4 questionari semi-strutturati rivolti ad altrettante tipologie di *holders* (volontari, cittadini, assessori comunali e gestori delle antenne), per sondare la loro percezione del benessere prodotto dall'Ecomuseo; schede di raccolta dati quantitativi da documenti, fonti primarie e secondarie; due tracce per interviste; due tracce per *focus group*. Sono stati raccolti 64 questionari e 13 schede; effettuate 6 interviste in profondità e 4 *focus group*. I dati qualitativi raccolti sono stati analizzati con la tecnica dell'analisi del contenuto, un processo per codificare informazioni qualitative da considerarsi un ponte tra il linguaggio della ricerca qualitativa e quello della quantitativa (Boyatzis, 1998). Questa procedura consiste nella segmentazione analitica del contenuto in categorie e aree concettuali, attraverso "unità di significato" utili a spiegare un fenomeno (Gläser, Laudel, 2013). In questo caso, l'analisi e la sistematizzazione delle unità o nuclei di significato sono il risultato di procedure di classificazione della percezione degli intervistati sugli effetti prodotti dall'Ecomuseo in domini e categorie definite *ex ante*. Durante il lavoro di decodifica, queste stesse categorie sono state oggetto di verifica della loro capacità di cogliere pienamente l'aspetto descritto e rilevare le relazioni con gli altri aspetti.

La terza fase della ricerca (2017) è stata dedicata ad approfondire la valenza educativa del dispositivo ecomuseale, con interviste a testimoni privilegiati (il coordinatore dell'Ecomuseo, esperti di settore e il referente politico dell'Unione dei Comuni del Casentino), *focus group* ed incontri con gli *holders*.

La quarta fase (in corso) prevede l'applicazione dello stesso *framework* di valutazione al termine degli interventi di miglioramento organizzativo messi in campo e riguardanti: il rafforzamento delle competenze dei gestori delle antenne ecomuseali, la riorganizzazione dell'offerta culturale, la ridefinizione di alcuni aspetti del sistema di *governance* ecomuseale. L'obiettivo è di registrare eventuali variazioni intervenute nella *performance* e validare il *framework* come modello di valutazione dell'impatto, che potrà essere successivamente applicato ad altre esperienze ecomuseali italiane.

Nei prossimi paragrafi presenteremo alcuni dei risultati riconducibili all'applicazione del quadro di valutazione della salvaguardia del patrimonio, soffermandoci in particolare sui tratti salienti dell'organizzazione ecomuseale e i processi chiave ad essi sottesi.

4.2. L'impatto dell'Ecomuseo sul benessere della comunità

L'identificazione del contributo di un'istituzione museale per la propria comunità è oggetto di una vasta gamma di studi e ricerche che esplorano *in primis* gli effetti socio-culturali ed economici. Il crescente interesse verso la valutazione dell'impatto, inoltre, ha investito anche le attività attorno al patrimonio culturale (Bollo, 2013; Graham *et al.*, 2009), dando vita ad una varietà di approcci e metodi. Essi rappresentano tanto una ricchezza quanto una debolezza, poiché sono difficilmente riconducibili ad un medesimo quadro di senso.

Un'ulteriore limite riguarda il confinare le valutazioni alla sola dimensione economica o ad analisi frammentate in diverse aree. Alcuni stimano il valore del museo in funzione dello sviluppo turistico di un territorio; altri ne valutano l'effetto in ter-

mini di aumento del reddito e dell'occupazione; altri ancora misurano il valore della proposta culturale in base alla disponibilità a pagare il biglietto, dichiarata da utenti potenziali o effettivi di un museo (Dallari *et al.*, 2012).

Nel caso degli ecomusei, invece, vengono prevalentemente utilizzate forme di autovalutazione delle prestazioni e del successo di un'esperienza come, ad esempio, il metodo MACDAB, sviluppato dal Centro Internazionale di Studi Culturali e del Patrimonio dell'Università di Newcastle e dell'Istituto di Ricerca Economia e Sociale del Piemonte (Borrelli *et al.*, 2008).

Nel quadro delle forme di valutazione menzionate, il nostro tentativo è stato di superare il rischio di limitare gli esiti della salvaguardia alla sola *performance* economica, introducendo concetti e metriche in grado di rilevare l'impatto sul benessere della comunità locale e, parallelamente, il valore attribuito al patrimonio dalla comunità stessa.

La prospettiva teorica dello studio assume il patrimonio culturale come bene comune (Mattei, 2011; Hess, Ostrom, 2007; Ostrom, 1990) e relazionale (Donati, Solci 2011; Bruni, 2006; Bruni, Zamagni, 2004) e considera qualsiasi attività volta a promuoverne il valore educativo, sociale ed economico in grado di produrre benefici per la comunità in cui il bene si colloca. Di conseguenza, il quadro di valutazione adotta indicatori quantitativi e qualitativi, questi ultimi, pur comportando un grado maggiore di difficoltà nella rilevazione, appaiono più adatti a cogliere la significatività degli esiti culturali, sociali e politici generati a livello di comunità o territorio.

Per costruire il quadro concettuale e gli indicatori ci si è avvalsi del concetto di coesione sociale, così come è stato definito ed operazionalizzato nell'ambito degli studi sulla QoL. I primi risultati descrivono il contributo che l'Ecomuseo può fornire alla costruzione di società coese e, al contempo, sollecitano approfondimenti su concetti adottati, a partire dai riscontri ottenuti nella loro assunzione a categorie interpretative dei fenomeni in oggetto all'indagine.

La coesione sociale è al centro di documenti internazionali che trattano del patrimonio culturale, sottolineandone l'apporto

allo sviluppo del capitale umano e delle società (UN, 2015; UNESCO, UNFPA, UNDP, 2015), proponendo modelli in grado di superare la dimensione puramente economica e di riconoscere il ruolo chiave delle comunità locali (UNESCO, UNDP, 2013).

Il concetto di coesione sociale è da tempo oggetto di dibattito nel mondo accademico e in quello delle politiche di sviluppo (Commissione Europea, 2008; 2005b; OECD, 2013; 2011)⁹. Nonostante un sostanziale accordo sulla sua natura pluridimensionale, nella letteratura sociologica¹⁰, in particolare, troviamo definizioni divergenti dovute alle difficoltà di distinguerne gli elementi costitutivi dai fattori che la influenzano (Vergolini, 2008). Le principali posizioni teoriche possono essere ricondotte ad una visione statica che definisce la coesione come *state of affairs*, ovvero "condizione della società" (Rajulton *et al.*, 2007; Bollen, Hoyle, 1990; Ultee, 1998; Jenson, 1998; Lockwood 1999; Chiesi, 2004; Chan *et al.*, 2006) o ad una dinamica che interpreta la coesione sociale come il processo orientato al raggiungimento di un determinato obiettivo (Beauvais, Jenson, 2002; Berger-Schmitt, 2000; Canadian Heritage, 1995).

Sul fronte della sua misurazione, la coesione sociale può essere indagata con riferimento a indicatori ecologici o individuali. Nel primo caso, è considerata una proprietà del sistema sociale e, di conseguenza, la sua rilevazione avviene a livello macro (Berger-Schmitt 2000), meso e micro (Rajulton *et al.*, 2007). Nel secondo caso, il grado di coesione sociale, sebbene sia considerato un predicato della società nel suo complesso, è attribuito agli atteggiamenti degli individui nei diversi ambiti

⁹ Dal punto di vista delle politiche, l'OCSE offre uno dei contributi più recenti sul concetto di coesione sociale, definendo una società coesa quella «che lavora per il benessere di tutti i suoi membri, lotta contro l'esclusione e l'emarginazione, crea un senso di appartenenza, promuove la fiducia e offre ai suoi membri opportunità di mobilità ascendente» (OCSE, 2011).

¹⁰ Ad esempio, Durkheim (1893) collega la coesione sociale all'idea di solidarietà, mentre Parsons (1937) parla della cooperazione tra unità sociali, perché gli attori interiorizzano un sistema comune di regole e valori istituzionalmente promossi da una società. Sulle diverse definizioni di coesione sociale in letteratura si veda: Schiefer, van der Noll, 2016.

della loro vita, ai loro comportamenti e alle relazioni sociali che intrattengono (Chiesi, 2004; Chan *et al.*, 2006; Dickes *et al.*, 2008, 2009; Acket *et al.*, 2011).

La ricerca in Casentino adotta la prospettiva statica di coesione sociale intesa come condizione della società ed un approccio ecologico applicato a livello micro. Lo studio considera una società coesa quella in cui i fattori produttivi sono efficaci, la *governance* crea opportunità di inclusione e partecipazione in tutti i settori, la distribuzione delle risorse è equa e i servizi sono universalmente accessibili (Di Franco, 2014).

Conseguentemente, l'operazionalizzazione del concetto assume la proposta di Jenson (1998) e le sue successive elaborazioni e, parallelamente, una visione multidimensionale, o ecologica, riconducibile alla tradizione canadese. Come mostrato nella Figura 4.2, la coesione sociale viene articolata in tre domini (sociale, politico ed economico), all'interno dei quali sono indicate le dimensioni proposte da Jenson, con l'integrazione dell'"equità" nel dominio economico (Bernard, 1999) e dell'"accessibilità" in quello sociale riconducibile alla definizione di coesione sociale di Di Franco.

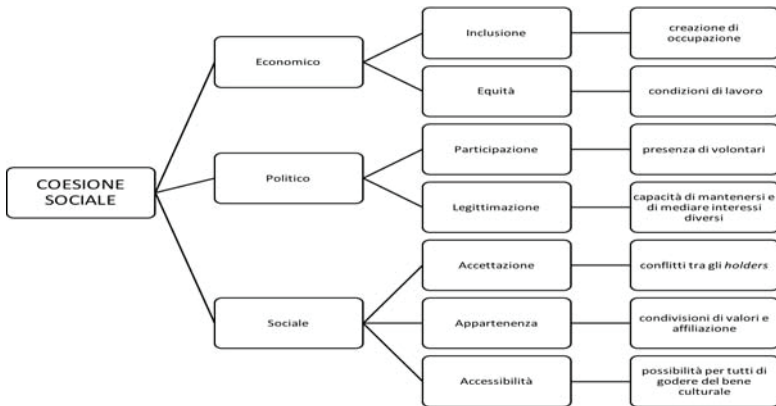


Figura 4.2. I domini e le dimensioni della coesione sociale (FONTE: Galeotti, 2016a).

Nella nostra proposta, il dominio economico della coesione sociale si articola in due dimensioni (Dickes *et al.*, 2009):

- inclusione/esclusione nel/dal mercato del lavoro, intesa come capacità di creare occupazione;
- equità, tipologia delle opportunità lavorative, dei lavoratori e condizioni di lavoro.

Il dominio politico considera le dimensioni di:

- partecipazione, presenza di associazioni di volontariato e di volontari nella gestione del patrimonio culturale e nell'offerta di servizi culturali;
- legittimazione, capacità di creare le condizioni per mantenere se stessi e avere un ruolo di mediatori dei diversi interessi.

Il dominio sociale, infine, considera:

- appartenenza, cioè la capacità di creare affiliazione alla comunità attraverso il patrimonio culturale;
- accettazione, in termini di presenza/assenza di conflitti fra le diverse parti in gioco;
- accesso, ovvero opportunità per tutti di godere dei beni culturali materiali e immateriali.

A partire da queste dimensioni sono stati individuati indicatori qualitativi e quantitativi per effettuare un'analisi su base territoriale che non esclude il dominio economico, ma ne evidenzia gli aspetti di inclusione ed equità, e lo associa ai domini sociali e politici.

L'applicazione del *framework* di valutazione all'esperienza ecomuseale casertinese, avvenuta nella seconda fase della ricerca, ha voluto verificare la viabilità dello strumento. Una volta applicato in chiave comparativa diacronica, sullo stesso caso di studio a distanza di tempo, o sincronica, ad altri ecomusei, questo potrà essere assunto a modello di analisi territoriale del contributo della salvaguardia del patrimonio culturale al benessere della comunità locale.

La tabella 4.3 illustra i primi dati rilevati con l'applicazione del *framework* che descrivono, seppur in maniera ancora parziale, la capacità dell'Ecomuseo di creare coesione sociale per i domini considerati nello studio.

DOMINIO ECONOMICO	DOMINIO POLITICO	DOMINIO SOCIALE
<p>Tipologia di lavoro creato</p> <p>4 occupati presso il Centro servizi dell'ecomuseo (coordinatore e un collaboratore meno di 29 anni; un responsabile e un operatore della mediateca)</p> <p>Antenne: 3 dipendenti (3 donne, di cui 1 con meno di 29 anni); 11 collaboratori/liberi professionisti, di cui 3 stagionali.</p> <p>Numero e tipologie di imprese attive:</p> <p>Antenne ecomuseali:</p> <p>1 società cooperativa di donne che gestisce un'Antenna</p> <p>3 imprese familiari (B&B e mulino)</p> <p>2 società cooperative che forniscono servizi all'ecomuseo, di cui una di donne ed una di giovani.</p>	<p>Numero e tipologia di associazioni di volontariato e di volontari</p> <p>9 associazioni di volontariato (Proloco, associazioni sportive, culturali e di promozione sociale)</p> <p>337 volontari (34% donne; 18% giovani fino a 29 anni; 24% pensionati)</p> <p>Difficoltà per reclutarli, mantenerli, aggiornarli.</p> <p>Partecipazione a progetti e tavoli di concertazione nel 2016</p> <p>30 progetti realizzati dalle Antenne</p> <p>11 Partenariati stabili per l'offerta di servizi culturali ed educativi (2 cooperative, 7 associazioni culturale, 2 imprese locali)</p> <p>6 Accordi di collaborazione con EELL, imprese locali, Parco delle foreste casentinesi, Slow Food, Biodistretto).</p> <p>6 tavoli di concertazione (ODT, Carta Europea del Turismo Sostenibile; riconoscimento UNESCO; Carta del Pratomagno; Manifesto degli Ecomusei italiani)</p> <p>4 Reti tematiche o di scopo.</p>	<p>Appartenenza. Secondo gli intervistati, funzione principale e pienamente espletata da parte dell'Ecomuseo nei confronti della comunità</p> <p>Accettazione. Presenza di conflitti su organizzazione interna; gestione delle attività, negoziazione interessi fra organizzazioni del territorio e con gli EELL.</p> <p>Accesso (in termini di offerta culturale ed educativa nel 2016).</p> <p>80 eventi culturali offerti</p> <p>59.004 visitatori (di cui 35.789 al Castello di Poppi)</p> <p>92 classi coinvolte in attività di educazione al patrimonio</p> <p>5 Attività di EDA (3 sul patrimonio culturale; 1 su sicurezza nei musei; 1 su gestione ambientale sostenibile)</p> <p>0 Tirocini, alternanza, etc.</p> <p>Attività educative tradizionali e intergenerazionali, meno quelle interculturali.</p>

Figura 4.3. Alcuni dei principali dati raccolti con l'applicazione del framework di valutazione (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

In breve, l'applicazione del *framework* di valutazione ha consentito di effettuare una fotografia dell'Ecomuseo e di evidenziare alcuni aspetti riferiti ai seguenti tre ambiti:

- a) Le funzioni espletate dall'Ecomuseo:
 - Tutela e salvaguardia del patrimonio materiale e immateriale
 - Continuità culturale fra le generazioni
 - Aggregazione e socializzazione delle comunità (volontari, visitatori, abitanti).

