

**Educare nei contesti culturali:
quale scenario per i professionisti dell'educazione?**

**Educating in cultural contexts:
what scenario for educational professionals?**

Martina Ercolano

Research Fellow of Education | Department of Educational, psychological and communication sciences | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italy) | martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ercolano, M. (2022). Educating in cultural contexts: what scenario for educational professionals? *Pedagogia oggi*, 20(2), 102-110. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>

ABSTRACT

In consideration of the nascent Italian Association of Museum Educators (AIEM) and with reference to the training of education professionals and the new educational professions emerging in the complex landscape of education, this contribution aims to provide the reader with a reflection on museum professionalism starting from the indications provided by the International Council of Museums (ICOM) and the definition of the occupational fields of socio-pedagogical educators and pedagogists established by the approval of Law 27 December 2017, no. 205 (paragraphs 594-600). The variety of audiences and the heterogeneity of the ways of enjoying art, connected to the digitization of art works and museum spaces, draw attention to the need to train competent figures in order to move away from the sporadic and unstructured involvement of volunteers in place of museum professionals. This study will be supported by the results of a survey conducted through a questionnaire to educators and professionals working in the field of heritage education and valorisation.

Alla luce della nascente Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM) e in riferimento alla formazione dei professionisti dell'educazione e alle nuove professionalità educative emergenti nel complesso panorama della formazione, il contributo si propone di restituire al lettore una riflessione sulle professionalità museali a partire dalle indicazioni fornite dall'International Council of Museums (ICOM) e dalla definizione degli ambiti occupazionali di educatori socio-pedagogici e di pedagogisti data dall'approvazione della Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-600). La varietà dei pubblici e l'eterogeneità delle modalità di fruizione dell'arte, connesse alla digitalizzazione delle opere e degli ambienti museali, richiamano l'attenzione sul bisogno di formare figure competenti per uscire dallo spontaneismo generato dal coinvolgimento occasionale di volontari in sostituzione di professionalità museali. Tale studio sarà supportato dagli esiti di un'indagine condotta mediante la somministrazione di un questionario a educatori e professionisti che operano nel settore dell'educazione e della valorizzazione del patrimonio culturale.

Keywords: social and educational educator, museum, professional associations, recognition cultural heritage

Parole chiave: educatore socio-pedagogico, museo, associazioni professionali, riconoscimento, patrimonio culturale

Received: September 1, 2022
Accepted: October 26, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Martina Ercolano, martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

Premessa

Cosa significa lavorare nel campo educativo? Quali le conoscenze e le competenze necessarie per poter svolgere un lavoro in un ambito in cui fino a qualche anno fa erano impegnate persone per vocazione o per indole buona? Le figure educative, indipendentemente dalla loro formazione specifica, avevano accesso ai contesti della formazione formale e non formale in base al genere – prevalentemente donne – alla predisposizione all’aiuto dell’altro, all’attitudine, alla passione, all’età adulta, all’essere genitore: caratteristiche, queste, che legittimavano alcune persone all’assunzione di un determinato ruolo per le loro doti naturali o acquisite. In fondo la madre, in quanto madre, è già educatrice naturale, “se può badare ai suoi figli, saprà prendersi cura anche dei figli degli altri”, non si guardava alla loro preparazione, ma alla naturale propensione allo svolgimento di attività di accudimento e di assistenza alla prima infanzia e all’età senile. Difatti, le professioni socio-educative, di pertinenza spiccatamente femminile e dallo scarso riconoscimento sociale e remunerativo, vengono definite “deboli”, sono state considerate “professioni minori”, professioni giovani per il loro recente riconoscimento; i professionisti sono ritenuti “figure liquide” per l’instabilità di una conoscenza professionale che non può consolidarsi in un sapere sistematico e tecnico proprio in virtù della necessaria connessione con le situazioni educative, con l’esperienza pratica (Salerni, Szpunar, 2019).

Come sostiene Tramma in *L’educatore imperfetto* (2018) “Quella dell’educatore è una ‘debolezza’ strutturale ma essenziale e salutare, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza se intesa come una costante apertura di possibilità rispetto al proprio modo di essere e di operare [...] un’indagine permanente attorno alle esperienze di vita dei soggetti ritenuti destinatari e/o co-costruttori dell’azione educativa” (pp. 13-14). Riprendendo gli studi di Schön, Perillo (2012) sottolinea la necessità per l’educatore di esercitare la propria competenza tecnica accompagnandola ad una costante meta-competenza riflessiva, in questo senso l’indagine viene orientata secondo una razionalità riflessiva quando si rende creativa, quando esplora le situazioni problematizzandole, quando apre nuove questioni tenendo conto della dimensione contestuale e dell’unicità delle situazioni esperienziali.

