



# Competenze, didattica e tecnologie per “insegnare” il patrimonio culturale: un’esperienza di formazione nell’ambito del progetto “Talent per l’archeologia” nella Regione Abruzzo

## Skills, education and ICT for “teaching” cultural heritage: An experience of training under the “Talent Project for the archeology” in the Abruzzo Region

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell’Aquila • antonella.nuzzaci@univaq.it

Luca Luciani

Università degli Studi dell’Aquila • luca.luciani@gmail.com

### ABSTRACT

Il contributo esamina l’esperienza di formazione condotta nell’ambito del progetto “Talent per l’archeologia” svoltosi nella Regione Abruzzo.

The contribution examines the training experience carried out within the “Talents for archeology” project held in the Abruzzo Region.

### KEYWORDS

Istruzione superiore, Patrimonio culturale, Educazione al patrimonio culturale, Programmi di formazione, Sviluppo professionale, Tecnologie dell’informazione e della comunicazione, Media Education  
Higher Education, Cultural Heritage, Education for Cultural Heritage, Training Program, Professional Improvement, Information Communication Technologies, Media Education

## 1. Insegnare il patrimonio: scritture e concezioni di nuove realtà per la formazione e l'apprendimento<sup>1</sup>

La valorizzazione del patrimonio culturale archeologico locale nell'ottica della formazione permanente è stato oggetto principale dell'intervento progettuale realizzato all'interno del progetto "Talenti dell'archeologia", svoltosi nella Regione Abruzzo nell'anno accademico 2015-2016, con l'intento di offrire la possibilità a giovani laureati e a tutti coloro che, a vario titolo, trovandosi ad operare in ambito culturale a stretto contatto con i fruitori di beni culturali e ambientali, necessitassero di strategie e strumenti atti a favorire forme di mediazione adeguate per rendere accessibile il patrimonio culturale archeologico a tutti i tipi di pubblico. La proposta formativa si colloca all'interno di un percorso di apprendimento diretto ad alfabetizzare i destinatari sulle modalità per favorire la valorizzazione del patrimonio culturale archeologico nell'ottica della formazione permanente, sempre più avvertita dalla società, e di promuovere e diffondere una cultura locale, in grado di rispondere adeguatamente alle specifiche problematiche economiche e ambientali del territorio.

Il progetto, proposto dall'Università degli Studi di Teramo<sup>2</sup>, in collaborazione con il CONSORFORM, e realizzato in tutte le Università dell'Abruzzo, regione estremamente ricca di siti e testimonianze storico-archeologiche, ha posto l'accento sull'importanza di costruire nuove conoscenze e competenze in coloro che già possedevano skill specialistici, andando ad implementare l'intero corredo di base e di settore, al fine di riuscire a guardare a forme di professionalità aggiunta, in termini di gestione e manutenzione culturale, che si ponessero come "intermediarie" nei confronti della capacità della popolazione locale di guardare alle proprie radici culturali e ambientali attraverso il bene archeologico e di riuscire a decodificarlo, leggerlo e interpretarlo. Focalizzando l'attenzione non solo sulla salvaguardia di questo genere di beni, ma anche sulle prospettive offerte da un loro riconoscimento e apprezzamento da parte delle diverse categorie di visitatore (occasionalità, scolastiche, esperte ecc.) di diverse fasce di età (bambini, adulti, pensionati ecc.), con l'intento di consentire a queste ultime un concreto accesso alle risorse culturali del territorio e ad una loro corretta fruizione, il percorso di formazione si poneva l'obiettivo di costruire competenze di area educativa in giovani professionisti della cultura, inducendoli a saper "dare valore" ai singoli beni per incrementarne l'accesso e l'uso; ciò ampliava la sfera di intervento della formazione includendo, tra quelli previsti, un "obiettivo indiretto", ovvero il miglioramento delle condizioni socio-culturali ed economiche di una certa comunità all'interno del proprio spazio territoriale. La rifondazione dell'identità dei luoghi, determinata da un insieme di oggetti materiali e immateriali ed elementi, fisici e non, ovvero sociali, economici, culturali, non può che aiutare a ricostruire una identità collettiva e identità individuale che si trasforma e si declina, attraverso i patrimoni, come senso di appartenenza.

È per tale ragione che l'urgenza e la rilevanza di molti problemi nel rapporto tra popolazione, strutture e componenti archeologiche (musei, siti ecc.), in aree come quella abruzzese, caratterizzate da notevoli turbamenti ambientali e interazioni comunitarie, ripropongono continuamente il problema della educazione

1 Antonella Nuzzaci ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5. Luca Luciani ha scritto i paragrafi 3 e 4.

2 Il Corso di cui si dà il resoconto è stato realizzato dall'Università degli Studi di Teramo.

e della formazione a più livelli della popolazione, chiamando in causa sia esperti di settore che operano sul campo sia ricercatori e formatori che operano all'interno dell'università, che agiscono sui processi di professionalizzazione e aggiornamento delle competenze emergenti e trasversali e su repertori interpretativi, anche in riferimento alla crescita della comunità locale. Tale problematica porta con sé il bisogno di una nuova cultura territoriale che vede ambiente e patrimonio archeologico entrare a far parte di una precisa "governance locale", in grado di mettere in moto specifici processi decisionali.

In questa accezione, l'azione formativa nel progetto prevista, tendente al rafforzamento del profilo culturale del "professionista archeologo", dotandolo di precise competenze culturali e metodologiche di area pedagogica, serviva ad accrescere l'universo conoscitivo dei corsisti, rendendoli capaci di aiutare, attraverso una adeguata comunicazione del patrimonio archeologico abruzzese, la propria comunità di riferimento a ritrovare le radici di una identità perduta e a rifondare la propria appartenenza, proprio a partire da una adeguata gestione e manutenzione accurata di questo genere di beni. Si è trattato di mettere in grado i destinatari del percorso di utilizzare concreti strumenti operativi per gestire il rapporto tra attività culturali e territorio, compatibilmente con i vincoli sociali, culturali e produttivi dei beni specifici di riferimento e dei preesistenti contesti storici e strutturali, con l'idea che si potesse offrire ad ogni cittadino la possibilità di divenire parte integrante e ganglio vitale di quella trasmissione e costruzione del patrimonio sociale e culturale della collettività a cui si appartiene, soggetto attivo di una comunità ricca di storia e tradizioni.

Nelle convinzioni dei proponenti, il modello di formazione previsto teneva conto di una ottica sistemica che intendeva favorire una maggiore integrazione culturale tra diverse componenti: didattica, tecnologie e beni culturali archeologici.