- b) Le criticità emerse:
 - Ambito economico/azione di sviluppo locale
 - Integrazione/relazioni fra gli attori locali (*governance* partecipata) e fra i livelli del sistema (regionale, nazionale ed internazionale)
 - Negoziazione fra gli interessi dei diversi *holders*
 - Progettualità e *fund raising*

- c) Gli ambiti di miglioramento
 - Sviluppare azioni di *audience development* e di visibilità attraverso una campagna di comunicazione
 - Consolidare la *learning organization*
 - Rafforzare le azioni educative al patrimonio e quelle di educazione attraverso il patrimonio
 - Sostenere il ruolo del patrimonio culturale come *driver* dello sviluppo locale.

Nei prossimi paragrafi, tuttavia, non ci soffermeremo sulla presentazione dei risultati della rilevazione, bensì a partire da questi forniremo alcune riflessioni su elementi soggiacenti la creazione di coesione sociale nella comunità casertinese, quali: la struttura organizzativa dell'Ecomuseo, i processi collaborativi e trasformativi ad essa collegati e la loro valenza educativa.

4.3. La rete degli *holders* dell'Ecomuseo del Casentino

Hugues De Varine (1978, 2002), il fondatore del movimento ecomuseale francese e colui che ha coniato il termine “Ecomuseo”, afferma che questo appartiene alla comunità e, se alla comunità non interessa, scompare o diventa un museo ordinario. Seguendo tale suggestione, in fase propedeutica dell'applicazione del *framework*, sono stati identificati e classificati gli attori che, a vario titolo, contribuiscono all'azione dell'Ecomuseo. L'analisi ha adottato la classificazione in sette tipologie di *holders* proposta da Bellini (2006), ovvero i titolari di determinate qualità o risorse che, messe a disposizione dell'Ecomuseo, legittimano la loro partecipazione al *network* aggiungendovi *assets* finanziari, relazionali, umani, di conoscenze (Federighi, 2006).

Attorno al nucleo dei fondatori e gestori della rete ecomuseale (*share-holders*) si sviluppano una serie di relazioni con: coloro che hanno un ruolo istituzionale e regolativo sulle politiche locali (*status-holders*); chi è direttamente interessato ai risultati dell'azione della rete (*stake-holders*); chi ha un ruolo di rappresentanza (*interest-holders*); coloro che hanno il controllo delle relazioni con le organizzazioni esterne alla rete e che possono apportare importanti risorse (*relations-holders*); i portatori di conoscenze utili alla realizzazione delle attività della rete (*knowledge-holders*); i cittadini e i membri della comunità (*rights-holders*).

La seguente figura mostra la classificazione dei principali attori che partecipano al *network* dell'Ecomuseo del Casentino (Figura 4.4).

L'analisi degli *holders* si è rivelata essenziale anche per comprendere la tipologia di legami che intercorrono fra enti pubblici, imprese e organizzazioni di volontariato che gestiscono l'Ecomuseo, nonché quelle sviluppate con gli attori coinvolti nella salvaguardia del patrimonio, creando un'organizzazione di tipo reticolare che si dipana in tutta l'area territoriale di interesse ed anche al di fuori di essa.

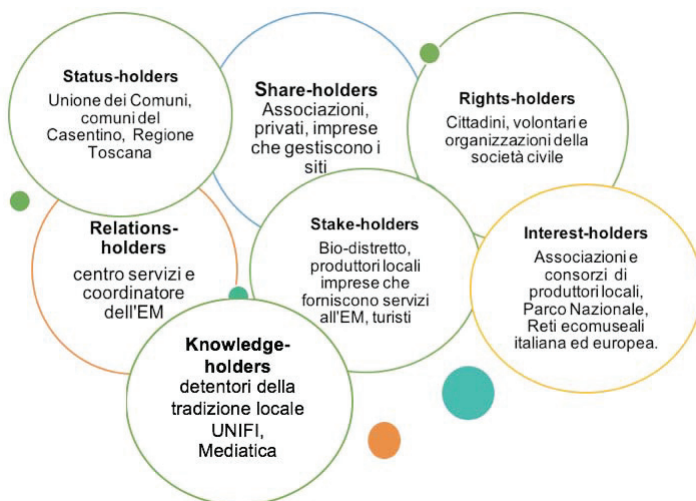


Figura 4.4. Gli holders dell'Ecomuseo del Casentino (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

Questo complesso sistema di relazioni si sviluppa attorno ad un bene culturale materiale o immateriale fisicamente, o concettualmente, legato a:

- a) il contesto in cui è stato generato e sviluppato e che crea senso e valore, nonché le condizioni per la sua comprensione e trasmissione;
- b) un insieme di altri beni di diverse scale che lo collocano in un sistema organizzato e in una comunità che ne socializza il valore (Lupo, 2009).

La salvaguardia del bene culturale nutre, ridefinisce e riattiva il suo valore, attraverso relazioni primarie, di tipo parentale o amicale, che operano principalmente con criteri informali e quelle secondarie di carattere civico e associativo.

Nello studio in oggetto, l'analisi delle relazioni ha considerato principalmente le relazioni di tipo secondario, non trascurando quelle primarie informali, legate in particolare al volonta-

riato. Il primo criterio adottato per la loro analisi è stato di tipo spaziale ed ha consentito di classificarle in¹¹:

- le reti orizzontali che comprendono aspetti dell'organizzazione sociale territoriale e si riferiscono in particolare alle collaborazioni e al coordinamento delle azioni orientate al raggiungimento di scopi condivisi o per l'ottenimento di benefici reciproci;
- le reti orizzontali e verticali insieme, riconducibili ad aspetti della struttura sociale che facilitano le azioni dei partecipanti all'interno della rete, come le associazioni di categoria e le organizzazioni intermedie o di secondo livello;
- le reti verticali che formalizzano i rapporti con le macro-strutture di riferimento e con il macro-livello delle istituzioni della società.

In merito alle reti orizzontali, si rintracciano due distinte tipologie:

- relazioni che l'Ecomuseo nel suo insieme intrattiene con altre organizzazioni del territorio;
- relazioni che ciascuna Antenna dell'Ecomuseo ha con altre organizzazioni locali.

Le reti orizzontali, inoltre, sviluppano un alto livello di interazione animata da valori condivisi, basata sulla fiducia reciproca, sulla convergenza di interessi e azioni verso obiettivi comuni o per ottenere benefici reciproci. Il loro carattere è prevalentemente stabile e il loro segno distintivo è l'interdipendenza, secondo cui l'*output* di un attore può diventare l'*input* per un altro e viceversa. Questa reciprocità implica una circolarità fra la sequenza delle attività, gli oggetti e i soggetti. L'ecomuseo, quale insieme di relazioni di scambio, può essere, quindi, classificato come: una rete di produzione strumentalmente orientata a gestire tali scambi in funzione

¹¹ La natura economica o non economica degli scambi relazionali è stato un altro criterio di classificazione delle reti attivate dall'Ecomuseo, per la quale si rimanda a Galeotti, 2016a.

dell'erogazione di servizi culturali e non solo; una rete simbolica basata sull'identificazione e il senso di appartenenza dei partecipanti, attraverso la condivisione di valori relativi l'eredità culturale (Johannison, 1987).

Il carattere transazionale di queste relazioni è dimostrato dal contenuto delle stesse, in quanto si tratta di scambio di prodotti e servizi, ma anche e soprattutto di informazioni, conoscenze, regole ed affetti. Queste caratteristiche le riconduce alle reti di affiliazione (o azione congiunta), tipiche delle forme associative, e alle reti di aspettative sociali (Mitchell, 1969).

A livello delle Antenne si registrano soprattutto intense relazioni primarie, basate su elementi interpersonali ed emotivi specifici dei rapporti parentali e amicali, le quali forniscono all'Ecomuseo risorse strumentali e umane come i volontari.

L'insieme delle relazioni primarie e secondarie intrattenute dall'Ecomuseo e dai suoi *partner* crea una struttura reticolare complessa, in cui il Centro Servizi attivo presso l'Unione dei Comuni può essere considerato un *hub*, così come anche alcune Antenne sono nodi di rete nei propri territori. In altre parole, attraverso la continua ramificazione e crescita dei legami, che si dispiega entro e al di là dei confini della comunità, viene creata una rete cosiddetta totale (Mitchell, 1969), in cui gli attori condividono una determinata visione del mondo. Questo *network* di legami interpersonali e formali costituisce una significativa forma sociale, che definisce il contesto entro il quale gli attori si muovono, assicurando loro le condizioni di socialità, sostegno, accesso all'informazione, nonché identità e senso di appartenenza ad una comunità (Wellman, 2001).

La struttura reticolare è, infatti, forma e contenuto del complesso insieme di interconnessioni che producono reciproca influenza tra comportamenti sociali e sistemi di interdipendenze. Nel caso dell'Ecomuseo, la rete di relazioni connette figure e professionalità differenti in uno spazio sociale e produttivo, all'interno del quale essi operano per offrire, *in primis*, servizi culturali, definiscono la propria identità, sviluppano la propria professionalità e il proprio business.

Passando al secondo tipo di reti orizzontali e verticali, l'analisi ha mostrato come queste siano meno intense, talvolta insistenti e per la quasi totalità intrattenute dalla gestione centrale dell'Ecomuseo, piuttosto che dalle sue Antenne.

Le reti verticali, infine, con macro-strutture o istituzioni a livello macro sono poco rilevanti ed esclusivamente intrattenute dagli organi di gestione dell'Ecomuseo e dalle Istituzioni che ne fanno parte. Essi riguardano, ad esempio, i rapporti con altre esperienze ecomuseali italiane ed europee e quelli dell'Unione dei Comuni con il Ministero dello Sviluppo Economico per le azioni di sviluppo delle cosiddette "Aree Interne". In prima analisi, dunque, è possibile affermare che la presenza di reti orizzontali forti e dense, anche a discapito di quelle verticali o delle relazioni formalizzate, testimoniano un rilevante grado di coesione, ma allo stesso tempo un potenziale rischio di chiusura e autoreferenzialità dell'esperienza.

4.3.1. *Il capitale sociale come proprietà emergente della struttura reticolare ecomuseale*

Da quanto finora illustrato, è possibile affermare che il dispositivo territoriale ecomuseale in Casentino è stato in grado di costruire e rafforzare relazioni di reciprocità e cooperazione attorno al patrimonio culturale, alimentate da una forte identità culturale, dal senso di appartenenza alla comunità e da valori condivisi.

L'importanza di queste relazioni sta soprattutto nella loro capacità di generare fiducia, la quale determina la volontà e la disponibilità a cooperare localmente e con gli altri livelli del sistema, l'utilizzo delle associazioni orizzontali e verticali, delle strutture intermedie di mediazione degli interessi. Quando la fiducia viene meno, infatti, si registra un'intensità più bassa nello scambio relazionale, come avviene nei confronti di coloro che si collocano al di fuori del territorio casentino, che può indicare una sorta di ripiegamento del sistema su se stesso. Una conformazione, questa, tipica di una comunità coesa, ma, al contempo, che può comportare il rischio di pratiche di margina-

lizzazione dei non-membri o altre distorsioni, come il rafforzamento delle identità esclusive, gruppi omogenei e chiusi, divisioni sociali e legami egocentrici (Kamberidou, Patsadaras, 2007).

Alcuni ricercatori affermano che reti forti e fitte, all'interno di comunità territoriali o di organizzazioni, e caratterizzate da fiducia portano a una diffusione della conoscenza più efficace e, quindi, a più innovazione (Ahuja, 2000; Phelps, 2010). In altri studi, tuttavia, i legami deboli con gli estranei si sono rivelati fonti di informazione più efficaci, perché la conoscenza è più diversificata (Burt, 1992; Granovetter, 1973).

Lo studioso dei legami deboli, Mark Granovetter (2005), indaga come la struttura sociale reticolare possa influenzare i risultati economici come occupazione, produttività e innovazione, individuando tre ragioni principali. I *networks* determinano il flusso e la qualità delle informazioni, poiché gli attori preferiscono affidarsi alle persone che conoscono per decifrarne le sfumature e verificarne la veridicità. Essi supportano il processo di controllo sociale, in termini di ricompensa e punizione in base alle norme vigenti, amplificando l'impatto delle reti stesse. I *networks* sociali, inoltre, sono l'occasione per creare fiducia e svilupparla nel tempo, attraverso norme di reciprocità tipiche dei legami "embedded" e non economici, ma che hanno la capacità di costruire reputazione. Gli individui all'interno di una rete, secondo Granovetter, si sentono più fiduciosi nella convinzione che gli altri "faranno la cosa giusta".

Seguendo la prospettiva sistemica, le relazioni integrate e dipendenti l'una dall'altra non sono intese solo come derivanti dai comportamenti individuali aggregati, ma come unità analitiche per definire il capitale sociale, dal momento che i vincoli e le sanzioni informali, in quanto norme condivise, non avrebbero lo stesso valore al di fuori di un determinato contesto, inteso come un sistema (Jogmark, 2011; Lin, 2001).

La maggior parte degli approcci al capitale sociale susseguiti nel tempo riconoscono la sua fonte nelle relazioni e norme radicate nell'ampia struttura socioeconomica ed istituzionale, piuttosto che sulle sue conseguenze, quali la fiducia e la coopera-

zione. Queste ultime non sono considerate capitale sociale di per sé e non esistono indipendentemente dalle relazioni sociali. Paldam e Svendsen (2000), invece, propongono una rilettura dei lavori classici sul capitale sociale, fornendone una definizione, per certi versi, capovolta. Per gli Autori, è la fiducia che esiste in una comunità, intesa come insieme di relazioni, la vera fonte del capitale sociale, mentre le norme sociali e la cooperazione sono le conseguenze. Il riferimento è alla definizione di capitale sociale di Coleman (1988), inteso come l'abilità delle persone a lavorare insieme in gruppi e organizzazioni per raggiungere obiettivi comuni, che dipende dal grado di condivisione di norme e valori sociali all'interno di una comunità.

La prospettiva di Coleman (1990), infatti, enfatizza il potenziale del capitale sociale di assumere forme diverse: è una risorsa che consente un risultato, impossibile da raggiungere senza di essa. Nelle parole di Coleman:

Il capitale sociale è definito dalla sua funzione. Non è una singola entità, ma una varietà di entità diverse, con due elementi in comune: queste entità sono collegate ad alcuni aspetti delle strutture sociali e facilitano determinate azioni degli attori – siano esse persone o attori aziendali – che fanno parte della struttura (Coleman, 1990: 302).

Il capitale sociale non è prodotto solo dalle relazioni intrattenute all'interno della propria comunità (*bonding*) e verso l'esterno (*bridging*) (Putnam, 2000), ma anche da quelle con istituzioni e individui ad altri livelli del sistema per l'accesso a servizi, opportunità e risorse (*linking*).

Quest'ultima tipologia è il risultato di relazioni spesso più deboli ma più preziose, poiché possono garantire connessione e accesso alle strutture del potere (Hawkins, Maurer, 2010). A differenza del *bonding*, il *bridging* e il *linking* forniscono visibilità, esposizione all'innovazione e allo sviluppo di nuove idee, valori e prospettive (Woolcock, 2001; Szreter, Woolcock, 2004).

Il capitale sociale generato da una struttura relazionale, dunque, non può essere considerato un attributo dei singoli indivi-

dui, bensì una qualità delle relazioni che essi intrattengono e che si traduce nella possibilità di accedere a risorse cognitive diffuse (informazioni e conoscenze) e normativo-valoriali (fiducia), agevolando i partecipanti alla rete nel raggiungimento dei loro obiettivi. La fiducia creata attraverso le relazioni di reciprocità intrattenute fra coloro che condividono un'appartenenza e dei valori è espressione del bene comune.