Nei successivi paragrafi si definirà dapprima il profilo professionale dei professionisti dell’educazione, guardando in particolar modo a coloro che lavorano nel settore dei servizi educativi museali, poi verranno presentati gli esiti di un questionario rivolto a quanti a vario titolo si occupano o si sono occupati di formazione in luoghi deputati alla fruizione del patrimonio culturale.

1. Chi è chiamato a educare?

Il moltiplicarsi dei fronti dell’educazione, come sostiene Cambi, da un lato può rappresentare un rischio, un motivo di disordine per i tempi, gli spazi e i professionisti dell’agire educativo, dall’altro lato spinge l’educazione in tanti contesti diversi al punto da responsabilizzare la società tutta all’assunzione del compito educativo in maniera più critica e consapevole: “l’educazione/formazione [oggi] si offre in una gamma articolata di possibilità, di percorsi, di modelli, la cui stessa contraddittorietà può rivelarsi una risorsa, poiché impone [...] di dare spazio al coinvolgimento del soggetto e al suo impegno verso se stesso [...] come passaggio verso un fare autoformazione da porre sempre più al centro dell’agire educativo” (Cambi, 2005, p. 193). L’idea di “società educante” nasce intorno al ’68 quando un ampio fermento culturale sostenuto dalle idee dei movimenti giovanili, femministi e degli afroamericani animò una profonda trasformazione dei modelli pedagogici che vennero rivisitati criticamente nei loro tratti più tradizionali, ideologici e autoritari. L’educazione è un’attività sociale che si svolge in un tempo storico, secondo specifici obiettivi e valori, concezioni del mondo e interessi sociali, si delinea come un sapere dialettico caratterizzato da senso critico (Ivi, p. 151).

L’odierna società educante ha perso i tratti utopici che le sono stati attribuiti nel ’68 e si realizza a partire da logiche di mercato che hanno investito gli spazi dell’educazione socio-culturale di una dimensione consumistica e conformatrice. Il compito pedagogico, nella società globalizzata, è proprio quello di portare il soggetto al centro delle pratiche educative, non come consumatore ma come soggetto capace di agire per la cura del proprio sé nel rispetto e nella promozione del benessere collettivo. Tra gli anni Sessanta e Settanta si diffonde una nuova concezione di welfare state che porta al riconoscimento di un diritto di cittadinanza al benessere, vengono messe in discussione le pratiche di esclusione e istituzionalizzazione finalizzate al

controllo sociale e i servizi si rivolgono all'insieme dei cittadini e non solo ai soggetti ritenuti problematici o emarginati. Gli educatori vengono coinvolti nei movimenti di contestazione generale e mettono in dubbio le rigide dicotomie devianza-normalità, salute-follia, educatore autoritario-educatore buono e fraterno (Tramma, 2018, pp. 15-19). La pedagogia accademica e professionale contesta il ruolo dell'educazione nei processi di riproduzione sociale di meccanismi patriarcali, classisti, razzisti e sessisti. La sfida ai percorsi socialmente precostituiti sollecita un ripensamento del rapporto tra contingenza, incertezza, formazione ed educazione che per la centralità che conferisce al soggetto e ai suoi bisogni formativi, dota il processo educativo di una natura questionante che per quanto destabilizzante è interpretata come risorsa per la promozione di interventi educativi personalizzati, attivi, partecipativi ed emancipativi che muovono dai vissuti dei singoli soggetti nei diversi contesti di vita (Chello, 2019). In ragione della nuova lettura che la pedagogia critica fa della relazione educativa, tra le epistemologie che hanno avuto maggiore impatto sulla scena educativa troviamo quella del professionista riflessivo di Schön diffusasi tra gli anni Ottanta e Novanta a partire dagli studi condotti sull'*inquiry* da Dewey a inizio Novecento. La consapevolezza della necessità di riflettere nell'azione e sull'azione educativa, in *Pensarsi educatori* viene esplicitata da Perillo attraverso il pensiero di Schön che definisce come *artistry* – abilità artistica – questo processo euristico, ossia l'agire professionale problematizzante, aperto e che si emancipa dalla mera esecuzione e trasferibilità di tecniche: l'apprendimento trasformativo, per l'agente dell'azione educativa e per l'educando, è generato da una transazione tra l'azione e il pensiero e da una conversazione riflessiva con la situazione di riferimento (Dewey, Bentley, 1974; Mezirow, 2003; Perillo, 2012; Schön, 2006).