Sebbene i partenariati nel settore inter-istituzionale siano stati affrontati in numerosi studi (Nuzzaci, 2015; Cheung, Ma, Thyer & Webb, 2015) scarso è l'apporto della letteratura in merito agli approcci pedagogici da utilizzare per accre-

scere i repertori di competenza dei professionisti che lavorano nel settore del patrimonio archeologico, riconducibili agli ambiti dell'istruzione e della formazione. Per questo motivo ci si è chiesto in che modo la professionalità dell'archeologo potesse risultare accresciuta dalla componente educativa, perché potenziarla con competenze di area pedagogica, come fosse possibile imparare a sfruttare le peculiarità del bene archeologico per promuovere il benessere ambientale e territoriale e in che modo il lavoro dell'archeologo professionista sia in grado di contribuire a promuovere la conoscenza del territorio.

In questo senso, è stato proposto un modello di formazione concettualmente innovativo, nel quadro della formazione esperienziale, che spiegasse anche l'importanza di combinare teoria, pratica ed esperienza in un ambiente di apprendimento all'interno del quale le tecnologie agissero in maniera integrata rispetto agli obiettivi e ai contenuti proposti, estendendo così il senso stesso dell'educazione al patrimonio diretta a consentire gli individui di interpretare le fonti del territorio e di accedere ai repertori simbolici e ai significati di cui i beni archeologici, musealizzati o meno, sono portatori, in modo tale da promuoverne la negoziazione entro dinamiche di interazione tra fruitori e specialisti. In un processo continuo, che vede porre al centro della relazione tra apprendimento e cultura, i diversi segni e significati a cui quest'ultima rimanda, il punto di vista era quello di puntare a sviluppare "repertori di pratica" Gutiérrez & Rogoff (2003, p. 19) e strumenti apprenditivi che le persone possono utilizzare concretamente nella realtà. Questo concetto caratterizza i tipi di interventi e di attività educative che possono essere predisposti da professionisti archeologici in percorsi di apprendimento culturale, con l'intento di creare "catene esperienziali personali e collettive", estese temporalmente, "spazialmente variabili e culturalmente diverse rispetto ai sistemi di valori e alle pratiche sociali", come affermato da Bell e dai suoi colleghi (Bell et al., 2013, p. 269), i quali, a differenza degli attuali approcci, tendono a "storicizzare" l'apprendimento esperienziale piuttosto che a "psicologizzarlo" (Seaman et al., 2017). È proprio appunto sul riconoscimento dell'importanza del patrimonio culturale archeologico, quale fonte culturale interpretativa imprescindibile su cui si fonda l'identità culturale e il senso di appartenenza dell'individuo alla propria comunità, che assumono grande importanza le istituzioni museali e i siti archeologici ecc., da sempre considerati contenitori di beni da conservare ed oggi invece sempre più concepiti in una logica di continuità con il territorio e le istituzioni educative, formative e scolastiche, e disposti secondo un'asse culturale diacronica e sincronica. È tanto vero infatti che il bene archeologico è spesso inserito in un "contesto" che travalica la logica di spazi chiusi e determinati, estendendosi fino a contenere, e a sua volta ad esserne contenuto, spazi più ampi. Esso dilata dunque sempre più le sue "pareti virtuali", diventando parte di un "paesaggio culturale" più esteso (si pensi per esempio al concetto di "ecomuseo"). Se allora la crescita socio-economico-culturale di una comunità è anche legata alla formazione, l'educazione al patrimonio può essere quella leva che può mettere a sistema le competenze culturali dei singoli e dei gruppi attraverso un lavoro interpretativo e differenziato. La definizione di percorsi culturali differenziati, per esempio, in base alle fasce di età e di provenienza dei visitatori consente di operare nell'ambito della mediazione culturale e della didattica aiutando i patrimoni culturali e museali ad entrare a far parte dei repertori interpretativi dei fruitori, anche di coloro che sono sempre stati esclusi da tale genere di fruizione. Fino ad ora, all'interno delle diverse istituzioni culturali, si è sempre tentato di rispondere, a vario livello e in diverso modo, alla richiesta di professionalità educativa e di flessibilità della proposta culturale di cui i pubblici necessitano. Per tale ragione, la proposta qui di seguito avanzata ha avuto lo sco-

po di tentare di colmare quell'assenza, che spesso si rileva all'interno di corsi di formazione sulla didattica del patrimonio di settore, relativa a tali forme di differenziazione avvalendosi dei modelli più avanzati di *instructional* ed *educational design*, coniugandole con l'impegno a promuovere un'idea di bene attivo, capace di incidere positivamente sul rafforzamento dei profili culturali della popolazione locale, come testimonia appunto la ricca realtà abruzzese.

La struttura della proposta formativa, contenuta in un progetto più ampio, ha previsto l'articolazione di momenti di teoria e prassi che, attraverso attività laboratoriali specifiche ed interventi provenienti da elevate professionalità, fossero capaci di ampliare le conoscenze dei partecipanti nei singoli domini e di concorrere allo sviluppo di competenze da trasferire in contesto e trasporre nell'azione. In altri termini si trattava, così come testimoniano i numerosi convegni svoltisi negli ultimi anni sull'importanza che il bene culturale assume per la formazione dell'individuo, di accogliere e soddisfare la richiesta di una preparazione specifica in ambito "didattico-archeologico", interpretata come processo di acquisizione di metodologie proprie dell'indagine archeologica con le quali i beni specifici (stele, sarcofago, ecc.) vengono individuati, indagati, interpretati e valorizzati, senza trascurare gli aspetti relativi alla promozione, comunicazione e valutazione dell'impatto che le strategie educative possono avere sui fruitori, al fine di consentire a coloro che operano in realtà culturali abruzzesi di definire proposte culturali sempre più adeguate e rispondenti alle diverse caratteristiche dei destinatari della fruizione. Essendo i beni culturali archeologici connessi ad un ambito molto vasto, è stata inoltre sottolineata l'importanza di effettuare una attenta valutazione del contesto archeologico, rispetto al quale sono stati individuati fattori, aspetti e temi idonei ad essere trasposti didatticamente e valorizzati (diacronia, sincronia, tipologia dei manufatti, ecc.). Tale operazione ha consentito di mettere a fuoco con chiarezza gli ambiti di intervento educativo in riferimento alle tematiche storico-archeologiche identificate, la quali costituiscono il valore proprio di uno specifico bene e delle sue relazioni con il contesto ambientale di riferimento. È proprio per consentire ai professionisti del settore di effettuare scelte idonee sul piano dello svolgimento dell'esperienza formativa che sono state definite ed esplicitate le prospettive educative (di mediazione e integrative), didattiche e comunicative da inserire nel progetto in cui dovevano cimentarsi i destinatari.