Nelle organizzazioni reticolari, le numerose e crescenti attività di *networking* producono intensi flussi di informazioni e conoscenze che, condivisi, diventano un elemento di sviluppo strategico per ridefinire gli stessi confini organizzativi e attivare la ricerca e l'innovazione continua. La configurazione reticolare è, quindi, espressione del potenziale di interazione collaborativa e operativa e rappresenta una risorsa preziosa, perché generatrice di quella fiducia necessaria alla trasformazione di individui e contesti, attraverso lo sviluppo della conoscenza e l'azione orientata verso scopi condivisi.

4.3.2. *I processi collaborativi e trasformativi per la salvaguardia del patrimonio culturale*

Se il patrimonio culturale è ormai largamente riconosciuto come una risorsa strategica per lo sviluppo sociale, economico e sostenibile (Consiglio d'Europa, 2014a; Dümcke & Gnedovsky, 2013), l'analisi delle pratiche attorno ad esso rivela l'esistenza di due tendenze opposte. Da un lato, l'eredità culturale può essere oggetto di sfruttamento e appropriazione del suo valore per scopi privati o assoggettato a processi di "*heritagization*" che, trasformando oggetti, luoghi e pratiche in patrimonio culturale, influenzano negativamente il legame tra le comunità e le proprie risorse culturali (Commissione Europea, 2015; Harrison, 2013). Dall'altro, sperimentazioni in atto presentano forme innovative di salvaguardia, quale risultato di un ruolo attivo e senza precedenti delle comunità locali (Gonzalez, 2014). Il coinvolgimento dei cittadini nel rilanciare siti, luoghi, conoscenze e tradizioni riorganizza i rapporti di lavoro e comunitari

attorno ai principi di condivisione dei beni, equità sociale e sostenibilità ambientale (Consiglio d'Europa, 2014b), ridefinendo il valore del patrimonio culturale stesso.

Le reti di *holders* promuovono esperienze di progettazione e gestione dei beni pubblici dal basso e imprese di comunità, attraverso processi aperti, partecipativi e collaborativi, in cui anche le nuove tecnologie possono svolgere un ruolo cruciale nell'abilitare forme *citizens-led* di governo (come le *open cooperatives* o *platform cooperatives*).

Nell'affrontare le sfide sociali rispondendo ai bisogni non soddisfatti e alle istanze di cambiamento dei cittadini, queste modalità collettive di tutela e salvaguardia del patrimonio danno vita ad inediti assetti organizzativi che favoriscono le interazioni comunitarie, l'inclusione sociale e l'occupabilità (Summatavet, Raudsaa, 2015).

In questi casi, la salvaguardia del patrimonio culturale, ovvero le misure atte a favorirne la cosiddetta "trasmissione" fra le generazioni, attraverso la sua identificazione, documentazione, protezione, promozione e valorizzazione (UNESCO, 2004), si realizza grazie a forme autorganizzate e originate dalla collaborazione fra i diversi attori locali. I sistemi di *governance*, i modelli organizzativi, i prodotti e i servizi che ne derivano sono il risultato di pratiche alternative di gestione del valore del patrimonio, fondate su reti di collaborazione e di diffusione di competenze e conoscenze, che hanno ricadute positive sul benessere comunitario.

Sfruttando a pieno il potenziale relazionale di individui e risorse culturali (Donati, 2011, 1991), le pratiche collaborative reinterpretano il ruolo dei cittadini che da fruitori divengono co-creatori e co-fornitori di servizi e prodotti. Una collaborazione che, nei termini *dell'European Expert Network on Culture* (2015) può essere definita come l'"agire insieme" per un obiettivo o un progetto attorno ad un bene culturale, il quale si sviluppa attraverso l'organizzazione in rete di individui e gruppi. La partecipazione alla salvaguardia del bene culturale può svilupparsi, infatti, con differenti gradi di intensità, come proposto da Nina Simon in *The Participatory Museum* (2010), dove gli

stadi della partecipazione proposti da David Wilcox (1994) vengono rivisitati e applicati alle istituzioni museali. Muovendo da una serie di casi di studio che riflettono diverse sfumature di partecipazione collocate lungo un *continuum* e a vari livelli, l'*European Expert Network on Culture* propone una successiva rielaborazione dei quadri di partecipazione di Wilcox e Simon, distinguendo tra interattività e partecipazione e tra l'approccio *top down* e quello *bottom-up*.

Quando queste azioni collettive di salvaguardia, valorizzazione e tutela del patrimonio culturale intercettano e rispondono a bisogni sociali emergenti, creano relazioni e nuove forme di collaborazione, allora possono essere definite come processi di innovazione sociale (Murray *et al.*, 2010; Mulgan *et al.*, 2006; Toivonen, 2013; Commissione Europea, 2013a, 2013b).

Questi sono in grado di produrre *output* in termini di servizi per la comunità, che vanno dalla protezione del bene comune, all'offerta culturale e formativa, fino alla fornitura di servizi sociali, e *outcomes* in termini di benessere comunitario (Galeotti, 2016a). La relazione tra salvaguardia del patrimonio e innovazione sociale può sussistere nel momento in cui si registra la compresenza di tre fattori (Donolo, Fichera, 1988; Mulgan *et al.*, 2006; Commissione Europea, 2013a, 2013b):

- a) la soddisfazione di bisogni a cui non sono state date risposte o inespressi;
- b) i cambiamenti nei comportamenti e la riformulazione delle relazioni sociali e di comunità;
- c) la trasformazione dei sistemi di *governance* delle risorse comuni in prospettiva *multi-holders*.

Le risposte alle esigenze sociali emergenti attraverso forme di auto-organizzazioni basate sulla collaborazione, ridisegnano le interazioni fra i diversi attori locali, consentono di far emergere le risorse latenti e la riappropriazione consapevole del potenziale di individui e gruppi, rafforzandone il senso di autoefficacia e l'autodeterminazione.

In questa prospettiva, la salvaguardia del patrimonio culturale promossa dai *networks* di collaborazione produce processi e prodotti definibili come *value-driven innovations*, ovvero inno-

vazioni guidate da una logica generativa del valore del patrimonio culturale, piuttosto che estrattiva.

Nel 2011, l'UNESCO formalizza il riconoscimento del valore estrinseco del patrimonio culturale, oltre quello intrinseco, sottolineandone il ruolo indispensabile per lo sviluppo economico, sociale e la sostenibilità ambientale. Di conseguenza il valore dell'eredità culturale si allarga alle funzioni attribuitegli da e nei confronti delle società (Fojut, 2009):

- istituzionali, per le riconosciute ed ampie funzioni sociali;
- strumentali, in quanto contribuisce al raggiungimento degli obiettivi di coesione sociale;
- economiche, come attività che possono creare ricavi finanziari.

Il ruolo attivo delle comunità locali nelle azioni di salvaguardia in grado di produrre innovazione sociale opera la *transizione da una logica estrattiva ad una generativa del valore del patrimonio culturale*, aprendo a nuove ed ulteriori riflessioni sulla gestione del valore estrinseco dello stesso e sulla riformulazione del rapporto tra consumatori e produttori (Ostrom, 1990; Brandsen, Pestoff, 2008; Verschuere *et al.*, 2012; Fuster Morell, 2016).

Queste innovazioni sociali sono, infatti, il frutto di pratiche alternative di generazione e gestione del valore del patrimonio culturale, i cui effetti economici e sociali contribuiscono alla creazione di società coese. Esse, inoltre, conducono a condizioni più sostenibili di mantenimento e conservazione dei beni culturali, grazie alla capacità di innescare la responsabilità individuale e collettiva, come alcune esperienze europee stanno dimostrando (Commissione Europea, 2015).

La capacità dei cittadini di identificarsi con il proprio patrimonio e di cooperare per la sua salvaguardia rappresenta una "terza modalità" di organizzazione sociale che si evolve dallo Stato di mercato competitivo e dai sistemi obsoleti e pianificati centralmente. Il modello economico che ne deriva pone l'accento sull'accesso libero e aperto alla conoscenza per la gestione della ricchezza comune (Rifting, 2014; Bollier, Helfrich,

2012; Bauwens, Lievens, 2015). Considerato come un bene relazionale, il patrimonio culturale, infatti, può produrre un *surplus* intangibile che aumenta se riconosciuto, socializzato e incorporato come conoscenza nella coscienza collettiva di una comunità.

Sistemi di governo delle risorse comuni che perseguono tali orientamenti, oltre a garantire la loro conservazione, promuovono la sostenibilità sociale ed economica, rafforzano l'appartenenza alla comunità, favoriscono le innovazioni in risposta ai nuovi bisogni.

4.4. L'Ecomuseo come infrastruttura per il *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*

La collaborazione, quale aspetto operativo delle reti sociali basate sulla fiducia e la reciprocità, è connotata da una dimensione educativa informale, che si manifesta negli apprendimenti conseguiti da chi coopera (Sennet, 2012; Rogoff, 2014; Rogoff *et al.*, 2016). Oltrepassando i confini settoriali, professionali e a volte anche geografici, la collaborazione infatti:

- si verifica attraverso i *networks* ramificati, creati, sostenuti e gestiti dalle relazioni sociali e che generano fiducia e reciprocità;
- è innervata da sequenze di apprendimento informale fondato sulla condivisione di esperienze e la co-costruzione di conoscenze;
- si sostanzia con l'acquisizione, da parte di individui e gruppi, di competenze utili a sviluppare e gestire le proprie risorse, connettendole con quelli degli altri e del contesto.

Approfondendo il dominio dell'accessibilità, quale possibilità di godere del bene culturale, su cui torneremo più avanti, dai dati raccolti nell'indagine si evince come la valenza educativa della struttura reticolare ecomuseale del Casentino si manifesti attraverso processi di *peer e networked learning*.

Il *peer learning*, ovvero l'apprendere da tutti, per tutti, su quasi tutto, si sviluppa in contesti formali o informali, in piccoli gruppi o in linea, e manifesta elementi di auto-organizzazione in parte assenti nei modelli tradizionali di insegnamento e apprendimento (Corneli, Danoff, 2012; Davidson, Goldberg, 2013; Schmidt *et al.*, 2009). In esso si ritrovano le idee dell'attivismo (Dewey, 1959, 1973), nonché quelle tipicamente costruttiviste, quando la collaborazione che genera l'apprendimento è orientata alla risoluzione di un problema o al raggiungimento di un obiettivo condiviso (Fox, 2001).

L'apprendimento *networked* (Jones, 2015; Conole, Siemens, 2011) avviene attraverso lo scambio e la co-costruzione di conoscenze e competenze nelle interazioni con altri e con le risorse di apprendimento, come il patrimonio culturale (Del Gobbo, Galeotti, 2018). Nella prospettiva adottata nel presente studio, il *networked learning* è riconducibile alle teorie del connessionismo (Siemens, 2005) e dell'apprendimento situato (Lave, 1988; Brown *et al.*, 1989; Lave, Wenger, 1990; McLellan, 1995).

Questi processi di apprendimento sostengono lo sviluppo di conoscenze e competenze di tipo trasversale e tecnico-professionale, come indicato dalle evidenze emerse dall'indagine.

A titolo esemplificativo, la tabella seguente (Figura 4.5) riassume alcune delle macro-competenze che, secondo quanto dichiarato dagli intervistati, sono state rafforzate o sviluppate grazie all'attività di volontariato e di gestione delle Antenne ecomuseali.

Macro-Competenze	Attività di riferimento
<i>Socio-relazionali</i>	Gruppi di lavoro interni alle organizzazioni e con quelle della rete, rapporti con i fruitori, cittadini, volontari, etc.
<i>Gestione dei conflitti</i>	Rapporti interni alle organizzazioni e con gli altri membri della rete
<i>Cittadinanza attiva</i>	Consapevolezza del valore del bene culturale, della memoria e delle proprie radici Prendersi cura del proprio territorio (ad es. la gestione sostenibile dei rifiuti)
<i>Gestionali</i>	Gestione dell'organizzazione, dell'Antenna e dei siti museali Sicurezza nei luoghi e primo soccorso
<i>Informatiche e della comunicazione</i>	Gestione dei <i>social network</i> e utilizzo di <i>software</i> Comunicazione interpersonale <i>on</i> e <i>off-line</i>
<i>Problem solving</i>	Risoluzione delle emergenze inerenti l'implementazione delle attività, la gestione dei siti museali, etc.
<i>Progettuali</i>	Definizione di nuove attività e azioni in funzione di obiettivi da raggiungere o servizi da offrire
<i>Didattiche e di mediazione museale</i>	Azione educativa e di mediazione del patrimonio rivolta ai vari pubblici e con differenti modalità
<i>Imprenditoriali</i>	<i>Fund raising</i> e sostenibilità economica delle iniziative
<i>Sistemiche</i>	Analisi della propria azione anche in relazione a quella degli altri attori coinvolti e del contesto di riferimento

Figura 4.5. Le principali macro-competenze sviluppate da volontari e gestori dell'Ecomuseo del Casentino (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

La funzione educativa delle reti collaborative si esprime, dunque, con l'acquisizione di conoscenze e di competenze non solo relative al patrimonio materiale ed immateriale, ma anche trasversali, originate dalla continua interpretazione e comunicazione dei valori dell'eredità culturale e dalle forme associative costruite attorno ad essa (Galeotti, 2018). Questi apprendimenti hanno una chiara natura interdisciplinare, poiché dal nucleo centrale inerente il patrimonio culturale spaziano ad altri ambiti come quelli ambientale, delle produzioni locali, della struttura amministrativa.

Alla luce dei primi risultati della ricerca, pertanto, ci è possibile affermare che, accanto alla più tradizionale funzione educativa dell'Ecomuseo, si dispiega una dimensione formativa incorporata, “embedded”, nei *networks* sociali creati ed alimentati dall'obiettivo condiviso di promuovere lo sviluppo della comunità a partire dalle proprie radici culturali ed agiti in funzione del suo raggiungimento. Si tratta di un'educazione “ancorata” ai luoghi di vita e di lavoro (Kolb, 1984; Federighi, 2012) e agli spazi organizzativi (Senge, 1990; Fabbri, 2017), la quale promuove conoscenze e competenze sociali e trasversali, tecnico-professionali, interdisciplinari, informatiche e digitali o imprenditoriali, associate alle azioni collettive di salvaguardia dell'eredità culturale (Šraml, González, 2013; Grever, Van Boxtel, 2011). Oltre ad avere importanti risvolti per la trasmissione intergenerazionale e per la diversificazione dell'offerta culturale verso le varie fasce di pubblico, questa dimensione educativa è strategica per lo sviluppo del territorio nel suo insieme.

Complessivamente, quindi, l'Ecomuseo è in grado di offrire alla comunità locale, e non solo, una serie di opportunità formative riassumibili in (Figura 4.6):

- a) educazione formale in collaborazione con le scuole del territorio, attraverso l'offerta di laboratori, tirocini formativi e l'ospitalità dell'alternanza scuola-lavoro;
- b) educazione degli adulti con la proposta di attività non formali, come i circoli di studio;
- c) educazione informale o incorporata di volontari, collaboratori e dei gestori della struttura ecomuseale.

L'insieme di queste possibilità formative informali, non formali ed informali consente di leggere l'Ecomuseo come un'*infrastruttura di apprendimento* che innerva il territorio casertinese, connettendo beni e servizi educativi, i quali riescono a rispondere a determinati bisogni formativi ed evadere specifici compiti non realizzabili altrimenti. Tale infrastruttura garantisce l'accesso ai servizi educativi – e culturali – e diventa strategica per lo sviluppo socio-economico della comunità, non solo operando direttamente sul sistema produttivo, ma mediando i

rapporti fra le parti in gioco e rafforzando le loro competenze e conoscenze.