Il lavoro educativo, in quanto lavoro professionale, si realizza in ambiti organizzati e in un setting prettamente relazionale, in merito a quest'ultimo aspetto ci si riferisce non solo ai destinatari dell'azione educativa, ma anche alle figure professionali con le quali si lavora in équipe. Annacontini e Dato, muovono alcune delle loro più recenti riflessioni proprio da un interessante interrogativo: "Dove abita la pedagogia?" (2020, pp. VII-XIV), è bella l'immagine che i due Autori forniscono al lettore della vita come macro-contesto dell'educare, la vita stessa come laboratorio evolutivo, la prassi pedagogica come linfa vitale. La formazione diviene un processo diffuso. La pedagogia assume diverse declinazioni in relazione ai tanti campi dell'esperienza, alle nuove emergenze educative e ai bisogni formativi connessi ai molteplici luoghi della vita. Dozza pone in evidenza la necessità della messa a punto dei contesti educativi, in modo tale che qualcosa di significativamente formativo possa accadere in maniera esperienziale: migliorare la qualità educativa delle esperienze fatte nei contesti intenzionalmente formativi, formali e non formali (lavoro, famiglia, carcere, centri sportivi, biblioteche, centri gioco, musei, teatri, nidi d'infanzia, etc.), apre un ventaglio di possibilità di arricchimento a livello emotivo e cognitivo accessibile al soggetto anche in autonomia e autoconsapevolezza, valorizzando la profondità delle forme del relazionarsi con se stessi e con gli altri nell'ottica della promozione di una cittadinanza attiva (Dozza, Ulivieri, 2016; Frabboni, Guerra 1991).

All'interno della società della conoscenza, secondo la prospettiva del Sistema Formativo Integrato, tra le pluralità delle sedi riconosciute come formative, il museo e i luoghi per la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale si prestano alla costruzione di nuove alleanze educative territoriali. Le alleanze tra le agenzie di formazione e di socializzazione si sostanziano di un attento lavoro di progettazione, realizzazione e valutazione delle attività atte a sviluppare saperi e competenze trasversali in un sistema di apprendimento permanente. Il museo, in assenza di una riduttiva strutturazione di percorsi già "confezionati", si dà l'opportunità di offrire al visitatore occasioni formative organizzate in modo flessibile, fluido, autonomo in cui egli stesso è collaboratore attivo, ideatore di nuovi percorsi di visita a partire dai suoi vissuti esperienziali e percettivi (Panciroli, Russo, 2016, pp. 404-413).

Valorizzare realmente l'importanza di ciascuno nel processo formativo permette il riconoscimento continuo dell'influenza che ogni singola persona esercita nella definizione delle dinamiche del gruppo, contribuendo al processo di apprendimento. Questi singoli contributi, se letti in modo costruttivo come risorse, aumentano la capacità di creare comunità di apprendimento (Wenger, 2006). L'entusiasmo è generato dallo sforzo collettivo e dall'interesse reciproco nell'ascoltare le voci degli altri, dunque, l'educazione deve valorizzare la capacità del soggetto di essere persona libera nel riconoscimento della presenza dell'altro. L'interazione nasce sostanzialmente dalle esigenze dei singoli soggetti ed è per questo che non può esistere un'agenda immutabile, l'agire educativo deve essere flessibile, deve poter cambiare direzione allontanandosi dall'educazione depositaria basata sulla memorizzazione e ripetizione di informazioni (Bell Hooks, 2020, pp. 31-43; Freire, 1973). Bisogna sempre considerare la questione della reciprocità: l'educatore non cerca

soltanto di fornire strumenti di crescita personale all'educando, ma il setting relazionale dell'apprendimento diventa anche il luogo in cui chi educa cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. La pedagogia impegnata, guarda all'educazione come pratica di libertà nella condivisione della crescita intellettuale e spirituale di chi educa e di chi viene educato (Ivi, p. 53; Laporta, 1996).