Individuare nuove aree di professionalità, sempre più specialistiche, ricorrendo sia alle risorse umane già presenti sia a quelle ancora da formare, richiede però un aggiornamento continuo delle competenze acquisite da parte dei diversi soggetti, i quali sono così costretti a ripensare costantemente il loro rapporto con il bene culturale, il territorio e la comunità locale in un'ottica di reinterpretazione continua del patrimonio. Infatti, l'adeguamento dell'esperienza dei soggetti ai cambiamenti che investono la cultura è necessario per il ri-orientamento nel proprio ambito professionale, consentendo al lavoratore di collocarsi o ricollocarsi in contesti professionali dinamici e in perenne trasformazione. L'idea era dunque quella di rispondere all'esigenza di potenziare e arricchire il profilo dei destinatari di competenze di area educativa affinché potessero essere messi in grado di rispondere adeguatamente alle diverse richieste provenienti da più parti, specie in un momento in cui forte è la domanda di fruizione del bene culturale. È vero infatti poi che il fruitore nel tempo si è differenziato sempre di più in termini di categorie anagrafiche, culturali e sociali, imponendo a coloro che, direttamente o indirettamente, operano nel settore del patrimonio (guide turistiche, operatori museali ecc.) una modifica dei loro comportamenti professionali, in termini di attenzione maggiore alle esigenze dell'utenza atta a definire proposte culturali "a misura" di fruitore.

La sostanziale ricchezza nel territorio abruzzese di patrimoni archeologici, artistici e culturali offre l'opportunità di creare nuove forme di occupazione che tuttavia richiedono una precisa politica diretta all'individuazione e alla formazione di figure professionali che operino all'interno della comunicazione culturale e della didattica, professionisti con doppia competenza. In questa direzione la validità dell'offerta formativa prevista nel progetto è stata ampiamente riconosciuta come importante anche nelle opportune sedi istituzionali, a tal punto che l'Università si è proposta come valido partner nella diffusione dell'informazione circa l'iniziativa e nel riconoscimento della partecipazione al corso quale titolo valido a fini occupazionali.

## 2. Il percorso formativo e l'impianto metodologico

Durante la formazione, gli studenti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con le proprie competenze specializzate e di sviluppare ulteriori capacità legate alle funzioni più specificatamente educative. In questo percorso essi hanno imparato a progettare sequenze didattiche efficaci e coinvolgenti per una varietà di pubblici di diversi livelli e stili e di confezionare una proposta culturale di qualità, oltre che acquisire un approccio metodologico-didattico da integrare e perfezionare nello specifico contesto in relazione al prodotto da realizzare. Si è dedicato del tempo alla chiarificazione di termini e concetti educativi specifici, allo scopo di assumere un lessico condiviso e chiaro. In tal senso, l'esperienza laboratoriale ha messo in grado di padroneggiare il sequenziamento, la scansione delle attività, le strategie, la tempistica, i mezzi, gli strumenti e la valutazione per acquisire la consapevolezza di poter gestire una attività traspositiva. Utilizzando tecniche di allineamento in campo progettuale è stato possibile generare un prodotto didattico qualitativamente apprezzabile sotto il profilo educativo.

Questo modello concettuale ha rappresentato uno strumento pratico per l'archeologo in formazione utile per lo sviluppo di programmi di educazione al patrimonio connessi ad una combinazione di contesti esperienziali del visitatore, fisico, personale, sociale, etno-culturale e digitale (Dierking & Falk, 1992; Dorfsman & Horenczyk, 2014; Falk et al., 1998), consentendogli di far interagire

- l'approccio accademico, legato alla capacità del formando di acquisire i presupposti teorici per implementare attività formative incentrate su aspetti aspetti apprenditivi, teorici, sociali e culturali della fruizione educativa, con l'intento di consentire al visitatore una comprensione più profonda degli eventi, dei fenomeni e degli oggetti del patrimonio archeologico, incoraggiandolo ad usare il pensiero critico con un profondo coinvolgimento cognitivo rispetto a quanto fruito;
- l'approccio di settore, che ha aiutato i formandi a focalizzarsi sull'esperienza e su aspetti cognitivi ed emotivi del contesto culturale identificato, al fine di riuscire ad individuare gli strumenti idonei per generare competenza nel fruitore;
- l'approccio mediale, che ha consentito ai formandi di operare in ambienti educativi ricchi di stimoli digitali con lo scopo di riuscire a predisporre canali comunicativi adeguati volti a sollecitare il fruitore in situazione;
- l'approccio identitario-culturale, teso a rendere l'esperienza utile in ogni contesto territoriale e aiutare il fruitore a connettersi culturalmente con l'ambiente di riferimento attraverso il valore dell'appartenenza.

Il sequenziamento delle attività è il processo di identificazione e documentazione delle relazioni tra le attività del percorso. Il vantaggio chiave di questo pro-

cesso è stata la sequenza logica del lavoro per ottenere la massima efficienza, dati tutti i vincoli di tempo. Gli input, gli strumenti e le tecniche e gli output di questo processo sono illustrati nelle Figure 2 e 3.