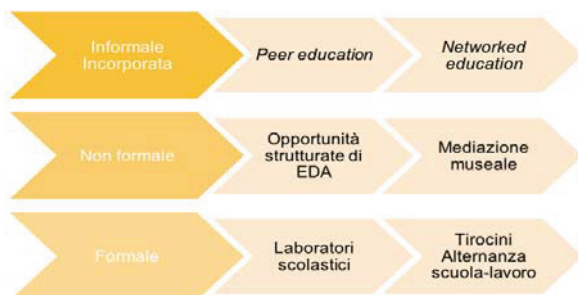


Figura 4.6: L'Ecomuseo come infrastruttura per il *lifelong, lifewide e lifedeep learning* (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

Per rispondere all'esigenza di accessibilità universale, solitamente questi tipi di infrastrutture sono necessariamente amministrate da istituzioni pubbliche. Come esposto nei paragrafi precedenti, nel caso dell'Ecomuseo la gestione è ad appannaggio della stessa comunità, grazie ad un patto stipulato fra istituzioni pubbliche, imprese, cittadini e terzo settore. Il modello che ne deriva è orientato dai valori della cooperazione e mette l'accento sull'accesso libero e aperto alla conoscenza per la gestione della ricchezza comune.

Funzione specifica di un'infrastruttura di questo tipo è sostenere ed integrare il *lifelong, lifewide e lifedeep learning*, in cui le tre dimensioni dell'apprendimento - verticalità, orizzontalità e profondità - si estendono sino a comprendere ogni ambito ed esperienza di vita, ogni tempo del soggetto (Bélanger, 2015).

Se il *lifelong learning* integra la dimensione temporale assumendo come riferimento tutto il ciclo di vita dell'individuo (Alberici, 2002), il *lifewide learning* indica come

l'apprendimento avviene in una varietà di ambienti e contesti e, dunque, non è solo limitato all'istruzione o necessariamente intenzionale (Barnett, 2010). La terza dimensione del *lifedeep learning* riguarda credenze, valori legati alla partecipazione alla vita comunitaria (Banks, 2007; Dewey, 1899). Questa sposta il focus dalla competizione all'impegno congiunto per il pieno sviluppo della comunità, associato ad un'accezione trasformativa dell'apprendimento di individui e contesti. La prospettiva dell'Ecomuseo come infrastruttura di apprendimento è stata adottata anche nella progettazione per lo Sviluppo delle Aree Interne del Casentino e Val Tiberina. Qui, attorno al patrimonio culturale inteso come *driver* di sviluppo locale, sono stati definiti una serie di interventi educativi diretti a: sostenere il protagonismo dei giovani dell'area, quali custodi e promotori dell'eredità culturale in chiave innovativa; rafforzare il ruolo educativo della comunità, qualificando l'azione formativa di organizzazioni che operano nell'Ecomuseo e in collaborazione con esso¹².

In chiave educativa, dunque, l'azione dell'Ecomuseo considera i diversi contesti e variegati target, che vanno dall'istruzione di giovani e bambini, all'educazione non formale degli adulti, fino a quella informale dei volontari e dei membri delle organizzazioni coinvolte, e si incardina nella dimensione valoriale e identitaria del patrimonio culturale. Questa si sviluppa grazie a:

- l'integrazione dialogica e reciproca delle dimensioni dell'apprendimento a livello intergenerazionale e sociale;
- il focus sulla dimensione valoriale e riflessiva delle persone e delle reti sociali come costruttrici di comunità di senso per lo sviluppo locale;

¹² La progettazione è stata realizzata dall'Ecomuseo del Casentino in collaborazione con la Società Italiana per la Museografia e i Beni Demoetnoantropologici per la parte dell'Atlante del patrimonio culturale con le suole, con Glenda Galeotti e Giovanna Del Gobbo per il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze sulle azioni di Educazione degli Adulti e la creazione di comunità educanti.

- la visione della formazione come una possibile, alternativa o ulteriore via che conduce nel luogo in cui le persone possano sentire di abitare, per realizzare il loro diritto di cittadinanza e partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune (Quaglino, 2011).

Quanto emerge dallo studio pone questioni rilevanti sul tema dell'accesso al patrimonio culturale, inteso come possibilità per tutti di goderne. Nonostante il concetto abbia subito una trasformazione significativa, passando da un'accessibilità prevalentemente motoria ad una di tipo sensoriale e cognitiva, fino ad una sua definizione in chiave interculturale, con riferimento ai visitatori sempre più numerosi provenienti da paesi extraeuropei, non sembra ancora in grado di accogliere i più recenti sviluppi dei musei in risposta ai nuovi bisogni delle società. Permane, infatti, come obiettivo prioritario quello di estendere la fruibilità, proponendo situazioni adeguate e compatibili, secondo un approccio inclusivo e teso ad interpretare le esigenze del maggior numero di persone.

Se assumiamo, pertanto, l'accessibilità al patrimonio culturale e ai luoghi della cultura come aspetto della dimensione sociale del benessere individuale e collettivo, parlare di universalità significa anche confrontarsi con il ruolo sociale dei musei, definito nel dialogo continuo con il territorio e la comunità di riferimento.

Ci accorgiamo così che i nuovi pubblici sono non tanto e non solo i visitatori provenienti da altri continenti, ma gli abitanti delle nostre città e province, portatori di nuovi e specifici bisogni. Il dialogo fra le diverse culture e la promozione della diversità umana in una società sempre più multiculturale, i rapporti tra le generazioni dato il forte cambiamento demografico e la parità fra i generi, i bisogni formativi collegati alle trasformazioni del mondo del lavoro e alla cittadinanza globale, la crescita sostenibile rappresentano ulteriori sfide a cui anche il patrimonio culturale è chiamato a rispondere, in linea anche con quanto stabilito nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (UN, 2015).

Alla base di tale orientamento, c'è una sostanziale trasposizione della relazione tra museo e pubblico, o più correttamente pubblici, tra oggetto e soggetto: il museo diviene in funzione del soggetto e del suo sviluppo. Pur rimanendo fondamentale il ruolo di acquisizione, conservazione, esposizione, studio e comunicazione dell'eredità culturale, al centro dell'esperienza museale si collocano le persone.

Per essere contemporaneo, una condizione imprescindibile del museo è che esso sia capace di sostenere i rapporti interculturali, intergenerazionali e interdisciplinari per favorire, non solo l'accesso al bene culturale, ma la partecipazione attiva dei diversi pubblici. Di conseguenza, è necessaria una continua messa in gioco delle conoscenze e certezze interpretative del museo, per perseguire una prospettiva di analisi e riflessione sul proprio ruolo all'interno della comunità e, al contempo, riconoscere la comunità stessa come detentrica, custode ed interprete dell'eredità culturale.

4.5. Verso una nuova definizione di *Heritage Education*

L'analisi della strutturazione reticolare, derivante dalla collaborazione fra i diversi attori attorno all'eredità culturale, ha consentito di individuare il capitale sociale e la capacità di innovazione come proprietà emergenti di questi *networks* territoriali. In questo ultimo paragrafo ci soffermeremo sulla valenza educativa di tali processi, per proporre una ridefinizione dell'*Heritage Education* sulla base dei risultati della ricerca.

La valenza educativa, o meglio, le valenze educative dell'Ecomuseo si esprimono nelle direzioni in cui si dispiegano le intersezioni funzionali e le sfere di interesse degli *holders* che operano nello spazio ecomuseale. Anch'essa può essere considerata una proprietà emergente del sistema complesso di relazioni collaborative per la salvaguardia del patrimonio culturale.

Tendendo verso il conseguimento di un obiettivo condiviso, le strutture reticolari orizzontali con *leadership* flessibile della

collaborazione non interessano solo la co-creazione di servizi o prodotti, che dal settore culturale si estendono ad altri, ma anche la produzione e la diffusione delle conoscenze fra coloro che vi partecipano. Da qui si evince la capacità trasformativa della collaborazione, sia di contesti e sistemi organizzativi, sia delle persone (Mezirow, 1990; 1991; 2000; Taylor, Cranton, 2012).

Anche nei processi socialmente innovativi che si originano attraverso la valorizzazione collettiva dell'eredità culturale, l'apprendimento svolge un ruolo chiave (Moulaert *et al.*, 2014). Condividendo conoscenze ed esperienze, approfondendo strategie e pratiche socialmente creative, diffondendo metodi e strumenti per implementarle o replicarle, gli attori locali divengono agenti di innovazione.

Si tratta di forme di apprendimento sociale con un forte ancoraggio al pragmatismo per il ruolo giocato dall'esperienza, dal contesto, dalle relazioni e in virtù dell'importanza dei *feedback* continui tra analisi e costruzione della teoria, da un lato, e fra azione, politica e progettazione collettiva dall'altro. Questi processi di apprendimento reciproco connessi a quelli di innovazione sociale possono, dunque, essere ricondotti a forme di *peer learning* e *networked learning*. Dall'osservazione del rapporto tra innovazione sociale e salvaguardia del patrimonio culturale, entrambe queste forme di apprendimento si sviluppano nelle "alleanze" operative e si caratterizzano per:

- a) necessità di imparare dal passato, imparare da altrove e imparare l'uno dall'altro;
- b) interattività fra le dimensioni dell'innovazione sociale e gli agenti di innovazione sociale;
- c) promozione di atteggiamenti autoregolativi attraverso l'osservazione, l'analisi e la valutazione delle proprie azioni ed esperienze e il confronto con quelle degli altri;
- d) sperimentazione basata sul *problem solving* per la ricerca di soluzioni condivise;
- e) diffusione del pensiero critico, nella misura in cui le novità introdotte, le informazioni e le conoscenze condivise necessitano di essere decostruite e ricostruite, affin-

ché le vecchie istituzioni e strutture siano dotate di nuovi significati.

La collaborazione, quindi, attraversa i confini settoriali, professionali ed anche geografici, ed è innervata da sequenze di apprendimento informale, fondate sulla condivisione di esperienze e la co-costruzione di conoscenze. Essa si sostanzia nei processi organizzativi *peer-to-peer* che animano inediti sistemi di *governance*, prodotti e servizi definibili come innovazioni aperte (Bauwens, 2005; Benkler, 2011, 2006) e con l'acquisizione da parte degli interessati delle competenze necessarie allo sviluppo e alla gestione delle proprie risorse e potenziali e di quelli offerti dall'ambiente di vita.

Affianco a queste dimensioni formative emergenti si colloca l'azione educativa intenzionale, rivolta alle diverse tipologie di pubblici e finalizzata alla diffusione e preservazione dei saperi tradizionali e all'accesso ai significati di cui l'eredità culturale è portatrice, la quale avviene prevalentemente attività nei contesti di educazione formale e la didattica museale (UNESCO, 2004; MIBACT, 2015).

A tal proposito, l'UNESCO nel 1994 lancia il *World Heritage Education Programme* per formare i giovani all'importanza del patrimonio culturale e naturale e coinvolgerli nella tutela. Successivamente, l'educazione al patrimonio culturale diviene un tema di interesse anche per le politiche educative europee.

Con l'obiettivo di rafforzare la didattica scolastica, grazie a progetti interdisciplinari per la formazione di una coscienza patrimoniale nei futuri cittadini, la Raccomandazione del Consiglio d'Europa agli Stati Membri numero 5 del 1998 sottolinea, tra l'altro, la trasversalità e la dimensione olistica del patrimonio culturale e, conseguentemente, la necessità di adottare un approccio pluridisciplinare. L'educazione al patrimonio inizia così ad assumere un ruolo sempre più significativo nella formazione dei cittadini europei, fino a riconoscerne l'importanza al pari di quella ai diritti umani (Copeland, 2006). Per rispondere alla necessità di allontanare una visione settoriale, questa si prefigge di (Bortolotti *et al.*, 2008):

- a) promuovere la comprensione del passato a livello locale, nazionale, internazionale e individuare gli aspetti di vicinanza e di differenza fra le culture per lo sviluppo di comportamenti tolleranti e aperti al dialogo;
- b) contribuire alla formazione di cittadini responsabili che partecipino attivamente alla tutela del patrimonio culturale e siano consapevoli del suo valore, del proprio e dell'altrui diritto di goderne;
- c) sensibilizzare alla cooperazione con gli esperti per interpretare i segni del proprio patrimonio, mettendo a disposizione le proprie fonti e memorie su usanze, narrazioni orali, opinioni, conoscenze, linguaggio, riti e spiritualità;
- d) formare alla creatività, intesa come sviluppo del pensiero originale e critico che incentiva i giovani ad essere creatori e gestori del patrimonio del futuro; educare al patrimonio diviene sinonimo di educazione allo spirito critico e di osservazione, al bello e al gusto estetico.

Il rapporto tra patrimonio e identità collettiva acquista una posizione sempre più rilevante nelle politiche culturali promosse dal Consiglio d'Europa, finalizzate alla costruzione di una identità europea condivisa (Sciacchitano, 2015). Queste sostengono che il valore intrinsecamente identitario del patrimonio culturale consenta di rafforzare il sentimento di appartenenza a una data memoria storica e culturale e incentivi l'esplorazione e la scoperta di culture differenti, per evidenziare analogie e riconoscere il valore della diversità (Cerri, 2006).

Coerentemente, anche i musei e le altre istituzioni del patrimonio, come archivi, biblioteche, siti, vivono una svolta educativa (Hooper-Greenhill, 2017, 1992). Investiti di funzioni più ampie rispetto alle tradizionali di rappresentanza, raccolta, conservazione e visualizzazione di beni culturali, questi divengono vere e proprie "arene di apprendimento" (Zipsane, 2011a), ovvero centri territoriali di sviluppo sociale, in grado di promuovere apprendimenti che vanno ben al di là delle conoscenze re-

lative alle collezioni che conservano (Zipsane, 2007, 2011b; Federighi, 2011; Gibbs, Sani, Thompson, 2006).

La centralità assunta, nelle teorie e pratiche educative, dal *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep learning*, quali processi multidimensionale che si sviluppano per tutta la vita e possono verificarsi in molti luoghi diversi, chiamano in causa non solo le istituzioni educative, ma anche quelle museali e culturali, fra le altre. Ciò presuppone che i musei diventino e siano riconosciuti come facilitatori dell'apprendimento e, dunque, agenti di cambiamento di individui e società, per il ruolo fondamentale che possono svolgere nei processi di acquisizione e sviluppo di abilità, competenze, valori, atteggiamenti.

Più recentemente, il dibattito sulla funzione educativa delle istituzioni di conservazione dell'eredità culturale si è arricchito di ulteriori riflessioni, a partire dal riconoscimento del contributo che il patrimonio culturale può fornire allo sviluppo umano e della società.

In questo quadro, l'analisi delle conformazioni reticolari e delle loro proprietà emergenti apre la strada ad una nuova concezione di *Heritage Education* che supera le visioni tradizionali di educazione al patrimonio e di partecipazione alla salvaguardia: essa si precisa nelle dinamiche dell'"agire insieme" per raggiungere obiettivi condivisi, ovvero nella valenza educativa dei processi collettivi di salvaguardia dell'eredità culturale.