A partire dagli anni '70, quindi, la progressiva professionalizzazione del lavoro educativo, consente all'educatore di abbandonare ruoli custodialistici e correttivi in favore di una pratica educativa intenzionale che si fonda sulla reciprocità della relazione educatore-educando, sulla situatività del processo formativo in un'ottica sistemica, sulla consapevolezza e responsabilità di un rapporto asimmetrico che esiste nella prossimità empatica (Tramma, 2018, pp. 99-105). Ma chi sono gli educatori professionali oggi?

Il dibattito pedagogico degli ultimi anni ha fatto luce sulla necessità di chiarire il lavoro delle nuove professioni educative di Educatore e Pedagogista. Il riconoscimento giuridico delle professioni educative avviene grazie al significativo contributo della comunità scientifica e delle associazioni professionali. La Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, all'art. 1, commi 594-601, definisce i profili professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, stabilendo gli ambiti di intervento e i percorsi formativi che consentono l'acquisizione di tale qualifica. Inoltre, chiarisce la distinzione tra gli educatori provenienti dalle lauree di Medicina e Chirurgia (L-SNT/2) e gli educatori laureati in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) prevedendo che le due figure corrispondano a denominazioni diverse nei titoli di laurea: "Educatore professionale socio-sanitario" e "Educatore professionale socio-pedagogico". Stando a tale legge, l'esercizio delle professioni educative è consentito solo a chi è in possesso di un titolo universitario: diploma di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) per l'educatore – corrispondente al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) – e diploma di laurea magistrale abilitante (vecchia laurea quadriennale in Pedagogia, LM-50, LM-85, LM-93) per il pedagogista (settimo livello QEQ).

La Legge di cui sopra vede la luce a partire dalla proposta di Legge C. 2656 "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista" presentata nell'ottobre del 2014 dall'On. Vanna Iori. La proposta di legge rappresentò un passo importantissimo per il lavoro educativo: permise di mettere ordine nella normativa dopo decenni di vuoti legislativi, difatti nei contesti educativi hanno da sempre lavorato anche operatori senza titolo perché non era richiesto; in aggiunta, consentì di valorizzare e dare dignità all'identità scientifica e professionale degli educatori, accrescendo di conseguenza la qualità dei servizi educativi. Successivamente, la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, all'art. 1, comma 517, stabilisce che l'educatore professionale socio-pedagogico può lavorare nei servizi socio-assistenziali e nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi, ambiti nei quali gli educatori professionisti sanitari e della riabilitazione hanno rivendicato per anni l'esclusività del loro titolo. Pertanto, l'educatore socio-pedagogico e il pedagogista operano nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti contesti: educativo e formativo, scolastico, socio-sanitario e della salute (limitatamente agli aspetti socio-educativi), socio-assistenziale, della genitorialità e della famiglia, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio (Orefice, Corbi, 2017; Calaprice, 2015; Salerni, Szpunar, 2019; Chello, 2019).

Per quanto concerne il contesto culturale, il dibattito sulle professionalità educative museali è altrettanto acceso. Il museo assume oggi una nuova centralità nel panorama dei luoghi deputati alla formazione non formale e a seguito delle teorie costruttiviste sull'educazione museale o per meglio dire sull'Educazione al patrimonio culturale, si rende necessario definire il profilo professionale di chi ricopre il ruolo di educatore/mediatore culturale (Brunelli, 2014). Nell'indagine riportata nel volume di Nardi (2004), neoeletta presidente dell'*International Council of Museums* (ICOM), viene evidenziato come spesso i musei con la loro datata fissità espositiva non riescono a rispondere alle esigenze formative del pubblico, concetto che viene ancora usato con un'accezione assoluta. Il sapere connesso a un'opera d'arte è potenzialmente molto esteso per cui bisogna promuovere una cultura della ricerca attorno alle esposizioni permanenti e a quelle temporanee partendo proprio dal patrimonio di idee, conoscenze, rappresentazioni di cui le differenti tipologie di pubblico sono portatrici. Prima di procedere a una proposta di educazione museale c'è sempre il bisogno di comprendere chi sono i destinatari dell'azione formativa (allievi, insegnanti, famiglie, singoli soggetti, studiosi, gruppi di adulti, turisti, etc.). Il museo deve in qualche modo farsi carico di un lavoro

di adattamento dell'opera d'arte agli interessi dei pubblici, allestendo campi di attività che possano stimolare esperienze percettive, intellettive ed emotive. Un oggetto culturale subisce un processo di depersonalizzazione quando viene decontestualizzato e musealizzato, ciò potrebbe rappresentare un ostacolo alla comprensione del sapere connesso all'oggetto culturale, pertanto bisogna ricostruire fittiziamente il contesto originario per la fruizione dell'opera. Il sapere legato all'oggetto va strutturato individuando gli elementi storici, sociali, concettuali, narrativi che meglio si prestano alle logiche epistemiche sottese all'esperienza di fruizione, in ultimo tale sapere va adattato al profilo del visitatore (Martini, 2016). Tali operazioni necessitano della competenza di una figura professionale altamente qualificata.