| IL MODULO<br>DIDATTICA E PERCORSI DIDATTICI  |
|--|
| <p>Il Corso si è incentrato sul problema del bene culturale di tipo archeologico quale strumento educativo e si è articolato in quattro parti costituite complessivamente da 82 ore ripartite come segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la prima, di 12 ore, muovendo dall'analisi della dimensione teorica della disciplina e dallo spoglio della letteratura di settore, oltre che dall'esame delle diverse accezioni di didattica del bene culturale, si propone di far comprendere come il patrimonio culturale archeologico possa diventare un valido supporto al processo educativo quando cessa di essere semplicemente esposizione di "oggetti" da mostrare al pubblico e si trasforma invece in mezzo finalizzato ad affinare in ciascun visitatore-utente la capacità di conoscere, di identificare e di intendere il bene nella sua condensazione semantica rendendolo elemento chiave per la comprensione della realtà. In questo senso, sono stati presi in considerazione quegli aspetti del sapere della didattica del bene culturale che aiutano a garantire la fruibilità degli oggetti da parte di ciascuna categoria di visitatore ponendoli in condizioni ottimali di leggibilità ed accessibilità; inoltre si è affrontato il problema di come rendere fattibile una didattica dei beni culturali che preveda un'attenta progettazione e programmazione degli interventi e una proposta culturale calibrata sulle esigenze di ciascun fruitore;</li> <li>- la seconda parte, di 62 ore, ha calato il sapere progettuale entro la costruzione di materiale didattico mediale concernente la programmazione degli interventi e la definizione di una proposta didattica del bene culturale di tipo archeologico "a misura" di visitatore e precisamente rispondente ai suoi bisogni;</li> <li>- la terza parte, sebbene più breve, di 6 ore, conclusiva di valutazione dei prodotti in relazione a precisi criteri progettuali riguardanti l'esperienza realizzativa didattica e mediale condotta dai partecipanti;</li> <li>- la quarta parte, di 2 ore, concernente la restituzione dei lavori come riconoscimento del percorso formativo mediante in quale è stato possibile verificare la qualità complessiva del sistema di opportunità presenti nel corso.</li> </ul> <p>Elenco dei principali argomenti trattati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La didattica dei beni culturali: definizioni e significati</li> <li>- Finalità, contenuti e metodologie</li> <li>- La didattica dei beni culturali e l'attivazione di processi formativi nei bambini, nei ragazzi, negli adulti</li> <li>- Definizione degli obiettivi, degli strumenti e delle forme di controllo</li> <li>- Tipologie e modelli di didattica dei beni culturali in Italia</li> <li>- Modalità di fruizione del bene culturale locale e rapporto con le diverse istituzioni del territorio</li> <li>- Il rapporto formazione, beni culturali e territorio.</li> <li>- Forme e progettazione della didattica dei beni archeologici attraverso precise tecnologie, di tecniche e strumenti della comunicazione mediale</li> <li>- Costruire percorsi didattici avvalendosi di precise tecnologie educative, di tecniche e strumenti della comunicazione mediale</li> </ul> <p>In particolare, si è trattato di</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didattica generale con riferimento alle capacità di progettazione e realizzazione dell'intervento nell'ambito dei beni archeologici (identificazione dei bisogni del fruitore, definizione della proposta culturale e valutazione della sua qualità).</li> <li>- Didattica dei beni culturali di settore con riferimento alle capacità di analisi e conoscenze nell'ambito di interesse specifico ai beni e aree archeologiche.</li> <li>- Percezione e promozione del bene culturale archeologico in riferimento sia alle tecniche di promozione di un evento culturale sia agli aspetti di presentazione e diffusione delle iniziative e proposte culturali.</li> <li>- Mediazione e comunicazione culturale con riferimento all'idea di un approccio consapevole allo spazio archeologico museale e territoriale e alle sue caratteristiche (sociali, comunicative, ecc.) puntando sul recupero degli aspetti semantici, linguistici, sociali e dell'intero patrimonio culturale archeologico locale attraverso il sapere tecnologico, anche in riferimento alla verifica, al coordinamento e alla valutazione delle attività educative proposte.</li> </ul> <p>Al termine del percorso tutti i corsisti si sono espressi positivamente in ordine all'esperienza effettuata, dichiarando esplicitamente di avere grazie ad essa incrementato notevolmente le proprie conoscenze e abilità in ambiti disciplinari a loro estranei conseguendo una maggiore padronanza delle competenze professionali relative alla progettazione dei percorsi educativi, con evidente ripercussione sui caratteri della professionalità generale.</p> |

Fig. 2. Struttura del modulo

Il percorso si è articolato in “nuclei formativi” che hanno sempre posto al centro il rapporto tra patrimonio archeologico, didattica e media education, prevedendo incontri a cadenza settimanale, nei quali è stato possibile approfondire via via gli aspetti considerati fondanti.

Uso di una scheda progettuale con consegna iniziale

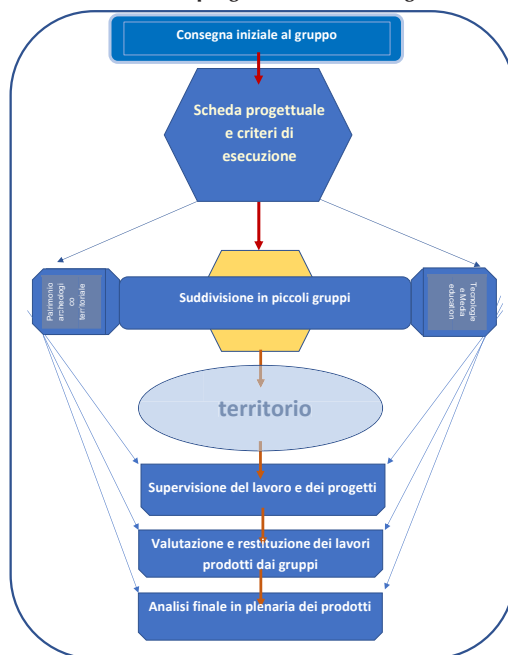


Fig. 3 – Impianto del modulo formativo

La scheda progettuale ha previsto una serie di elementi che hanno riguardato l'area delle competenze di *Instructional Design*.

Dal punto di vista dell'attività di coaching:

- è stato fornito uno schema concettuale e progettuale;
- è stato fornito un chiaro esempio;
- è stata fornita una spiegazione su come andasse compilata la scheda e su come dovessero essere svolte le consegne;
- sono stati incoraggiati i gruppi ad assumere scelte di gruppo sui singoli elementi progettuali ed assumere decisioni appropriate per lo svolgimento dei prodotti
- finali da realizzare.

Per le competenze chiave di *Design*, rispetto al prodotto da realizzare, è stato chiesto ai partecipanti di:

- chiarire i contesti;
- precisare il lessico dei domini utilizzati (specialistico e pedagogico);
- identificare dei compiti sfidanti;



- identificare target realistici;
- identificare obiettivi chiari;
- individuare un approccio metodologico ben documentato;
- precisare con chiarezza i risultati.

### 3. Tecnologie della comunicazione educativa e didattica museale nella formazione dei “Talenti per l’archeologia”

Perché i futuri “Talenti per l’archeologia”, che il “percorso formativo tecnico specializzato di II livello” in “Manutenzione e gestione di siti e musei archeologici” inserito nel progetto finanziato dall’Unione Europea dal titolo “DAB: Development in Archaeology Business” ha inteso formare nel 2015, si sarebbero dovuti confrontare con le tecnologie della comunicazione educativa in relazione all’acquisizione del complesso delle competenze e conoscenze dell’ambito disciplinare della didattica museale? Perché avrebbero dovuto in prima persona e in gruppo, in forma laboratoriale, compiere un “attraversamento dei media” e quindi una compiuta esplorazione dell’educazione ai media e con i media? Le risposte affermative e le relative argomentazioni legate a queste domande si trovano sia nella specifica dimensione formativa della didattica museale come anche nello specifico ambito delle scienze dell’educazione che si occupa dell’educazione con i media e ai media.