La rinnovata visione dell'*Heritage Education* muove da una rilettura delle più ampie funzioni educative dei museali nei diversi ambiti contesti di vita e a vari livelli del sistema comunitario, si sostanzia affiancando all'ormai consolidata educazione al patrimonio quella *attraverso* il patrimonio. Quest'ultima:

- a) è finalizzata alla valorizzazione delle competenze locali e delle risorse culturali presenti in una comunità per il suo sviluppo sostenibile;
- b) avviene nei luoghi di vita e di lavoro e negli spazi organizzativi dedicati alla salvaguardia del patrimonio culturale;

- c) ha un alto potenziale innovativo, poiché è orientata all'ideazione e l'implementazione di strategie in risposta ai bisogni emergenti della comunità;
- d) assume un carattere prevalentemente informale ed *embedded* tipico delle dinamiche *peer-to-peer* e di *networking* tra i diversi attori coinvolti e a diversi livelli;
- e) è direttamente collegata alle opportunità e le sfide della salvaguardia;
- f) è orientata alla sviluppo/rafforzamento di conoscenze e competenze sociali e trasversali, ma anche interdisciplinari e tecnico-professionali, informatiche e digitali, imprenditoriali in coloro che attivamente partecipano alla gestione del patrimonio.

È un'educazione di tipo informale collegata alla dimensione sociale dell'apprendimento (Bandura, 1977, 1986) che sostiene lo sviluppo sostenibile, favorendo la produzione e la diffusione di conoscenze, significati e valori condivisi (Wals, 2009) anche attraverso forme di auto-organizzazione sociale.

Focalizzata sull'analisi e la riflessione critica di strategie ed azioni adottate dagli attori locali per il raggiungimento di obiettivi condivisi, questo tipo di educazione svolge una funzione chiaramente autoregolativa per il miglioramento delle procedure attivate (Fabbri, 2017; Del Gobbo 2016). Essa, inoltre, “innerva” reti di cittadini, imprese, istituzioni pubbliche, le quali hanno una forte propensione trasformativa degli assetti organizzativi, dei processi di produzione e dei sistemi di *governance*, ma nel contempo è orientata al mantenimento del legame con l'eredità culturale.

Per concludere la nostra trattazione, la Figura 4.7 propone una sintesi dei principali risultati della ricerca presentati in questo capitolo.



Figura 4.7. Sintesi dei primi risultati della ricerca in collaborazione con l'Ecomuseo del Casentino (FONTE: Elaborazione dell'Autrice).

L'analisi dell'azione collaborativa di salvaguardia del patrimonio rivela come l'*Heritage Education* possa essere considerarsi una dimensione strategica per promuovere innovazione sociale e sviluppo di comunità. Il ruolo generativo dell'educazione nel favorire processi di innovazione (Costa, 2017) a partire dalla salvaguardia del patrimonio culturale costituisce, a nostro avviso, un fruttuoso filone di ricerca che merita di essere ulteriormente esplorato.

Bibliografia

- ACKET S., BORSENBURGER M., DICKES P., SARRACINO F., *Measuring and validating social cohesion: a bottom-up approach*, Working paper n. 2011- 08, CEPS/INSTEAD.
- AHUJA G., *Collaboration Networks, Structural Holes, and Innovation: A Longitudinal Study*, «*Administrative Science Quarterly*», Vol. 45, No. 3, 2000, pp. 425-455.
- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002.
- ALESSANDRINI G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- _____, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.
- _____, *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Giuffrè, Milano 2013.
- ALESSANDRINI G., PIGNALBERI C., *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- ALEXANDER E. P., *Museums in Motion. An Introduction to the History and Functions of Museums*, Rowman and Littlefield Publishers Ltd, Maruland 1979.
- ALIVIZATOU M., *Museums and Intangible Heritage: the Dynamics of an 'Unconventional' Relationship*. Papers from the Institute of Archaeology, London, University College, 17, 2006, pp. 47-57.

- AMORIN M., ROSA M.J., SANTOS M., *Managing customer participation and customer interactions in service delivery: the case of museums and educational services*, «Organizacija», 47 (3), 2014, pp.166-173.
- ANTON D.K., SHELTON D.L., *Environmental Protection and Human Rights*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- ANTÓN C., CAMARERO C., GARRIDO M.J., *Exploring the experience value of museum visitors as a co-creation process*, «Current Issues in Tourism», 2017.
- ARTS COUNCIL OF ENGLAND, *Audience development and marketing, and Grants for the Arts. Manchester, Arts Council England-January* 2016, <http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Audience_development_and_marketing_and_Grants_for_the_Arts_Jan2016.pdf> (01.03.2018).
- ASTA G., FEDERIGHI P., *Pubblico e Biblioteca: Metodologie per la diffusione della lettura*, Edizioni Polistampa, Firenze 1998.
- ATTWOOD H., MAY J., DIGA K., *The complexities of establishing causality between an ICT intervention and changes in quality-of-life: the case of CLIQ in South Africa*, in E. Ofwona-Adera, T.M. Waema, J. May, O. Mascarenhas, K. Diga, Rugby, *ICT Pathways to Poverty Reduction: Empirical evidence from East and Southern Africa*, Practical Action Publishing, UK 2014, pp. 179-205.
- AUCLAIR E., FAIRCLOUGH G. (a cura di), *Theory and Practice in Heritage and Sustainability: Between Past and Future*, Routledge, London-New York 2015.
- BALBONI BRIZZA M.T., ZANNI A., *Il Museo conosciuto*, FrancoAngeli, Milano 1984

- BANDURA A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1977.
- _____, *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ 1986
- BANKS J.A., *Learning in and out of school in diverse environments*, 2007, <http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf> (01.03.2018).
- BARNET R., *Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?*, 2010, <<http://lifewideeducation.pbworks.com/f/RON+BARNETT.pdf>> (01.03.2018).
- BARTOLI G., GIANNINI A.M., BONAIUTO P., *Funzioni della percezione nell'ambito del museo*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ed. or. 1972) 1993.
- _____, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano (ed. or. 1972) 1979.
- BAUGMARTEN A. G., *Esthetica, Aesthetica*, Palermo 2000.
- BAUWENS M., *P2P and Human Evolution: Peer to peer as the premise of a new mode of civilization*, 2005, <<http://www.agoravox.fr/IMG/P2PandHumanEvolV2.pdf>> (01.03.2018).
- BAUWES M., LIEVENS, J., *Sauver le monde, Vers une société post-capitaliste avec le peer-to-peer*, Les liens qui libèrent, Paris 2015.
- BEAUBAIS C., JENSON J., *Social Cohesion: Updating the State of Research*, Ottawa: Canadian Policy Research Network, 2002, http://www.cprn.org/documents/12949_en.pdf (01.03.2018).

- BEINHART S., SMITH P., *National Adult Learning Survey 1997*, Department for education and employment. Research Report No.49, Suffolk, Sudbury 1998.
- BÉLANGER P., *Nuove visioni su Lifelong learning e musei*, in M. SANI (a cura di), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, 2005, pp. 15 - 20.
- _____, *Theories in Adult Learning and Education*, Barbara Budrich, Opladen 2011.
- _____, *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep*, 2015, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002444/244440e.pdf>> (01.03.2018).
- _____, *Learning*, Les Presses Université de Montréal, Montréal 2016.
- BELLINI N., LJUNG M., NIELSEN K., *Models of Regional Knowledge Management*, in P. Federighi, A.P. Cornett, M. Ljung, *Regional Knowledge Management Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*, Tuscan Region Press, Firenze 2006, pp. 53-79.
- BENEDICT R., *Patterns of Culture*, Routledge and Keagan Paul, London 1963.
- BENELLI C., DEL GOBBO G. ET AL. (a cura di), *Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar. Metodologías y buenas prácticas para la valorización del patrimonio material e in-material*, Edizioni Via Laura, Firenze 2010.
- BENKLER Y., *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press, New Haven 2006.

- _____, *The unselfish gene*, «*Harvard business review*», 89 (7–8): 76–85, 2011, <<https://hbr.org/2011/07/the-unselfish-gene>> (01.03.2018).
- BERGER-SCHMITT R., *Social Cohesion as an aspect of quality of societies: Concept and Measurement*, Centre for Survey Research and Methodology, Mannheim 2000.
- BERNARD P., *Social Cohesion: A Critique*, CPRN Discussion Paper N° F09, Canadian Policy Research Networks, 1999.
- BERNSTEIN B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London-New York 1990.
- BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- _____, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, «Vita & Pensiero», 2012, pp. 35-48.
- _____, *Un lavoro degno per i giovani. Visione, speranza e progetto di vita*, «Working Paper ADAPT», n. 129, a. IX (2013), pp. 1-6.
- BINNI L., PINNA G., *Museo*, Garzanti, Milano 1989.
- BLACK G., *The engaging museum: developing museums for visitor involvement*, Routledge, Abingdon, Oxon 2005.
- BOEKAERTS M., MINNAERT A., *Self-regulation with respect to informal learning International*. In «*Journal of Educational Research*», Vol. 31, 1999, pp. 533-544.
- BOLLEN K.A., HOYLE R.H., *Perceived cohesion: a conceptual and empirical examination*, «*Social Forces*», 69, n. 2, 1990, pp. 479-504.
- BOLLIER D., HELFRICH S., *The Wealth of the Commons: A World Beyond Market & State*, Levellers Press, Massachusetts 2012.

- BOLLO A., *Report 3. Measuring Museum Impacts*, The Learning Museum Network Project, Regione Emilia Romagna, 2013, <<http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/LEM3rd-report-measuring-museum-impacts.pdf>> (01.03.2018).
- _____, *50 Sfumature di pubblico e la sfida dell'audience development*, in De Biase F. (a cura di) *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 1-15.
- BONACINI E., *Il museo partecipativo sul web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale*, «Il capitale culturale», V, 2012, pp. 93-125.
- BORGHINI L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- BORRELLI N., CORSANE G., DAVIS P., MAGGI M., *Valutare un ecomuseo: come e perché. Il metodo MACDAB*, vol. 84, IRES, Torino 2008.
- BORTOLOTTI C., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008.
- BOURRIAUD N., *Relational Aesthetics*, Les Presses du Réel, Dijon 2002.
- BOYATZIS R.E., *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Sage Publications, London 1998.
- BRABEC E., CHILTON E., *Toward an Ecology of Cultural Heritage*, «Change Over Time», vol. 5 no. 2, Project MUSE, 2015, pp. 266-285.
- BRANDSEN T., PESTOFF V., *Co-production. The Third Sector and the Delivery of Public Services*, Routledge, London & New York 2008.

- BROFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986 (ed. or. 1979).
- BROWN J. S., COLLINS A., DUGUID P., *Situated cognition and the culture of learning*, «Educational researcher», 18(1), 1989, pp. 32-42.
- BRUNER J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- _____, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- BRUNI L., *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- BRUNI L., ZAMAGNI S., *Economia Civile*, Il Mulino, Bologna 2004.
- BURT R.S., *Structural Holes. The Social Structure of Competition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1992.
- BUTLER B., *Heritage and the Present Past*, in Tilley, C., Keane, W., Kuechler-Fogden, S., Rowlands, M. (a cura di), *Handbook of Material Culture*, Sage Publications, London 2006, pp. 463-479.
- CAMBI F., *Gentile e la Bildung*, in F. Cambi, N. De Domenico, M. R. Manca, M. Marino (a cura di), *Percorsi verso la singolarità. Studi in onore di Epifania Giambalvo*, ETS, Pisa 2008a, pp. 259-269.
- _____. F., *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, «Studi sulla formazione», 2-2008b, pag. 99-107 ISSN 2036-6981 (online), Firenze University Press.
- _____, *La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia*, in «Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali», vol. 10, n. 10, 2011a, pp. 2- 14.

- _____, *La pedagogia cattolica e la Bildung: annotazioni ... minime*, in «Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali», vol. 10, n. 10, 2011b, pp. 52-59.
- CAMBI F., BUGLIANI A., MARIANI A., *Ortega y Gasset e la 'Bildung'*, Unicopli, Milano 2007.
- CAMBI F., CIVES G., FORNACA R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.
- CAMBI F., GIOSI M., MARIANI A., SARSINI D., *Pedagogia generale*, Carocci, Roma 2009.
- CANADIAN HERITAGE, *Perspectives on Culture and Development in Canada*, «Canadian Background», Paper submitted to the World Commission on Culture and Development, 1995.
- CANTONI L., INVERSINI A., REGA I., *eTreasure: Promoting Informal Learning in the Tourism Field Through an SMS-Based Treasure Hunt*, in J. Luca, E. R. Weippl, (a cura di), *Proceedings of Ed-Media 2008, June 30 - July 4, Vienna, Austria*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Norfolk 2008, pp. 623-628.
- CAPRA F., *The Systems View of Life: A Unifying Vision*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.
- CASTELLS M., *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*, vol. I, Blackwell Publishers, Oxford 1996.
- _____, *Toward a Sociology of the Network Society*, in «American Sociological Association», vol. 29, no. 5, 2000, pp. 693-699.

- CAULIER-GRICE J., DAVIES A., PATRICK R., NORMAN W., *Defining Social Innovation. A Deliverable of the Project: "The Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Building Social Innovation in Europe"* (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme, European Commission, DG Research, Bruxelles 2012.
- CERRI A., *L'aspetto politico del programma del Consiglio d'Europa in materia di pedagogia del patrimonio*, in L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando Editore, Roma 2006, pp. 46-47.
- CHAN J., TO H.P., CHAN E., *Reconsidering social cohesion: developing a definition and analytical framework for empirical research*, «Social Indicators Research», n. 75, 2006, pp. 273-302.
- CHESBROUGH H. W., *Open Innovation: A New Paradigm for Understanding Industrial Innovation*, in Chesbrough H. W., Vanhaverbeke W., West J. (a cura di), *Open Innovation: Researching a New Paradigm*, Oxford University Press, New York 2006, pp. 1-14.
- CHIESI A., *Social Cohesion and Related Concepts*, in *Advances in Sociological Knowledge*, International Social Science Council, Ginevra e Parigi 2004, pp. 235-253.
- CHRISTIDOU D., *Implementing heritage learning outcomes*, 2014, <http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/HLO_Final.pdf> (01.03.2018).
- CICERCHIA A., *L'impatto sociale delle attività culturali: misure, valutazione, indicatori*, «Economia della Cultura», n. 1, 2015, pp. 3-80.
- CIRESE A.M., *Oggetti, segni, musei*, Einaudi, Torino 1976.
- _____, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo, Palermo 1979.

_____, Segnicità, fabrilità, procreazione. Appunti etnoantropologici, Cisu, Roma 1984.

_____, *Dislivelli di cultura e altri discorsi inattuali*, Meltemi, Roma 1997.

CLARK M.E., *The Cultural Spectrum*, in *Ariadne's Thread*, Palgrave Macmillan, London 1989.

CLEARY T., *The new museum function, form and politics*, Bachelor of Arts (Honours) Diploma Museum Studies Diploma Public Sector Management, The School of Arts, Media and Culture Griffith University, 2006, <<https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/405f5ba7-92b5-d855-25b0-dd62348bc0a6/1/02Whole.pdf>> (30.01.2018).

CLEMENTE P., *Graffiti di museografia antropologica italiana*, Protagon, Siena 1996.

CLEMENTE P., ROSSI E., *Il terzo principio della museografia*, Carocci, Roma 1999.

CLIFFORD J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

CLIQ, *Community report: a participatory approach to assessing the impact of ICT access on quality of life, KwaZulu-Natal*, School of Development Studies, Durban 2011.

CLOVER D.E., SANFORD K., BELL L., JOHNSON K. (a cura di), *Adult Education, Museums and Art Galleries: Animating Social, Cultural and institutional change*, Sense Publisher, Rotterdam 2016.

COFFIELD F., *The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning*, in Coffield F. (a cura di), *The Necessity of Informal Learning*, Policy Press, Bristol 2000.

COLAZZO S. (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw Hill, Milano 2008.