In questa direzione si muovono i più recenti studi di ICOM che con l'ultimo documento *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali*, 2017 chiarisce i ruoli professionali dell'*Educatore museale* e del *Responsabile della mediazione e dei servizi educativi*, figure già introdotte con il primo importante documento redatto sulle professionalità museali nel 2005-2006, ossia la *Carta nazionale delle professioni museali*. Malgrado le riflessioni di tavoli congiunti di professionisti di area pedagogica e di beni culturali, manca il riconoscimento istituzionale e la tutela occupazionale di quanti a vario titolo si occupano di educazione al patrimonio culturale (Cardone, Masi, 2017). Ad alimentare il dibattito nazionale, interviene l'Associazione Italiana Educatori Museali, nata nel 2020, il lavoro degli iscritti è finalizzato a condurre studi e ricerche nell'ambito dell'educazione e della mediazione al patrimonio culturale in Italia, così da tracciare una strada da perseguire per la definizione di percorsi formativi adeguati alla formazione del profilo dell'Educatore al patrimonio culturale. In ragione di ciò, nel successivo paragrafo, vengono presentati i risultati di una ricerca condotta mediante la somministrazione di un questionario rivolto a quanti si occupano di educazione nei contesti legati alla valorizzazione del patrimonio artistico, archeologico, culturale e paesaggistico del nostro Paese.

2. Cosa ne pensano gli educatori museali?

Nell'ambito dell'attività di ricerca che chi scrive conduce sulla funzione educativa delle istituzioni museali e dei luoghi per la valorizzazione dei beni culturali e del territorio, tra innovazione e sviluppo di professionalità pedagogica, attività che rientra nelle azioni promosse CARE – *Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori*, è stato elaborato un questionario che mira a sondare la situazione in cui versano i servizi di educazione alla cultura, in particolare si guarda ai servizi educativi museali e alle professionalità coinvolte in attività di mediazione culturale e di valorizzazione del patrimonio artistico, archeologico e paesaggistico italiano. Il questionario è stato realizzato mediante l'applicazione Moduli di *Google Workspace for Education Fundamentals* ed è stato inviato a 150 professionisti che a vario titolo si occupano o si sono occupati di educazione al patrimonio culturale e che hanno partecipato a un percorso di Alta Formazione promosso dall'Ateneo inerente l'educazione nei contesti museali. In questo contributo si restituiscono gli esiti del questionario relativi a un numero di risposte pervenute pari a 47.

In riferimento al ruolo occupato rispetto alla realtà museale/culturale delineata nel questionario, la maggior parte si esprime in questo senso: il 38,3% dichiara di aver lavorato o di aver svolto attività di stage e/o volontariato presso l'Ente descritto; il 34% dichiara di descrivere la realtà museale/culturale in cui attualmente lavora; il 23,4% dichiara di riferirsi al museo/alla realtà culturale che meglio conosce; il 2,1% sceglie l'opzione di risposta "Altro" e dichiara di lavorare in un parco archeologico; il restante 2,1%, mediante l'opzione "Altro" dichiara di essere iscritto a un percorso di Alta Formazione.

Le realtà museali e culturali oggetto della riflessione dei partecipanti appartengono principalmente alla Regione Campania (44,7%), alla Regione Lazio (10,6%), alla Regione Puglia (8,5%), alla Regione Marche (6,4%), alla Regione Sicilia (6,4%), alla Regione Toscana (4,3%), alla Regione Veneto (4,3%), gli altri musei sono ubicati nelle restanti Regioni con una percentuale che si attesta sul 2,1%.