Se l’obiettivo della manutenzione, del mantenimento e della “messa in forma”, intesa come modalità espositiva comunicativamente più efficace ed efficiente dei patrimoni culturali afferenti all’ambito archeologico, può essere considerato come un insieme di conoscenze e competenze di base per il professionista in archeologia che voglia occuparsi dei siti e dei musei archeologici, l’altro tassello formativo fondamentale è sicuramente quello dell’acquisizione di conoscenze e di competenze di tipo gestionale. E se l’obiettivo generale e “ontologicamente orientato” dei siti e dei musei archeologici è quello di riuscire a coinvolgere nella loro scoperta e profonda “acquisizione culturale” il maggior numero possibile di fruitori, di persone, di qualsiasi età e di qualsiasi livello formativo, diventando quindi realmente accessibili a tutti, allora questo sapere e saper fare gestionale non può che essere anche e soprattutto di tipo comunicativo, di una comunicazione chiaramente educativa, che nel suo strutturarsi ed offrirsi non può che avvalersi delle metodologie e dei saperi messi a punto dalla didattica museale con l’apporto dell’ambito delle tecnologie della comunicazione educativa. Quindi non più solo e soltanto “esperti manutentori” di reperti e di siti archeologici oltretutto “esperti gestionali” della dimensione organizzativa e strutturale dell’esistente, ma effettivi “innovatori di sistema”, dotati di buone conoscenze e competenze di didattica museale e di altrettante conoscenze e competenze di comunicazione educativa, anche tecnologica, che si incarichino di aprire e di espandere completamente nella società le istituzioni/spazi in cui saranno attivi e di cui avranno responsabilità coinvolgendo in modo realmente efficace ed efficiente il maggior numero possibile di fruitori/pubblico/persone di qualsiasi età, censo e status formativo. E un tale risultato è evidente che non può essere raggiunto soltanto attraverso le leve espositive (scientificamente concepite e organizzate, esteticamente piacevoli, spettacolarmente innovative), ma anche necessariamente attraverso pratiche comunicative partecipate ed attive, che altro non possono essere che coinvolgenti esperienze di percorsi formativi strutturati in base alle indicazioni procedurali della didattica museale, quale “disciplina che si situa tra l’analisi dei problemi e l’individuazione di pratiche efficaci, tra teoria e

prassi, tra esperti di museo ed esperti di didattica, tra pedagogisti ed esperti di settore, e dove il professionista della didattica è colui che fa esperienza alla luce delle elaborazioni teoriche e a partire dalla consapevolezza del proprio fare" (Nuzzaci, 2006, p. 21): talenti per l'archeologia, allora, che dovrebbero essere al contempo esperti manutentori, capaci gestori, e creativi comunicatori educativi.

Se le tecnologie della comunicazione educativa sono necessariamente funzionali a questa prospettiva educativa, che, oltre all'esplorazione di un particolare sito o di un museo, consente nel tempo e con le esperienze il raggiungimento di una concreta ed effettiva padronanza linguistico-culturale ai fini di una interrelazione compiuta con tutti i patrimoni archeologici, e che si sostanzia soprattutto come una comunicazione partecipata educativamente orientata, allora le tecnologie dell'educazione vanno considerate sia nella loro dimensione educativa "con i media" quanto in quella "ai media". Nella dicotomia classica tra "educazione ai media" e "educazione con i media", specie quando il patrimonio culturale oggetto di conservazione/esposizione del museo non sono gli stessi audiovisivi (film, trasmissioni televisive, radiofoniche, testi multimediali, ecc.), la dimensione più funzionale all'ottimizzazione in efficacia ed efficienza dei percorsi formativi sembra essere primariamente quello dell'"educazione con i media": quindi di quella dimensione dei media intesi come strumenti di comunicazione con le loro varie e differenti peculiarità tecnologiche a supporto/ausilio/facilitazione/stimolazione dei processi edu-comunicativi di insegnamento-apprendimento e, al contempo, come testi mediali utilizzati in modo complementare ad altre azioni comunicative per le loro capacità di intrattenimento, suggestione, orientamento, sintesi, divulgazione-facilitazione, incremento dell'esperienza formativa, ecc., rispetto alla dimensione dei media intesi come testi mediali che si strutturano in specifici linguaggi mediali potenzialmente "scrivibili" (realizzabili) dagli stessi protagonisti dell'esperienza/percorso formativo (Galliani, 2002). Se però teniamo in considerazione sia l'importante potenzialità operativa didattica dell'educazione ai media, in grado di consentire la proposta di percorsi formativi coinvolgenti in quanto attivi, e allo stesso tempo la necessità assolutamente contemporanea degli operatori dei musei e dei siti archeologici, sia ai fini della strutturazione di percorsi museali innovativi e sempre più interattivi, sia nella gestione/organizzazione dell'offerta museale complessiva, di relazionarsi con i professionisti dei media esterni che forniscono contenuti e servizi alle istituzioni museali, allora non può che emergere chiaramente anche l'importanza/necessità formativa di questa dimensione dell'educazione mediale: quella dell'"Educazione ai media".

Nella grande varietà tipologica che si riscontra nel patrimonio culturale nel suo complesso, proprio i beni culturali archeologici, sia collezionati ed esposti negli specifici musei, e sia "incastonati" nella composita struttura dei vari siti archeologici, si prestano meglio di altri a mettere in evidenza, nella didattica museale e quindi di conseguenza nei processi formativi connessi a questa disciplina, la necessità sinergica dell'utilizzo dei media sia come facilitatori del processo di avvicinamento sia come attivatori di processi di apprendimento attivo.