- _____, (a cura di), *Apprendimento esperienziale, apprendimento per metafore, outdoor training*, Edizione di studio, Amaltea Melpignano, 2009.
- _____, *Il museo e la formazione dell'identità sociale tra storia e territorio*, Amaltea edizioni, Castrignano d'È Greci, 2011a
- _____, *Conservare il sapere immateriale*, «L'Idomeneo», n.13, 2011b, pp. 113-120
- _____, *La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico*, in Bottaccioli F. (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*, Tecniche Nuove, Milano, 2011c, pp. 219 -236.
- COLAZZO S., PATERA S., *Verso un'ecologia della partecipazione*, Amaltea, Melpignano 2008
- COLEMAN J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, «*American Journal of Sociology*», Vol. 94, Supplement, 1988, pp. 95-120.
- _____, *Foundations of Social Theory*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge e London 1990.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Guide to Social innovation*, 2013a, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf> (30.01.2018).
- _____, *Empowering people, driving change. Social Innovation in the European Union*, 2013b, <http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdfTepsie FP7> (30.01.2018).
- _____, *Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe*, 2014, <http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/publications/2014-heritage-communication_en.pdf> (30.01.2018).
- _____, *Getting cultural heritage to work for Europe. Report of the Horizon 2020 Expert Group on Cultural Heritage*, 2015,

<<https://www.kowi.de/Portaldata/2/Resources/horizon2020/coop/H2020-Report-Expert-Group-Cultural-Heritage.pdf>> (30.01.2018).

CONSIGLIO D'EUROPA, *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, 2005a*, <<https://www.coe.int/web/culture-and-heritage/faro-convention>> (30.01.2018).

_____, *Methodological guide to the concerted development of social cohesion indicators*, 2005b, <http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_en.pdf> (30.01.2018).

_____, *Report of High-Level Task Force on Social Cohesion. Towards an active, fair and socially cohesive Europe*, 2008, <[http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC\(2007\)31E.doc](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC(2007)31E.doc)> (01.02.2018).

_____, *Council conclusions on participatory governance of cultural heritage*, 2014a, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG1223%2801%29>> (01.02.2018).

_____, *Conclusions on cultural heritage as a strategic resource for a sustainable Europe*, 2014b, <<http://resources.riches-project.eu/wp-content/uploads/2015/11/conclusion-cultural-heritage.pdf>> (01.02.2018).

COOMBS P. H., *The world crisis in education: A view from the eighties*, Oxford University Press, New York 1985.

_____, *Formal and nonformal education: Future strategies*, in Titmus C. (a cura di), *Lifelong learning education for adults*, Pergamon, Oxford 1989, pp. 57-60.

COOMBS P. H., AHMED M., *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore 1974.

- CONOLE G., SIEMENS G., *Special Issue - Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning*, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2011, Vol 12/3.
- COPELAND T., *European democratic citizenship. Heritage education and Identity*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2006.
- CORNELI J., DANOFF J-C., *Paragogy*, 2012, <<http://paragogy.net/images/1/1d/Paragogy-book.pdf>> (01.02.2018).
- CORSANE G., DAVIS P., ELLIOTT S., MAGGI M., MURTAS D., ROGERS S., *Ecomuseum Evaluation: Experiences in Piemonte and Liguria, Italy*, «International Journal of Heritage Studies», 2007a, XIII, n. 2, pp. 101-116.
- _____, *Ecomuseum Performance in Piemonte and Liguria, Italy: The Significance of Capital*, «International Journal of Heritage Studies», 2007b, XIII, n. 3, pp. 223-239.
- CORSANE G., DAVIS P., MURTAD D., *Place, local distinctiveness and local identity: Ecomuseum approaches in Europe and Asia*, in M. Anico, E. Peralta, *Heritage and Identity*, Routledge, London 2009, pp. 47-62.
- CORSANE G., HOLLEMAN W., *Ecomuseums: a brief evaluation*, in R. De Jong, *Museums and the Environment*, Southern Africa Museums Association, Pretoria 1993, pp. 111-125.
- COSTA M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- _____, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.
- _____, *Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0*, «METIS», 2017, VII/1.
- COSTANZO L., FERRARA A., *Well-Being Indicators on Landscape and Cultural Heritage: The Experience of the*

- BES Project*, in F. Maggino, *A New Research Agenda for Improvements in Quality of Life*, Springer, Amsterdam 2015, pp. 1-15.
- COZZANI G., DAGNINO F.M., POZZI F., KATOS A.V., KATSOULI E. F., *Innovative technologies for intangible cultural heritage education and preservation: the case of i-Treasures*, in «Personal and Ubiquitous Computing», Volume 21, Issue 2, April 2017, pp 253–265.
- CRAFT A., CHAPPELL K., TWINING P., *Learners reconceptualising education: widening participation through creative engagement?*, «Innovations in Education and Teaching International», 45:3, 2008, 235-245.
- DALE M., BELL J., *Informal learning in the workplace*, DfEE Research Report 134, London 1999.
- DALLARI F., BARBINI F., BELLUSO R., BOZZATO S., CANDELA G., MAGGIOLI M., MARIOTTI A., SCORCU A., *Valorizzare, comunicare e fruire il patrimonio culturale statale tra sistemi locali, reti nazionali e competizione internazionale. Riconoscimento, analisi e valutazione dei modelli di valorizzazione permanente territoriale in Italia, individuazione e raccolta di best practices e linee-guida*, Società Geografica Italiana, Roma 2012.
- DAVIDSON C., GOLDBERG D.T., *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*, MIT press, Massachusetts 2009.
- DAVIS P., *Ecomuseum. A sense of place*, Continuum International Publishing Group, New York 2011.
- DAVIS A., RUDDLE K., *Creating confidence: rational skepticism and systematic enquiry in local ecological knowledge research*, «Ecological Applications», 20, 2010, pp. 880-894.
- DEBAENE M., *Value Co-creation in a Museum Context*, Faculty of Arts and Philosophy, University of Ghent, 2015.

- DELANG C. O., YI HANG YU, *Measuring Welfare beyond Economics*. Routledge, New York 2015.
- DE GROOT R.S., WILSON M.A., BOUMANS R.M.J., *A typology for the classification, description and valuation of ecosystem functions, goods and services*, «Ecological Economics», 41(2002) 393-408.
- DE MAURO T., MORRONE A., *Livelli di partecipazione alla vita della cultura in Italia Livelli di partecipazione alla vita della cultura in Italia*, Fondazione Mondo Digitale, Roma 2008.
- DE SANCTIS F. M., *Educazione in Età Adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- _____, *Educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- _____, *Verso un duemila educativo*, Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato, Firenze-Prato 1988.
- DE SANCTIS F. M., FEDERIGHI P., *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*, Bulzoni, Roma 1981.
- DE VARINE H., *L'écomusée*, in «Gazette», vol. 11, n° 2, Printemps, 1978, pp. 29-40.
- _____, *Les racines du futur. Le patrimoine au service du développement local*, ASDIC, Chalon sur Saone 2002.
- DEL GOBBO G., *Dall'ambiente all'educazione. Materiali di studio tra teoria, metodologia e pratiche*, Del Cerro, Pisa 2007.
- _____, *Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo*, «Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», 2016, 74, pp.172-191.
- DEL GOBBO G., GALEOTTI G., *Natural and cultural capitals: transdisciplinary strategies toward community learning for sustainable and inclusive human development*, in M. L. Pa-

- racchini, P.C. Zingari, C. Blasi (a cura di), *Reconnecting natural and cultural capital. Contributions from science and policy*, Commissione Europea, Bruxelles 2018, pp. 163 – 174.
- DEL GOBBO G., PRESMANES R.G., *Valorización y gestión del patrimonio en Guanabacoa: Universidades e instituciones locales en la cooperación descentralizada en Cuba*, in «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», Vol 2, N° 2, 2013, pp. 115-135.
- DEWEY J., *The School and Society: Being Three Lectures*, University of Chicago Press, 1899.
- _____, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York 1916.
- _____, *The Public and its Problems*, Holt, New York, 1927
- _____, *Art as Experience*, Putnam, New York 1934.
- _____, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1959.
- _____, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- DEWEY J., BENTLEY A., *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston 1949.
- DI FRANCO G., (a cura di), *Il poliedro coesione sociale. Analisi teorica ed empirica di un concetto sociologico*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- DICKES P., VALENTOVA M., BORSENBERGER M., *Social cohesion: Measurement Based on the EVS Micro Data*, «Statistica Applicata», (2008), XX, n. 2, pp. 1-16.
- _____, *Construct Validation and Application of a Common Measure of Social Cohesion in 33 European Countries*, Springer, Netherlands 2009.
- DIGGLE K., *Guide to arts marketing: the principles and practice of marketing as they apply to the arts*, Rhinegold, London 1984.

- DINI V., *I segni della memoria sociale*, Contributi dell'Istituto di Psicologia della Facoltà di Magistero, Università di Siena, 1981.
- DONATI P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- _____, *Sociology. A new paradigm for the Social sciences*, Routledge, London 2011.
- DONATI P., SOLCI R., *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- DONOLO C., FICHERA F., *Le vie dell'innovazione*, Feltrinelli, Milano 1998.
- DÜMCKE C., GNEDOVSKY M., *The Social and Economic Value of Cultural Heritage: literature review*, EENC Paper, 2013, <<https://pdfs.semanticscholar.org/3a70/d26f9adf6b277216b8f3acf7909927bf2bc5.pdf>> (01.02.2018).
- DUNCAN C., *Civilising Rituals*, Routledge, London-New York 1995.
- DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Félix Alcan, Paris 1893.
- ERAUT M., *Non formal learning and tacit knowledge in professional work*, in «British Journal of Educational Psychology», vol. 70, 2000, pp. 113 – 136.
- _____, *Informal learning in the workplace*, in «Studies in Continuing Education», vol. 26, n. 2, 2004, pp. 247-273.
- _____, *Learning from other people in the workplace*, in «Oxford Review of Education», vol. 33, n. 4, 2007, pp. 403-422.
- EUROFOUND, *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.
- EUROPEAN COMMISSION, *Final Report. Study on Audience Development - How to place audiences at the centre of cultural organisations*, <<https://ec.europa.eu/programmes/creative->

europe/news/20170421-new-study-audience-development_en> (03/2018), Brussels 2017.

EUROPEAN ECOMUSEUMS NETWORK, *Declaration of Intent of the Long Net Workshop*, Trento 2004, <<http://www.mondilocali.it/wpcontent/uploads/2010/09/Declaration-of-Intent-2004.pdf>> (01.02.2018).

EUROPEAN EXPERT NETWORK ON CULTURE – EENC, *Mapping of practices in the EU Member States on Participatory governance of cultural heritage*, 2015, <<http://www.interarts.net/descargas/interarts2541.pdf>> (01.03.2018).

FABBRI L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.

_____, *Le pratiche professionali. Progettazione e apprendimento nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma 2012a.

_____, *I giovani e il lavoro*, in «Educational Sciences & Society», vol. 3 (2012b), pp. 10-22.

_____, *La formazione situata. Dispositivi per conoscere e coltivare gli apprendimenti informali*, in E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il carattere pratico della realtà. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, PensaMultimedia, Lecce 2014, pp. 149-164.

_____, *Organizzazioni e pratiche lavorative. Traiettorie evolutive e apprendimenti intergenerazionali*, in Olivieri S., Bretagna G., *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium S.r.l., 2017.

FABBRI L., ROMANO A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

FAIRCLOUGH G., *New heritage frontiers*, in «Heritage and Beyond», Council of Europe, 2009, pp. 29 – 41.

FEDERIGHI P., *Consumi educativi nell'età adulta*, Sea, Genova 1988.

- _____, *Strategie per la gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli 1996a.
- _____, *Le condizioni del leggere*, Editrice Bibliografica, Milano 1996b.
- _____, *Profili professionali con formazione superiore e alta formazione e le relative competenze: il manager dei processi formativi nelle reti di innovazione*, Alberici A., Orefice P., *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 1996c, pp. 71-84.
- _____, *Liberare la domanda di formazione*, Edup Paideia, Roma 2006.
- _____, *L'educazione incorporata nel lavoro*, in «Studi sulla Formazione», 2010, pp. 133-151
- _____, *Managing diversity and creating new cultural heritage*, in S. Grut, S. Kling (a cura di), *Kreativitet och mangfald*, Nordiskt Centrum for Kulturarvspedagogik, Ostersund 2011, pp. 10-15,
- _____, *I processi di apprendimento nel lavoro*. In: P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi. *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, Edizioni ETS, Pisa 2012, 43-47.
- FEDERIGHI P., BOFFO V., DÂRJAN I., *Content Embedded Literacy in the Workplace*, Firenze University Press, Firenze 2009.
- FEDERIGHI P., CAMPANILE G., *Formazione alla sicurezza nei luoghi di lavoro e circoli di studio*, ETS, Pisa 2008.
- FEDERIGHI P., TORLONE F., *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, Firenze University Press, Firenze 2015.
- FIANDACA G., *Concezioni e Modelli di Diritto Penale tra Legislazione, Prassi Giudiziaria e Dottrina*, in «Questione giustiziana», n. 1, 1991, pp. 31 e segg.

- FISH, R., *Environmental decision-making and an ecosystems approach: some challenges from the perspective of social science*, «Progress in Physical Geography», Vol. 35, No 5, 2001, pp. 67-75.
- FISH R., CHURCH A., WINTER M., *Conceptualising cultural ecosystem services: A novel framework for research and critical engagement*, in «Ecosystem Services», Volume 21, Part B, 2017, pp. 208-217.
- FOJUT N., *The philosophical, political and pragmatic roots of the convention*, Council of Europe (a cura di), *Heritage and Beyond*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 2009, pp. 13-21.
- FOX R., *Constructivism Examined*, Oxford Review of Education, 27(1), 2001, pp.23-35
- FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- FUSTER MORELL M., *Release research report: Criteria for delimitation and typification of commons-based peer production*, 2016, <https://p2pvalue.eu/wp-content/uploads/2013/07/doc1_report-criteria.pdf> (01.03.2018).
- GALEOTTI G., *Capacity building and bottom-up process in the Study Circle project*, in Bogotaj N., Del Gobbo G., *Lifelong leaning devices for sustainable local development: sustainable approach through lifelong learning models*, ETS, Pisa 2015, pp. 73-89
- _____, *Elements for impact assessment of cultural heritage and community well-being. A qualitative study on Casentino's Eco-museum*, «Il capitale culturale. Studies on the value of cultural heritage», 2016a, XIV, pp. 914-943.
- _____, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, «Focus on Lifelong Lifewide learning»,

2016b, V/12, N. 28 pp. 95-11.

_____, *The educational valorisation of traditional knowledge. An intervention-research with tuleros, Mayan artisans of Atilán Lake in Guatemala*, in Pinton S., Zagato L., *Cultural Heritage. Scenari 2015-2017*, Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia 2018.

GALLA A., Frequently Asked Questions about Intangible Heritage, in «ICOM News», 56 (4), 4, 2003.

GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli, Milano 1987.

_____, *L'educazione alle intelligenze multiple*. Anabasi, Milano 1994

_____, *Sapere per comprendere: discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.

GARRICK J., *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development*, Routledge, London 1998.

GARTON-SMITH J., *The Impact of Curation on Intangible Heritage: The case of Oradour-sur-Glane*, in VIEREGG, H. K. (a cura di), *Heritage*, ICOM International Committee for Museology (ICOFOM), Munich and Brno, 2000, 58-65.

GEE J., *What videogames have to teach us about learning and literacy*, Palgrave Publishing, New York 2004.