Le due tipologie di museo principalmente attenzionate sono: il museo archeologico e il museo d'arte e più della metà dei partecipanti (il 72,3%) dichiara che nel museo è presente un servizio educativo; il 19,1% segnala la mancanza di un servizio educativo, mentre le restanti risposte, con una percentuale pari al 2,1% consentono di rilevare che: si sta lavorando per l'attuazione di un servizio educativo, il servizio educativo è attivo solo in occasione di mostre temporanee, il servizio è esternalizzato. Inoltre, ai partecipanti è stato

chiesto se esistono spazi adeguatamente attrezzati e specificatamente riservati alle attività educative: il 51,1% dichiara che non esistono spazi dedicati, mentre il 42,6% afferma che esistono spazi destinati alle attività educative, gli altri dichiarano di non saperlo o di dover convertire all'occorrenza spazi generalmente utilizzati con altri scopi.

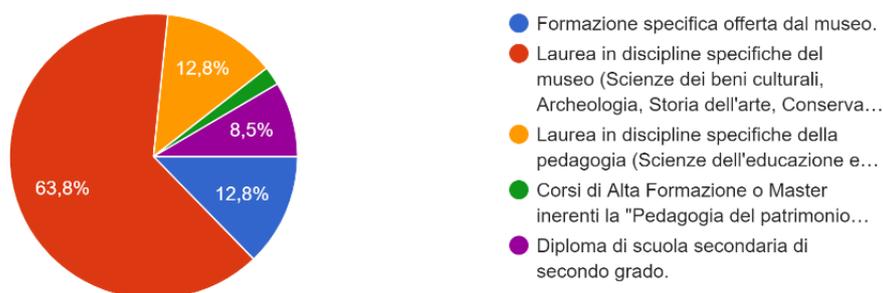
Alla domanda in cui viene chiesto se il museo è dotato di un documento che dichiara le linee guida delle attività educative, i partecipanti all'indagine si esprimono in questo modo: "Sì" (36,2%) e "No" (63,8%).

Per quanto riguarda il numero del personale del servizio educativo, la maggior parte dei partecipanti (circa 39) dichiara che il responsabile interno al museo, l'educatore interno, l'educatore esterno, i volontari, sono presenti per un numero che oscilla da 1 a un massimo di 3 professionisti.

Per quanto concerne il quesito sul titolo di studio, per chiarezza espositiva si ritiene utile la rappresentazione grafica di seguito riportata:

Qual è la formazione degli educatori/operatori del servizio educativo?

47 risposte



Viene inoltre dichiarato dal 57,4% dei partecipanti che il museo fa ricorso a professionalità esterne su singoli progetti e solo il 14,9% ha la sicurezza di poter dichiarare che nel bilancio del museo è presente una voce specificatamente riservata ai servizi educativi, il 19,9% dichiara che non è previsto un budget dedicato, mentre la restante parte degli intervistati dichiara di non essere a conoscenza di informazioni di questo tipo. Per quanto concerne la modalità di gestione del servizio educativo, solo nel 29,8% dei casi si registra una gestione diretta, mentre nel 19,1% dei casi la gestione è affidata a un soggetto in convenzione con il museo, la restante parte dei partecipanti dichiara di non possedere informazioni di questo tipo.

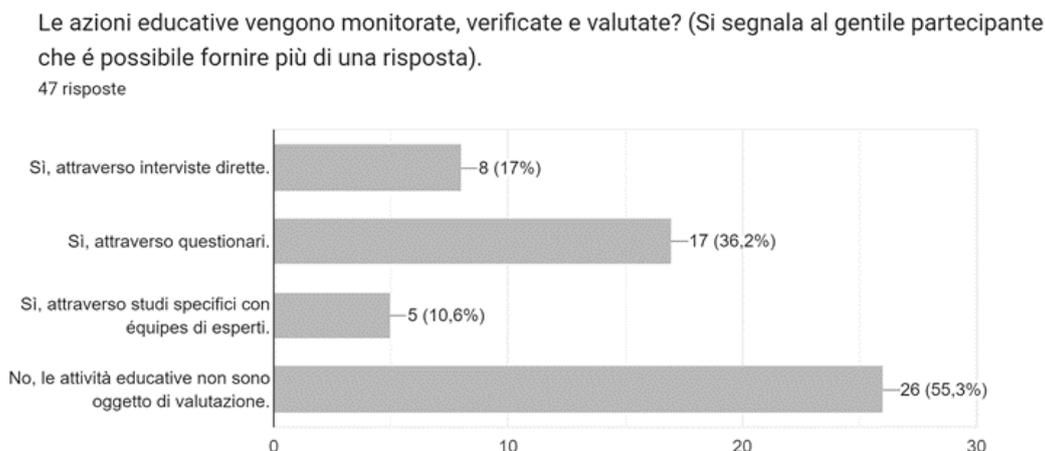
In riferimento ai destinatari dell'azione formativa viene dichiarato che il museo è frequentato dal 70% al 90% da: alunni di Scuola primaria, alunni di Scuola secondaria di I grado e turisti; dal 40% al 60% da: alunni di Scuola secondaria di I e II grado e famiglie; dal 10% al 30% da: studiosi, persone con disabilità, gruppi multietnici, cittadini del posto.