In quanto oggetti/spazi concepiti in epoche molto distanti da quella moderna e da quella contemporanea, gli oggetti culturali materiali afferenti ai beni archeologici, si trovano spesso allo stato di "incompletezza" rispetto all'oggetto originale, a volte in frammenti non più ricomponibili attraverso il restauro o ancora non ricomposti, particolarmente "usurati" e quindi trasformati dai segni del tempo e dalla loro precedente accidentale conservazione a diretto contatto con le più diverse e avverse condizioni ambientali, e sono almeno parzialmente riferibili a forme di utilizzo/fruizione non più comuni alla nostra diretta esperienza. Rispet-

to a queste condizioni fisiche ci sembra che non possa non risultare evidente come i media tecnologici consentano, attraverso le loro potenzialità interattive (multimedialità interattiva off e online), di completamento/ricostruzione (realtà virtuale 2D e 3D), e di implementazione divulgativa (video-film, audioguide, sonoro in funzione espressiva, ambienti immersivi, realtà aumentata), quella necessaria integrazione “compositiva” fortemente legata alla contemporaneità comunicativa delle persone in grado di attrarle/avvicinarle maggiormente, oltretutto capace di “tradurre” i reperti e i siti consentendo quindi una fruizione più comprensibile e più compiuta del patrimonio culturale archeologico. Al contempo i media nella loro sempre più tecnicamente abbordabile possibilità di essere direttamente utilizzabili dalle persone di ogni età oltretutto rispetto alla loro generale disponibilità (self-media), e quindi diventando di fatto mezzi espressivi concretamente utilizzabili, consentono di rispondere, come ci indica e ricorda la Nuzzaci (2008; 2011), alle problematiche chiave sollevate dalla didattica museale, ovvero quelle di rendere la fruizione significativa per colui che la compie, offrire una buona varietà e qualità delle esperienze di apprendimento in grado di elevare il livello di ricezione e quindi l’effettiva interiorizzazione delle acquisizioni, garantire forme di azione culturale innovative, corrispondere all’esigenza di strategie formative alternative e interattive di incentivazione, consentire che le esperienze compiute e interiorizzate abbiano effettive ricadute cognitive e affettive, ridurre il divario comunicativo tra competenze degli specialisti e quelle dei diversi tipi di pubblico attraverso una mediazione adattiva, far emergere il desiderio di fruire il patrimonio culturale nel suo complesso, istituire forme di comunicazione partecipata tra attori e fruitori delle esperienze museali, ridisegnare i dispositivi della formazione museale in relazione alle nuove esigenze comunicative e informative delle persone. Ciò riguarda il tentativo di “intervenire sugli stili interpretativi degli individui adottando opzioni pedagogiche appropriate che riescano a soddisfare le esigenze di apprendimento di popolazioni sempre più culturalmente diversificate, che devono mostrarsi capaci di agire in una società della conoscenza, la quale richiede una riconfigurazione continua del quadro di competenze e conoscenze quale prezioso capitale dei nuovi repertori alfabetici” (2011, p. 7), oltretutto arrivare a “comprendere una idonea serie di ‘pratiche di multiliteracy’, che potrebbero consentire agli individui di divenire realmente gestori del proprio apprendimento [...] riformando modi e mezzi per facilitare l’accesso dei cittadini e per accrescere la consapevolezza circa il loro ruolo nella nuova società della conoscenza, chiamata ad assicurare un accesso diffuso, integrato, sistematico ed equo alle fonti di apprendimento e alle competenze” (2011, pp. 9-10).

Si tratta di obiettivi educativi che ci conducono chiaramente nell’ambito della dimensione educativa dell’“educazione ai media”, cioè a quella seconda area di significato (Galliani, 2000) delle tecnologie della comunicazione educativa, sulle tre possibili, dove, sulla base di processi di apprendimento dei linguaggi dell’immagine, si arrivano a progettare e realizzare compiutamente testi mediali audiovisivi in gruppo in una dimensione formativa laboratoriale e quindi in modo cooperativo, collaborativo e attivo. Grazie all’assoluta trasversalità dell’educazione ai media, specie nel suo momento realizzativo di “scrittura” mediale, nel senso che è potenzialmente possibile affrontare/esplorare qualsiasi argomento/contenuto ai fini della realizzazione di un testo mediale, è possibile anche in ambito archeologico proporre queste azioni formative attive in grado di sviluppare un forte coinvolgimento nelle persone di ogni età, e in modo particolare dei bambini e degli adolescenti, con delle evidenti ricadute in termini di partecipazione attiva, di mediazione, di innovazione, di effettiva interiorizzazione delle acquisizioni,

oltre a sostanzarsi esse stesse come effettive, efficienti ed efficaci “pratiche di multiliteracy”. Come ci ricorda Pier Cesare Rivoltella “nella misura in cui la realtà dei media e della comunicazione è oggi la realtà ambientale dentro la quale i soggetti si trovano a vivere e agire, risulta ormai impossibile pensare all’intervento educativo su di essi nei termini di una attività opzionale” (2011, pp. 120-121). Allo stesso tempo la stessa didattica museale ha acquisito la consapevolezza che “è necessario sviluppare in tutti gli individui la capacità di riuscire ad approfittare delle ‘occasioni alfabetiche’ che i diversi ‘contesti culturali’ offrono effettuando una ri-concettualizzazione di quegli approcci educativi che si costruiscono su tali risorse e che riconoscono come legittime ed essenziali le modalità ‘multimodali e multimediali’ di apprendimento veicolate dai nuovi sistemi di comunicazione e di informazione a cui i soggetti sono esposti” (Nuzzaci, 2011, p. 8).

Il patrimonio archeologico quindi può diventare esso stesso, grazie a sua volta alla sua propria potenziale trasversalità formativa, “un efficace punto di partenza per l’espansione di alfabetizzazioni multiple che garantiscano a bambini, ragazzi, adulti (sia in quanto educatori come anche discenti) di disporre di strumenti appropriati per ‘leggere’ la realtà, poiché la moltitudine culturale di cui i patrimoni sono lo specchio richiede una riconsiderazione delle identità delle fruizioni che passano attraverso il riconoscimento [...] si attuano per mezzo dell’esperienza e delle opportunità date concretamente ai soggetti di impegnarsi attivamente nella decodifica di codici diversi e delle loro scritture» (Nuzzaci, 2011, p. 14). L’idea di “multiliteracy” o meglio “multiliteracies” al plurale (Nuzzaci, 2012) supportata anche dall’educazione ai media diventa quindi in grado non solo di far incontrare differenti linguaggi basati su differenti sistemi alfabetici e grammaticali ma anche ambienti/territori, culture, beni diversa natura, permettendo la diffusione di approcci educativi multifocali dove la parola scritta e orale sono parti integranti di “insiemi linguistici” che prevedono anche codici e forme comunicative audiovisive. Si tratta di un reciproco vantaggio socio-culturale-formativo tra le istituzioni museali, nella fattispecie quelle archeologiche, e l’educazione ai media: l’educazione ai media apporta al processo edu-formativo le sue potenzialità di innovazione, creatività, partecipazione attiva, e quindi di maggiore coinvolgimento delle persone, di fruizione significativa delle esperienze e di conseguenza di effettiva interiorizzazione delle conoscenze; l’istituzione museale invece si fa così carico di costituirsi compiutamente come ulteriore agenzia edu-formativa pienamente calata nella contemporaneità della società dell’informazione e della conoscenza dove i bambini, gli adolescenti, e gli adulti sono chiamati a saper comunicare in modo efficiente ed efficace con una molteplicità di linguaggi mediali e non più soltanto con le lingue parlate e scritte, diventando esperti di molteplici “letture” e “scritture” anche in funzione dell’apprendimento e dell’esercizio della cittadinanza attiva nella società democratica.