GIBBS K., SANI, M. & THOMPSON J., *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, 2006, <<http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf>> (01.02.2018).

GIROUX H. A., *The hidden curriculum and moral education*, McCutchan Publishing, Berkeley 1983.

GLÄSER J., LAUDEL G., *Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis. Qualitative Re-*

- search Aiming at Causal Explanations*, «Forum: Social qualitative research», 2013, 14, n. 2, art. 5.
- GOFFMAN E., *Asylums. Le Istituzioni Totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino 2001.
- GOLINELLI G. M. (a cura di), *Cultural Heritage and Value Creation: Towards New Pathways*. Springer, London e New York 2015.
- GONZALEZ P. A., *From a Given to a Construct. Heritage as a common*, «Cultural Studies», 2014 Vol. 28/Iss. 3, pp. 359-390.
- GORDON J., BEILBY-ORRIN H., *International Measurement of the Economic and Social Importance of Culture*, OECD Statistics Working Papers, OECD Publishing, 2007.
- GRAHAM D., MASON D., NEWMAN A., *Literature Review: Historic Environment, Sense of Place, and Social Capital*, International Centre for Cultural and Heritage Studies (ICCHS), Newcastle University 2009.
- GRANOVETTER M., *The Strength Of Weak Ties*, «American Journal of Sociology», 1973, 78, 1360-1380.
- _____, *Getting a job: A study of contacts and careers*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1974.
- _____, *The Impact of Social Structure on Economic Outcomes* *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 19, No. 1, 2005, pp. 33-50.
- GREVER M., VAN BOXTEL C., *Introduction Reflections on Heritage as an Educational Resource*, in C. van Boxtel, S. Klein, & E. Snoep, *Heritage Education Challenges in Dealing with the Past*, Erfgoed Nederland, Amsterdam, 2011, pp. 9-13.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S., *Fourth generation evaluation*, Sage Publications, London 1989

- GUYER P., *History of modern aesthetics*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- HÄMÄLÄINEN T. J., *Social Innovation, Structural Adjustment and Economic Performance* (a cura di), *Social innovations, institutional change and economic performance. Making sense of structural adjustment processes in industrial sectors, regions and societies*, Edward Elgar Publisher, Cheltenham 2007, pp. 11-51.
- HARRISON R., *Heritage: Critical Approaches*, Routledge, London 2013.
- HAWKINS R. L., MAURER K., *Bonding, bridging, and linking: How social capital operated in New Orleans following Hurricane Katrina*, «British Journal of Social Work», 2010, 40(6), pp. 1777 – 93.
- HEMPEL-JORGENSEN A., *Learner agency and social justice: what can creative pedagogy contribute to socially just pedagogies?*, «Pedagogy, Culture & Society», 23:4, 2015, pp. 531-554.
- HERNÁNDEZ-MORCILLOA M., PLIENINGER T., BIELING C., *An empirical review of cultural ecosystem service indicators*, «Ecological Indicators», 29, 2013, pp. 434–444.
- HILL K., *Thinking About Audience and Agency in the Museum: Models from Historical Research*, in «Conference Proceedings - Current Issues in European Cultural Studies» Norrköping 15-17 June 2011, Linköping University Electronic Press, 2011.
- HØLLELAND H., SKREDE J., HOLMGAARD S.B., *Cultural Heritage and Ecosystem Services: A Literature Review*, in «Conservation and Management of Archaeological Sites», 19:3, 2017, pp. 210-237.
- HOOPER-GREENHILL, E., *Museums and the shaping of knowledge*, Routledge, London-New York 1992 (trad. it. 2005).

_____, *Museums and the interpretation of visual culture*, Routledge, London-New York 2000.

_____, *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge, London 2017.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS - ICOM, *ICOM Statutes approved in Vienna (Austria) August 24, 2007*, <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/statutes_eng.pdf> (01.03.2018).

ILLERIS K., *Adult education and Adult learning*, Krieger, Malabar FL 2004.

_____, *Comprehensive Learning Theories*, Routledge, London-New York 2009.

ILO, *Decent work*, 2018 <<http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-en/index.htm>> (03/2018),

ISTAT, *Aspetti della vita quotidiana*, 2015. <<https://www.istat.it/it/archivio/129956>> (01. 03. 2018),

ISTAT, CNEL, *Rapporto BES 2015: il benessere equo e sostenibile in Italia*, 2015, <<http://www.istat.it/it/files/2015/12/09-Paesaggio-patrimonio-culturale-Bes2015.pdf>> (01.03.2018).

JENSEN I., ZIPSANE H. (a cura di), *On the Future of Open Air Museums*. Ostersund: Jamtli Forlag, 2008.

JENSON J., *Mapping social cohesion: The state of Canadian research*, «CPRN Discussion Paper», 1998, N° F 03, Canadian Policy Research Networks.

JOGMARK M., *A social capital approach to regional transformation*, in C. Karlsson, B. Johansson, R. Stough, *Innovation, Technology and Knowledge*, Routledge, Londra 2011.

- JOHANNISSON B., *Beyond Process and Structure: Social Exchange Networks*, «International Studies of Management and Organization», 1987, XVII, n. 1, pp. 3-23.
- JONES C., *Networked Learning: An educational paradigm for the age of digital networks*, Springer, London 2015.
- Jung Y., *The art museum ecosystem: a new alternative model*, «Museum Management and Curatorship», 2011, 26:4, 321-338.
- JÜTTE W., *Co-operation, Networks, Learning Regions - Network Analysis as a Tool for Evaluation Structures of Interaction in Continuing Education*, in M. Osborne, K. Sankey, B. WILSON (a cura di), *Social capital, lifelong learning and the management of place*, Routledge, London 2007, pp. 195-223.
- KAMBERIDOU I., PATSADARAS N., *A new concept in European sport governance: Sport as social capital*, «Journal Biology of Exercise», January 2007, pp. 21-34.
- KARP I., KREAM C. M., LAVINE S. (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale delle collettività*, Clueb, Bologna 1995.
- KARP I., LAVINE S. (a cura di), *Culture in mostra*, Clueb, Bologna 1995.
- KAWASHIMA N., *Beyond the division of attenders vs. non-attenders: a study into audience development in policy and practice*, University of Warwick, Research Paper No 6, Warwick (2000), <http://www2.warwick.ac.uk/fac/arts/theatre_s/cp/research/publications/centrepubs/ccps_paper_6.pdf> (01.03.2018).
- KELLY L., *Visitors and learning: adult museum visitors' learning identities*, in S. J. Knell, S. Macleod, S. Watson, *Museum Revolutions. How museums change and are changed*, Routledge, London-New York 2007, pp. 276-290.

- KNOWLES M. S., *Informal Adult Education*, Association Press, New York 1950.
- _____, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Angeli, Milano 1997.
- KOLB D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, N.J: Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.
- KOSTAKIS, V., BAUWENS M., *Network Society and Future Scenarios for a Collaborative*, Palgrave Macmillan, Basingstok 2014.
- KURIN R., *Museums and Intangible Heritage: Culture Dead or Alive?*, «ICOM News», 57 (4), 2004, pp.7-9.
- LA BELLE T. J., *Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning*, in «International Review of Education», 1982, vol. 28, n. 2, pp. 159-175.
- LANG C., REEVE J., WOOLLARD V., *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-first Century*, Ashgate Publishing, 2006.
- LAPORTA R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- LAVE J., *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- LAVE J., WENGER E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- LIN N., *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- LINDENFORS P., *For Whose Benefit? The Biological and Cultural Evolution of Human Cooperation*, Springer, New York 2017.

- LINTOTT S., *The Sublimity of Gestating and Giving Birth: Toward a Feminist Conception of the Sublime*, in S. Lintott and M. Sander-Staudt (a cura di), *Philosophical Inquiries Into Pregnancy, Childbirth, and Mothering: Maternal Subjects*, Routledge, New York 2012, pp. 237–250.
- LIVINGSTONE D. W., *The education jobs gap: Underemployment or economic democracy*, Garamond Press, Toronto 1999.
- _____, *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*, Centre for the Study of Education and Work e Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto 2001.
- LOCKWOOD D., *Civic Integration and Social Cohesion in Capitalism and Social Cohesion*, in I. Gough, G. Olofsson, *Essay on Exclusion and Integration*, Palgrave Macmillan, New York 1999, pp. 63-84.
- LUPO E., *Il design per i beni culturali. Pratiche e processi innovativi di valorizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- MAESA J., EGOHA B., WILLEMENA L. et al., *Mapping ecosystem services for policy support and decision making in the European Union*, in «Ecosystem Services», Volume 1, Issue 1, July 2012, pp. 31-39.
- MAGEE L., JAMES P., SCERRI A., *Measuring Social Sustainability: A Community-Centred Approach*, «Applied Research in the Quality of Life», VII, n. 3, 2012, pp. 239-261.
- MAGLIACANI M., *Managing Cultural Heritage: Ecomuseums, Community Governance, Social Accountability*, Palgrave Pivot, London 2014.
- MALAVASI P. L., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

- MARSICK V. J., VOLPE M., *The nature of and need for informal learning*, in «Advances in developing human resources: Informal learning on the job», vol. 1, n. 3, 1999, pp. 1–9.
- MARSICK V. J., WATKINS K., *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, London-New York 1990.
- _____, *Facilitating learning organisations: making learning count*, Gower Publisher, Aldershot 1999.
- MARSTINE J., *New museum theory and practice: An introduction*, GBR Wiley, Chichester 2008.
- MATTEI U., *Beni comuni. Un manifesto*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2011.
- MATURANA H., VARELA F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1995.
- MAUCERI E., *Pedagogia e contesto penitenziario: alcune riflessioni sul significato e il ruolo dell'educazione in prigione*, in «Rassegna Penitenziaria», vol. 1, n. 3, 2001, pp. 295-327.
- MAZZUCATO C., *Appunti per una teoria 'dignitosa' del diritto penale a partire dalla restorative Justice*, in C. Mazzucato, A. Barletta, L. Eusebi, S. Gentile, L. Maganzani, G. Monaco, D. Rinoldi, *Dignità e diritto: prospettive interdisciplinari. Quaderni Dipartimento di Scienze Giuridiche*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza, n.2, Libellula Edizioni, Tricase (Le) 2010, pp. 99-166.
- MCLELLAN H., *Situated Learning Perspectives*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs NJ 2011.
- MELBER L. M., COX-PETERSEN A. M., *Teacher professional development and informal learning environments: investigating partnerships and possibilities*, in «Journal of Science Teacher Education», vol. 16, n. 2, 2005, pp. 103-120.
- MEZIROW J., *Fostering critical reflection in adulthood: a guide in transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 1990

- _____, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 1991
- _____, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000.
- MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT, *Ecosystems and Human Well-Being. A Framework For Assessment*, Washington, DC, Island Press, 2005 .
- MITCHELL J.C., *The concept and use of social networks*, in J.C. Mitchell, *Social Networks in Urban Situations*, Manchester University Press, Manchester 1969, pp. 51-76.
- MIBACT, *Piano Nazionale di Educazione al Patrimonio culturale*, 2015, <<http://www.dger.beniculturali.it/index.php?it/21/news/6/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>> (20.03.2018).
- MOBUS G.E., KALTON M.C. *Principles of Systems Science, Chapter 8: Emergence*, Springer, New York 2015.
- MOCKER D. W., SPEAR G. E., *Lifelong learning: formal, non-formal, informal and self-directed*. Ohio, Columbus 1982.
- MONTANARI E., *Ecomuseums and Contemporary Multi-cultural Communities: Assessing Problems and Potentialities through the Experience of the Écomusée du Val de Bièvre, Fresnes, France*, «Museum & Society», 2015, XIII, n. 3, pp. 369-384.
- MOREVA L., BARAKAEVA O. (a cura di), *Role of Museums in Education and Cultural Tourism Development: Policy Brief*, UNESCO – ICOM, Kiev, 2012.
- MORRONE A. (a cura di), *Guidelines for measuring cultural participation*, UNESCO, 2006.
- MOULAERT F., MACCALLUM D., MEHMOOD A., HAMDOUCH A. (a cura di), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdiscipli-*

nary Research. Edward Elgar Publishing, United States 2014.

MULGAN G., TUCKER S., ALI R. & SANDERS B., *Social Innovation What it is, Why it matters and how it can be accelerated*, Oxford Said Business School, 2006, <<https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Social-Innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated-March-2007.pdf>> (01.03.2018).

MURRAY R., CAULIER-GRICE J., MULGAN G., *The Open Book of Social Innovation*, NESTA, London 2010.

MURZYN-KUPISZ M., DZIAŁE J., *Cultural heritage in building and enhancing social capital*, «Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development», Vol. 3 Issue: 1, 2013, pp.35-54.

NARDI E. (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid, Napoli 1994

_____, (a cura di), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano, 2016.

NEGAZ K., PARA A., *The ecomuseum as a sustainable product and an accelerator of regional development. The case of the Subcarpathian Province*, «Economic and Environmental Studies», 2014, XIV, n. 1, pp. 51-73.

NEGRI M., SANI M. (a cura di), *Museo e cultura della qualità*. Clueb, Bologna 2001

NEMO - LEM WORKING GROUP, *Learning in museums and young people*, 2015, <http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/topics/Audience_Development/Museums_and_Young_People_NEMO_LEMWG_study_2015.pdf> (01.02.2018).

NETWORK DEGLI ECOMUSEI ITALIANI, *Manifesto Strategico degli Ecomusei Italiani*, Poppi 2016,

<<http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/manifesto-strategicoecomusei-italiani/manifesto-strategico-degli-ecomusei-italiani>> (01.02.2018).

NEUMEIER S., *Why do social innovations in rural development matter and should they be considered more seriously in rural development research? Proposal for a stronger focus on social innovations in rural development research*, in «Sociologia Ruralis», vol. 52, n. 1, 2012, pp. 48-69.

NORTHERN IRELAND ASSEMBLY, *Examining social inclusion in the arts in Northern Ireland*, NIAR 697-13, 2013, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2013/culture_arts_leisure/12713.pdf> (01.02.2018).

OECD, *Perspectives on Global Development 2012. Social Cohesion in a Shifting World*, 2011, <<http://www.oecd.org/site/devpgd2012/>> (01.02.2018).

_____, *Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, 2013, <<http://www.oecd.org/statistics/Guidelines%20on%20Measuring%20Subjective%20Well-being.pdf>> (01.02.2018).

OREFICE P., *Formazione e Processo Formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 2007.

OSTROM E., *Governing the Commons*. Cambridge University Press, Cambridge 1990.

OSTROM E., HESS C., (a cura di), *Understanding Knowledge as a Commons. From Theory to Practice*, The MIT, Massachusetts 2007.

OTT M., DAGNINO F.M., POZZI F., *Intangible Cultural Heritage: Towards collaborative planning of educational interventions*, in «Computers in Human Behavior», Volume 51, Part B, October 2015, pp. 1314-1319.

PABERZYTE U. J., *Learning in the "Post-Museum". The role of architecture*, Leiden University, Master Thesis 2016,

<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/36451/Paberzyte_MA%20Thesis_Final%20Version.pdf?sequence=1> (01.03.2018).

PAGEL J., MAAß M., KENDALL G. (a cura di), *Revisiting the educational value of museums connecting to audiences*, Nemo 23rd Annual Conference, Network of European Museum Organisations, Pilsen 2005, <http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_AC2015_EduVal_documentation.pdf> (01.03.2018).

PALDAM M., SVENDSEN G.T., *An essay on social capital: Looking for the fire behind the smoke*, «European Journal of Political Economy», 2000, 16, pp. 339-366.