Alla domanda sulle indagini condotte dal museo per conoscere le caratteristiche, i bisogni formativi e le aspettative dei suoi pubblici era possibile fornire più risposte e il 44,7% dei partecipanti dichiara che non vengono condotte indagini per conoscere le caratteristiche delle differenti tipologie di pubblico; il 19,1% dichiara che l'indagine è condotta da personale interno al museo e mediante compilazione di questionari; il 17% dichiara di condurre indagini mediante riunioni con il personale museale coinvolto; il 14,9% dichiara di condurre indagini con cadenza annuale; il 10,6% dichiara di realizzare interviste a un campione di visitatori e la restante parte che oscilla tra una percentuale che va dal 2,1% al 4,3% dichiara: di realizzare indagini con cadenza semestrale, con cadenza trimestrale, di affidare l'indagine a personale esterno al museo.

Per quanto concerne le attività coordinate e svolte dal servizio educativo i valori attribuiti alle possibilità di risposta sono i seguenti: visite guidate (91,5%); laboratori (70,2%); progetti in partenariato con la scuola (59,6%); conferenze (51,1%); visite libere con materiali didattici predisposti dal museo (40,4%); attività specifiche rivolte a visitatori con disabilità (31,9%); attività teatrali (12,8%); attività specifiche rivolte a visitatori di altre culture (8,5%); corsi di aggiornamento per docenti (8,5%).

Su una scala di valori che va dal "mai" al "sempre", più della metà dei partecipanti (tra il 25,5% e il

27,7%) dichiara che il museo “qualche volta” e “spesso” progetta attività educative in partenariato con le scuole e le istituzioni del territorio. Invece, in considerazione della stessa scala di valori, i partecipanti si distribuiscono equamente in riferimento al quesito sullo svolgimento di attività che prevedono una partecipazione autentica e attiva del visitatore, sostenendo di motivare il coinvolgimento del fruitore mediante: visite a tema, test dell’attività con un campione di visitatori, l’utilizzo di un linguaggio semplice, percorsi di alternanza scuola-lavoro e stage curricolari, laboratori, progetti condivisi con le altre agenzie formative, eventi connessi alla tradizione culturale cittadina. Oltre la metà dei partecipanti (53,2%) dichiara che le attività educative e i materiali prodotti vengono documentati online. Le azioni educative vengono monitorate secondo le seguenti modalità:



Il servizio educativo ha svolto/svolge attività di ricerca principalmente con le Università (48,9%); con le agenzie formative formali e non formali (scuola, associazioni/cooperative educative e culturali, istituzioni locali, altri musei, etc.) (46,8%); con équipes di esperti (23,4%), anche in questo caso era possibile fornire più risposte.

In ultimo, viene rivolta ai partecipanti una domanda a risposta aperta: “Secondo la sua esperienza, quali sono le principali criticità che ha riscontrato nell’organizzazione educativa del museo e quali ritiene siano i bisogni educativi e formativi del personale impiegato?”, a chiusura del contributo si lasciano al lettore alcune delle testimonianze dei partecipanti all’indagine come spunti di riflessione per le azioni future da intraprendere:

Le criticità che ho riscontrato sono spesso a livello organizzativo museale (turni, sovrapposizione di gruppi, mancanza del materiale didattico, etc.). Credo che si tengano maggiormente in considerazione aspetti puramente economici piuttosto che di qualità del servizio offerto. Inoltre, non tutti i colleghi hanno un’adeguata formazione e questo rende le cose sicuramente più complicate anche nella semplice collaborazione. A mio avviso un museo/ente/società dovrebbe investire sulla formazione del personale in maniera più sistematica magari con degli approfondimenti (workshop o simili), tenendo conto delle capacità delle singole persone (Partecipante 1).

Tra le principali criticità si segnala certamente la poca conoscenza delle varie tipologie di pubblico (compreso il non pubblico), inoltre il personale impiegato deve essere costantemente informato e formato (Partecipante 2).