Nel complesso si tratta peraltro di un monito, di un suggerimento, di una chiara indicazione didattico-pedagogica e socio-culturale già evidenziata da ormai diversi decenni, ovviamente in costante relazione all’evoluzione delle diverse strumentazioni tecniche mediali e alle loro diverse potenzialità edu-comunicative, sempre troppo poco considerata, mal frequentata, poco o pochissimo implementata. Queste, per esempio, alcune parole di quarant’anni fa: “L’audiovisivo, come mezzo educativo di comunicazione, inserito in un ambiente altamente formativo, rivoluzionerebbe la funzione del museo di semplice strumento di conservazione e tutela degli oggetti, permettendo quindi una nuova indagine della realtà presente e passata” (Villa Gorini, 1980, p. 65).

Quale progetto e percorso formativo allora per i “talenti per l’archeologia”, e, per estensione, per tutti i professionisti delle istituzioni museali, in relazione al-

l'ambito educativo della didattica museale, che come abbiamo visto può diventare l'elemento strategico-innovativo dell'offerta museale nel suo complesso in grado di attivare e permettere una fruizione capace di consentire una profonda e completa introiezione dei patrimoni e dei valori culturali e sociali ad essi connessi? Sicuramente e primariamente tale proposta dovrebbe prevedere l'esplorazione dell'ambito della didattica per lo sviluppo di competenze e conoscenze relative alla progettazione edu-formativa: le strategie e le metodologie didattiche, gli strumenti/apparati formativi e le procedure didattiche, la comunicazione educativa, la valutazione e l'autovalutazione. Si dovrebbe trattare dello sviluppo di un insieme di competenze e conoscenze didattiche nella prospettiva di sviluppare la capacità di intervenire in precise situazioni, di considerare le componenti socio-emotive dell'apprendimento, e di tenere presente la progettazione educativa intesa come uno spazio sociale da aggiornare costantemente. Al contempo, altrettanto necessariamente, dovrebbe essere esplorato l'ambito didattico delle tecnologie della comunicazione educativa sia nella prospettiva formativa dell'educazione con i media quanto in quella dell'educazione ai media. Un "attraversamento mediale" (Galliani, 2002) necessario alla conoscenza strutturale dei media nella dimensione sia tecnica, che in quella di linguaggio, quanto in quella esperienziale di loro diretto utilizzo, per arrivare poi ad essere in grado di utilizzarli con piena consapevolezza quali tecnologie della comunicazione educativa in percorsi/processi formali e non formali di istruzione-apprendimento didatticamente progettati e strutturati.

#### **4. Nello specifico del percorso formativo all'educazione con i media e ai media per la didattica museale**

Questa specifica parte del percorso formativo, chiaramente fortemente connessa con quella progettuale didattica e di validazione, è stata strutturata su 62 ore di attività in presenza più una certa parte di studio comprensiva di una dimensione realizzativa teorico-operativa a distanza.

L'obiettivo finale del percorso formativo mediale era quello di arrivare a far realizzare in gruppo<sup>3</sup> dagli stessi partecipanti in una dimensione apprenditiva laboratoriale cooperativa e collaborativa e con mezzi personali (*self media*) un breve testo mediale di loro libera scelta (video-film di qualsiasi genere narrativo, video-film di animazione, fumetto animato e parlato, podcast audio verbo-sonoro, narrazione fotografica) in grado di interagire comunicativamente e strutturalmente, inserendosi così proficuamente come supporto integrativo, di accompagnamento, di stimolo e di sostegno, all'insieme del progetto di didattica museale e delle sue varie azioni didattiche che i vari gruppi hanno immaginato e proposto. Si è trattato quindi per ciascun gruppo di arrivare, come conclusione del percorso formativo mediale, ad elaborare un testo mediale partendo dalla sua ideazione e strutturazione progettuale (pre-produzione) per poi passare alla sua completa realizzazione (produzione e post-produzione), collocandosi quindi e

3 Il percorso formativo è stato erogato a dieci studenti già laureati e con vari gradi di specializzazione post-laurea oltreché con già all'attivo lavori a tempo determinato svolti in precedenza nell'ambito dell'archeologia (scavi, musei, siti archeologici), selezionati con specifico bando di concorso, e che per questo corso sono stati suddivisi in tre gruppi di lavoro.

collocando il loro prodotto a livello di proposta edu-comunicativa nella dimensione dell'educazione con i media'. Così facendo però gli studenti hanno potuto acquisire anche contemporaneamente specifiche competenze e conoscenze linguistiche, tecnologiche, didattiche, procedurali, che opportunamente orientate dall'impianto teorico di orientamento iniziale e di supporto metodologico, e grazie alle potenzialità di apprendimento trasversale insite nell'educazione mediale, potranno essere in futuro declinate in opportuni percorsi formativi attivi anche di educazione ai media contribuendo così a fare assolvere all'istituzione museale quel compito di agenzia edu-formativa che dovrebbe essere ormai imprescindibile nella nostra attuale società dell'informazione e della conoscenza anche nell'orizzonte dell'apprendimento e dell'esercizio della cittadinanza attiva in una società democratica.

Il primo momento di questa parte del percorso formativo, necessariamente teorico, ha riguardato l'introduzione alle tecnologie della comunicazione educativa nelle loro distinte dimensioni di tecnologie di processo e di tecnologie di prodotto, per la loro specifica componente strutturale tecnica, comunicativa e per le loro distinte specificità linguistiche, nella costante distinzione e relativo approfondimento dimensionale didattico-comunicativo delle modalità di insegnamento-apprendimento dell'educazione con i media' e dell'educazione ai media'.

Di seguito nel dettaglio gli argomenti proposti:

- l'educazione ai media e l'educazione con i media nella prospettiva *dell'attraversamento dei media*: i media come tecniche di innovazione didattica, come oggetti di studio in quanto linguaggi e come strumenti di comunicazione scientifica;
- 'scrittura' e 'lettura' mediale;
- i diversi e distinti media e le loro relative componenti strutturali;
- i diversi piani comunicativi (sintattico, semantico, pragmatico) e i modelli comunicativi proposti dalla semiotica interpretativa;
- linguaggi analogici e linguaggi digitali;
- il computer nella sua costante trasformazione di forma (tablet, smartphone) in quanto *metamedium*;
- codici e segni di ogni distinto linguaggio mediale sul piano sintattico (fotografico, verbo-sonoro, verbo-visivo, audiovisivo cinetico);
- le tecnologie della comunicazione educativa in funzione delle strategie di promozione dei beni culturali archeologici.