PARACCHINI M.L., ZINGARI P.C., BLASI C. (a cura di), *Reconnecting natural and cultural capital. Contributions from science and policy*, Commissione Europea, Bruxelles 2018.

PARLAVECCHIA G., TARCHIANI G., *Verso una biblioteca del pubblico*, Editrice Bibliografica, Milano 1991.

PARSONS T., *The Structure of Social Action*, MacGraw Hill, New York 1937.

PATTISON S., DIERKING L., *Staff-Mediated learning in museums: A social interaction perspective*, «Visitor Studies», 16 (2), 2013, pp. 117-143.

PAVARINI M., *La pena «utile», la sua crisi e il disincanto: verso una pena senza scopo*, in «Rassegna penitenziaria e criminologica», vol. 1, 1983, pp. 2-45.

_____, *Il Trattamento Penitenziario*, in *Atti del seminario Il trattamento penitenziario*, Bologna, 3-5 giugno 2003, <http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/pavarini_trattamento_penitenziario.pdf> (01.03.2018).

_____, (a cura di), *Nuovo Revisionismo Penale. «Silète poenologi in munere alieno!» Teoria della Pena e Scienza Penalistica*, Monduzzi, Milano 2006.

- PHELPS C., *A Longitudinal Study of the Influence of Alliance Network Structure and Composition on Firm Exploratory Innovation*, «Academy of Management Journal», 2010, Vol. 53, No. 4, 890–913.
- PHILLIPS R., *Replacing Objects: Historical Practices for the Second Museum Age*, in «The Canadian Historical Review», 2005, 86 (1), pp. 83-110.
- PHILLS J.A., DEIGLMEIER K., MILLER D. T., *Rediscovering social innovation*, in «Stanford Social Innovation Review», vol. 6, n. 4, 2008, pp. 34-43.
- PINNA G., *Intangible Heritage and Museums*, in «ICOM News», 56(4), 3, 2003.
- POL E., VILLE S., *Social innovation: buzz word or enduring term?*, in «Economic working paper», University of Wologong, Wologong 2008.
- PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Led, Milano 1995.
- POULOT D., *Identity as self-discovery; the ecomuseum in France*, in D. J. Sherman, I. Rogoff (a cura di), *Museum culture: histories, discourses, spectacles*, Routledge, London 1994.
- PRENSKY M., *Digital game-based learning*, Paragon House, PA 2007.
- PRIOR N., *Having one's tate and eating it: transformations of the museum in a hypermodern era*, in A. McClellan (a cura di), *Art and its publics: museum studies at the millennium*, Blackwell, Oxford 2003, pp. 51-74.
- _____, *Postmodern Restructurings*, in S. Macdonald (a cura di), *A companion to museum studies*, Wiley Blackwell, Chichester 2011, pp. 509-524.
- PUTNAM R., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.

- QUAGLINO G. P., *La scuola della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- RAJULTON F., RAVANERA Z., BEAUJOT R., *Measuring Social Cohesion: An Experiment Using the Canadian National Survey of Giving, Volunteering, and Participating*, «Social Indicators Research», n. 80, 2007, pp. 461-492.
- RAPLEY M., *Quality of Life Research: A Critical Introduction*, «*Quality of Life Research*», Vol. 13, No.5, 2004, pp. 1021-1024.
- REAGAN T. G., *Non-Western Educational Traditions*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005.
- REINA G., (a cura di), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*, Marsilio, Venezia 2014.
- RENTZHOG S., *Open Air Museums – the History and Future of a Visionary Idea*, Carlssons, Jamtle, 2007.
- RIFTING J., *The Zero Marginal Society*, Palgrave Macmillan, N.Y. 2014.
- ROGERS R., *Audience development: collaborations between education and marketing*, Arts Council of England, London 1998.
- ROGOFF B., *Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation*, «Human Development», 57 (2-3), 2014, pp. 69–81.
- ROGOFF B., CALLANAN M., GUTIÉRREZ K. D., *The Organization of Informal Learning*, «Review of Research in Education», 2016, Volume 40/ 1, pp. 356-401
- ROSSI B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano 2007.
- _____, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2009.

- _____, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.
- RUDDLE K., DAVIS A., *Local Ecological Knowledge (LEK) in Interdisciplinary Research and Application: a Critical Review*, «Asian Fisheries Science», 2013, 26, pp. 79-100.
- RUFINO A., PIZZO C., *Intelligenza territoriale come propulsore di sviluppo sostenibile*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- SAITO Y., *Everyday aesthetics*, in «Philosophy and Literature», vol. 25. n. 1 (2001), pp. 87–95.
- SANI M., TRONBINI A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa dei musei*, Editrice Compositori, Bologna 2003.
- SCHIEFER D., VAN DER NOLL J., *The Essentials of Social Cohesion: A Literature Review*, Springer, Netherlands 2016.
- SCHMIDT K., SACHSEA R., WALZ A., *Current role of social benefits in ecosystem service assessments*, in «Landscape and Urban Planning», 149, 2016, pp. 49–64.
- SCHOLTE S.S.K., VAN TEEFFELENA.J.A., VERBURG P.H., *Integrating socio-cultural perspectives into ecosystem service valuation: A review of concepts and methods*, «Ecological Economics», 11, 2015, pp. 67–78.
- SCHUGURENSKY D., *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, NALL-Working Paper n.19, Centre for the Study of Education and Work e Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto 2000.
- SCIACCHITANO E., *L'evoluzione delle politiche sul patrimonio culturale in Europa dopo Faro*. In L. Zagato, M. Vecco (a cura di). *Citizens of Europe. Culture e diritti*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2015, pp. 45-62.
- SENGE M. P., *The Fifth Discipline*, Doubleday/Currency, 1990.

- SENNET R., *Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*, Yale University Press, New Haven-London 2012.
- SEPPILLI T., *La ricerca sulle tradizioni popolari e il suo uso sociale nel quadro di una politica democratica dei beni culturali*, «Folk. Documenti sonori: catalogo informativo delle registrazioni musicali originali», Documentazione e Studi RAI, Torino 1977.
- SIEMENS G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. «International Journal for Instructional Technology and Distance Learning», 2005, <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> (01.03.2018).
- SIEMENS G., CONOLE G. (a cura di), *Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning*, «International Review of Research in Open and Distance Learning – Special Issue», 2011, Vol 12/3.
- SIMON N., *The Participatory Museum*, 2010, <<https://tomskmuseum.ru/content/editor/Posetitel/Opit%20kolleg/Muzej-v-kontekste-kultury-uchastiya.pdf>> (01.03.2018).
- SIRGY M.J., PHILLIPS R., RAHTZ D., *Community Quality-of-Life Indicators: Best Cases VI*, Springer, Amsterdam 2013.
- SMALL N., MUNDAY M. DURANCE I., *The challenge of valuing ecosystem services that have no material benefits*, «Global Environmental Change». Volume 44, May 2017, pp. 57-67.
- SCHMIDT J. P., GEITH C., HÅKLEV S., THIERSTEIN J., *Peer-To-Peer Recognition of Learning in Open Education*, «The International Review of Research in Open and Distributed Learning», 2009, Vol 10, No 5.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT, *Bridging the gap: New opportunities for 16–18 year-olds not in education, employment or trai-*

- ning, Stationery Office, London 1999.
- SØRENSEN B. H., DANIELSEN O., NIELSEN J., *Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society*, «Education and Information Technologies», vol. 12, n. 1 (2007), pp. 17-27.
- ŠRAML GONZÁLEZ, J., *Trends in practical heritage learning. Study in Europe in 2012*, The Nordic Centre of Heritage Learning & Creativity, 2013, <<http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf>> (01.03.2018).
- STAKE R. E., *The Art of Case Study Research*, Sage, London 1995.
- STIGLITZ E., SEN A., FITOUSSI J.P., *Report by the Commission on the Measurement of economic Performance and Social Progress*, 2009, <http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT_anglais.pdf> (01.03.2018).
- STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, *Aesthetics of the everyday*, 2018, <<https://plato.stanford.edu/entries/aesthetics-of-everyday/>> (01.03.2018).
- STRATI A., *Aesthetic understanding of work and organizational life: approaches and research developments*, in «Sociology Compass», vol. 4, n. 10, 2010, pp. 880-893.
- SUMMATAVET K., RAUDSAA M., *Cultural heritage and entrepreneurship –inspiration for novel ventures creation*, «Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy», IX, n. 1, 2015, pp. 31-44.
- SWANN J., *Learning, teaching and education research in the 21st Century. An evolutionary analysis of the role of teachers*, «British Journal of Educational Studies», vol. 60, n. 3, 2012, pp. 290-291.

- SZRETER S. AND WOOLCOCK M., *Health by Association? Social Capital, Social Theory, and the Political Economy of Public Health*, «International Journal of Epidemiology», 2004, 33, pp. 650-667.
- TATSI T., *Transformations of Museum-embedded Cultural Expertise*, University of Tartu, 2013.
- TAYLOR E.W., CRANTON P., *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass Inc., San Francisco 2012.
- TIRABOSCHI M., *Apprendistato: una leva del placement più che un (semplice) contratto*, in Bollettino ADAPT 14 luglio 2015, pp. 1-4.
- TOIVONEN T., *The Emergence of the Social Innovation Community: Towards Collaborative Changemaking?*, 2013, <<https://ssrn.com/abstract=2369540>> (01.03.2018).
- TONER A., PEIRANO M., LINKSVAYER M., MANDIBERG M., ZER-AVIV M., HYDE A., *Collaborative Futures: A Book About the Future of Collaboration*, Lowercase Press, United State 2010.
- TONON G. (a cura di), *Qualitative Studies in Quality of Life: Methodology and Practice*, Springer, Amsterdam 2015.
- TORLONE F., *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, Firenze University Press, Firenze 2016.
- TORLONE F., VRYONIDES M., *Innovative learning models for prisoners*, Firenze University Press, Firenze 2016.
- TOUGH A., *Adults Learning Projects*, Learning Concepts, Toronto 1979.
- TUFANO F., *Getting cultural heritage to work for Europe. Report of the Horizon 2020 Expert Group on Cultural Heritage*. Commissione Europea, Bruxelles 2015.

- TURATI F., *Le Carceri: Cimitero dei Vivi. Riflessioni sulla Possibilità di Riforma*, «Il Ponte», anno 1949 (1904) <<https://milanoinmovimento.com/rubriche/giuristi/le-carceri-cimitero-dei-vivi-riflessioni-sulla-possibilita-di-riforma>> (01.03.2018).
- TURNER C., *Informal learning and its relevance to the early professional development of teachers in secondary schools in England and Wales*, «Journal of In-service Education», vol. 32, n. 3 (2006), pp. 301-309.
- ULTEE W., *Problem shifts in the study of welfare states and societal inequalities*, «Research in Social Stratification and Mobility», 1998, n. 24, pp. 377-386.
- UNESCO, *World Heritage Education (WHE)*, 1994, <<http://whc.unesco.org/en/wheducation/>> (01.03.2018).
- _____, *Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage*, 2003, <<https://ich.unesco.org/en/convention>>.
- _____, *The Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage*, 2004, <<http://australia.icomos.org/news/yamato-declaration-on-integrated-approaches-for-safeguarding-tangible-and-intangible-cultural-heritage/>> (01.03.2018).
- _____, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, 2005, <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (01.03.2018).
- _____, *Education for All Global Monitoring Report*, 2010. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>> (01.03.2018).
- _____, *Culture and development*, 2011, <<https://papersmart.unmeetings.org/media2/703216/statement-by-unesco-21b-.pdf>> (01.03.2018).

- _____, *Education Strategy 2014/2021*, 2014. <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>
 > (01.03.2018).
- UNESCO, UNFPA, UNDP, *Post-2015 Dialogues on Culture and Development* report, 2015, <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232266E.pdf>> (01.03.2018).
- UNESCO, UNDP, *Creative Economy Report. Widening local development pathways*, 2013, <
<http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>> (01.03.2018).
- UNDP, *Human Development Report – Rethinking Work for Human Development* 2015
 <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_1.pdf> (01.03.2018).
- UNITED NATION, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015, <
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>> (01.03.2018).
- VARISCO B.M., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carrocci, Roma, 2002.
- VERGOLINI L., *Coesione sociale in Europa*, PhD Thesis, Università di Trento 2008.
- VERSCHUERE B., BRANDSEN T., PESTOFF V., *Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda*. International Society for Third-Sector Research and The Johns Hopkins University, 2012, <
<http://www.lipse.org/userfiles/uploads/Introduction%20Voluntas%20co-production%202012.pdf>> (01.02.2018).
- VERTECCHI B., *Il museo come dimensione dell'apprendimento*, «CADMO. Giornale Italiano di pedagogia sperimentale, Di-

- dattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione», Anno V, n.13/14, Tecnodid, Napoli1997.
- VON GLASERSFELD E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998.
- VRYONIDES M., FEDERIGHI P., TORLONE F., TOIA M., *Teaching basic skills to marginalized groups: blended learning in prison settings* in «Journal of Educational Sciences», An XV, vol. 2, n. 30, 2014, pp. 95 – 108.
- WAIN K., *Philosophy of Lifelong Education*, Croom Helm, Beckenham 1987.
- WALS, A. E. J. (a cura di), *Social learning toward a sustainable world*, Wageningen Academic Pub., Netherlands 2009.
- WATERMEYER R., *A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space*, in «JCOM», 11(1), 2012, A02.
- WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1988.
- WELLMAN B., *Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking*, «International Journal of urban and regional research», 2001, vol. 25, n. 2, pp. 227-252.
- WILCOX, D., *The Guide to Effective Participation*, Delta Press, Brighton 1994.
- WILLIAMS A., *Informal Learning in the Workplace: a case study of new teachers*, in «Educational Studies», 2003, vol. 3, n. 2, pp. 207-219.
- WOOLCOCK M., *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*, «Canadian Journal of Policy Research», 2 (1), 2001, pp. 11-17.
- YIN R.K., *Case study research: Design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2009.

_____, *Applications of case study research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2011.

ZINGARI P.C., DEL GOBBO G., *Ecosystem Services, European Union Policies, and Stakeholders' Participation*, in KŘEČEK J., HAIGH M., HOFER T., KUBIN E., PROMPER C. (a cura di), *Ecosystem Services of Headwater Catchments*, Springer, 2017, pp. 225 – 238.

ZIPSANE, H. *Lifelong learning through heritage and art*, in JARVIS P., *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London-New York, 2007a, pp. 173 – 182.

_____, *Cultural learning in the transition from social client to learner*, Scotland Museum Conference, 2007b.

_____, *Instrumentalism in Heritage Learning*, Museum International 2011a, Vol. 63, No. 1–2.

_____, *We are more! Learning through cultural engagement*, in Michal Szpiller *Competences in Culture*. Post Conference Publication, Ministry of Culture and National Heritage, Vaesavua 2011b, pp. 288-291.

LEARNINGCULTURE

COLLANA DI STUDI E RICERCHE SUL LIFELONG LEARNING

1. Roberta PIAZZA
Learning Cities. La dimensione locale dell'apprendimento permanente
2. Paolo RAVIOLO
Massive Online Open Courses. Sfide e utopie dell'educazione aperta in rete
3. Roberta PIAZZA, Simona RIZZARI
Il modello del work-based learning
4. Glenda GALEOTTI
I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale
5. Giovanna DEL GOBBO, Francesca TORLONE, Glenda GALEOTTI
Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei

Compilato il 30 agosto 2018, ore 15:47
con il sistema tipografico L^AT_EX 2_ε

Finito di stampare nel mese di aprile del 2018
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant’Anastasia, 61
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale» di
Canterano (RM)