Impostazione didascalica delle attività laboratoriali, scarsa conoscenza delle tipologie di pubblico (potenziali/reali), esternalizzazione del servizio, da cui consegue zero coinvolgimento del personale interno nei processi di progettazione, elaborazione e realizzazione di attività didattiche/educative/divulgative. Il personale coinvolto in questi processi/progetti - ammesso sia riconosciuto come tale - avrebbe bisogno di adeguata formazione on the job, teorica e pratica, che sia caratterizzata necessariamente da un approccio multidisciplinare e continuo (Partecipante 3).

Difficoltà a stabilire una rete di collaborazione efficace con le scuole di ogni ordine e grado, grande difficoltà a comunicare con gli altri pubblici. Talvolta il personale educativo non ha una specifica preparazione di partenza ma la acquisisce sul campo (Partecipante 4).

Per me la principale criticità resta l'esternalizzazione dei servizi educativi che comporta una scarsa continuità lavorativa per gli operatori e compensi non adeguati. Questo significa inevitabilmente un'azione frammentaria e non sempre coerente poiché tutti gli operatori svolgono altre attività lavorative e possono dedicarsi solo in parte ai servizi educativi museali (Partecipante 5).

Penso che il personale debba possedere competenze pedagogiche, ancor prima di conoscenze artistiche, archeologiche, etc. (Partecipante 6)

Gli esiti del questionario rilevano alcune questioni pedagogiche aperte sulle quali si rende necessario intervenire soprattutto dal punto di vista politico-gestionale: l'attivazione e il funzionamento dei servizi educativi; la gestione diretta o l'esternalizzazione dei servizi; l'esistenza o meno di spazi dedicati allo svolgimento delle attività educative; la produzione di documenti che dichiarino le linee guida del servizio; la realizzazione di attività di monitoraggio e di valutazione ex ante, in itinere ed ex post rispetto sia alla progettazione sia alle attività educative svolte. In particolare, le risposte fornite alla domanda aperta del questionario individuano la consapevolezza del bisogno di formazione delle professionalità educative museali e l'esigenza di una messa a sistema delle pratiche invece agite in maniera spontanea e occasionale. L'obiettivo è promuovere una chiara ed efficiente organizzazione dei servizi di educazione per l'attuazione di un'offerta educativa che tenga conto, con cognizione di causa e in un'ottica interdisciplinare, dei bisogni educativi dell'utenza reale e potenziale e del territorio per la costruzione di alleanze educative virtuose. Tali riflessioni fanno da cornice ad un quadro già chiaro alle comunità scientifiche e ai tavoli di lavoro sui temi dell'educazione al patrimonio culturale e ne è una testimonianza la nuova e recente definizione di museo approvata nell'ambito dell'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM, tenutasi a Praga nell'agosto del 2022, in cui si guarda al museo come spazio di esperienza per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze, in una prospettiva inclusiva e sostenibile.

La sfida aperta è la promozione del riconoscimento giuridico e della tutela dei professionisti dell'educazione nei contesti per la valorizzazione e la fruizione del patrimonio culturale che andrebbero dotati di un'autentica e concreta filosofia educativa. In questo senso, focalizzare l'attenzione sui percorsi di formazione e Alta formazione offerti dagli Atenei italiani diviene un'operazione strategica al fine di favorire la promozione di una cultura pedagogica che possa sostanziare il lavoro di educazione museale che, ancora fortemente centrato sulla valorizzazione della dimensione storico-artistica di un'opera d'arte e per la varietà dei pubblici, rischia di appiattire l'esperienza di visita a una dimensione trasmissiva e unidirezionale allontanandosi dall'idea di mediazione culturale.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Dato D. (Eds.) (2020). *Pedagogia dei contesti, Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Bari: Progedit.
- Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.
- Calaprice S. (2015). Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 4(1): 67-84.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardone S., Masi M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Bari: Progedit.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L., Olivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Guerra L. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.

- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- ICOM (2005-2006). *Carta Nazionale delle Professioni Museali*.
- ICOM (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali*.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, all'art. 1, comma 517.
- Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, all'art. 1, commi 594-601.
- Martini B. (Ed.) (2016). *Il museo sensibile. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nardi E. (Ed.) (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Corbi E. (Eds.) (2017). *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Panciroli C., Russo V. (2016). I musei con luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del Mode-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In Dozza L., Olivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 404-413). Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: edizioni junior.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.