Parallelamente allo sviluppo teorico della dimensione linguistica delle tecnologie della comunicazione educativa e dopo la loro introduzione/presentazione tecnica e tecnologica, ai corsisti è stato chiesto di procedere con la realizzazione a distanza, attraverso il diretto utilizzo dei propri *self-media* (smartphone, tablet, computer portatili), di eventuali strumentazioni tecniche alternative possedute (macchine fotografiche, telecamere, treppiedi dotati di testa fluida o meno, registratori digitali o analogici, microfoni), e di software *open source* di post-produzione fotografica, audio e video, che in quanto software liberi diventano poi direttamente implementabili nell'attività professionale senza l'obbligo da parte dell'istituzione di ulteriori acquisizioni tecniche, di una serie di esercizi tecnico-linguistici in grado di riorganizzare in modo strutturale e funzionale alla produzione/interpretazione mediale ('scrittura'/'lettura') le loro pre-competenze e conoscenze eventualmente possedute, di consolidare i contenuti teorici proposti, e di sviluppare nuove organizzate conoscenze e competenze mediali di base. Per

arrivare a 'scrivere' testi mediali (o anche interpretarli con maggiore consapevolezza – Galliani, 1988; Rivoltella, 1998) è necessario infatti sviluppare delle precise competenze e conoscenze sia linguistiche che tecniche. Tale momento formativo è anche chiaramente propedeuticamente fondamentale per la parte conclusiva del percorso di formazione mediale proposto.

Di seguito il dettaglio degli esercizi tecnico-linguistici proposti:

- *découpage* a posteriori di una breve sequenza di immagini in movimento liberamente scelta: si tratta di analizzare da un punto di vista strutturale (codici delle immagini, del montaggio, e del suono) riportando/descrivendo lo svolgimento sul piano sintattico-grammaticale della sequenza audiovisiva cinetica scelta rafforzando così, per riconoscimento o meno, le indicazioni teoriche fornite in relazione al funzionamento di questo linguaggio mediale sul piano sintattico;
- riproduzione attraverso la realizzazione di diverse fotografie di dimensione e compressione prestabilita delle inquadrature (codici a manifestazione multipla che si ritrovano nella maggior parte dei linguaggi mediali): questo esercizio, oltre al riconoscimento o meno delle inquadrature attraverso la loro riproduzione scegliendo differenti soggetti/ambienti, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di uno strumento di ripresa fotografico, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di elaborazione fotografica;
- realizzazione di una traccia verbo-sonora attraverso la lettura di un breve testo di libera scelta, relativa registrazione della propria voce eliminando il più possibile i riverberi, e inserimento di una traccia sonora (musica/rumori) con le opportune dissolvenze in entrata e in uscita per equalizzare il rapporto tra la presenza della voce e quella della musica in modo tale da trovare un equilibrio sia creativo che espressivo tra i due piani sonori con successiva esportazione del file audio con una tipologia di compressione prestabilita (anche in fase di registrazione è stata posta attenzione tecnica al codec utilizzato): questo esercizio, oltre alla sperimentazione comunicativa diretta di alcuni dei codici sul piano sintattico del linguaggio verbo-sonoro, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di apparecchiature di ripresa audio, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di elaborazione audio;
- realizzazione di un movimento di macchina (panoramica) di dieci secondi esatti e successiva modificazione strutturale della breve sequenza ottenuta attraverso la selezione dell'esatta durata, l'aggiunta di una dissolvenza in apertura all'inizio della sequenza e una in chiusura alla fine, l'eliminazione del sonoro ripreso in diretta, l'aggiunta di una traccia sonora di libera scelta, e infine l'esportazione con una dimensione delle immagini e una compressione del file video prestabilita (anche in fase di ripresa è stata posta attenzione tecnica alla dimensione dell'immagine e al container oltretutto al codec video utilizzato): questo esercizio, oltre alla sperimentazione comunicativa diretta di alcuni dei codici sul piano sintattico del linguaggio audiovisivo-cinetico (delle immagini in movimento, permette anche di approfondire da un punto di vista tecnico, con consapevolezza procedurale, il funzionamento di base di strumenti di ripresa video, le possibilità di interfacciamento con il *metamedium* computer per il trasferimento dei file, e l'utilizzo base di un software di editing video.

La terza e ultima fase del percorso formativo mediale è quella collaborativa e cooperativa laboratoriale che prevede la realizzazione in gruppo, a partire dalla sua ideazione e progettazione scritta attraverso la stesura di una sceneggiatura con *découpage* tecnico (pre-produzione), passando per il momento produttivo delle riprese video e audio comprensive della preparazione di eventuali disegni/oggetti da riprendere nel caso di video-film di parziale o completa animazione (produzione), e finendo con il momento conclusivo del montaggio (post-produzione), di un testo mediale di libera scelta sia tipologica che di genere (Luciani, 2002; 2005). Ai partecipanti è stato chiesto di produrre dei testi mediali immaginati, ideati, progettati e realizzati in modo tale da raccordarsi ed inserirsi comunicativamente e didatticamente in modo compiuto, in quanto supporti integrativi, di accompagnamento, di stimolo, di sostegno, nei vari progetti di didattica museale complessivi che i tre gruppi hanno concepito e strutturato.

## 5. Valutazione

Il Corso, strutturato in modo tale da consentire ai fruitori la piena e attiva partecipazione al percorso di formazione e suddiviso in quattro aree (una teorica, una operativa, una valutativa e una di restituzione), legate da uno stretto rapporto di dipendenza reciproca, ha garantito la completa comprensione e analisi critica degli elementi interessati nella costruzione della proposta culturale da parte dei formandi, in termini progettuali (sintesi descrittiva della proposta culturale, titolo, indicazioni bibliografica e fonti, contesto, tipologia di bene archeologico, destinatari, obiettivi, prerequisiti, contenuti, impianto metodologico, verifica, punti forti e deboli), elementi che sono poi stati impiegati in fase realizzativa del progetto, del quale è stata verificata la strutturazione logica, l'organicità, la completezza, la coerenza, l'efficacia comunicativa, il rigore metodologico e tecnico e la consistenza, con risultati qualitativamente apprezzabili anche dal punto di vista della qualità dei prodotti realizzati, dei quali è stata valutata la loro finitura culturale, educativa e attrattiva. Tenuto conto della soddisfazione dei corsisti per l'esperienza svolta e del buon esito del percorso in merito alla qualità dei progetti e dei prodotti, è opportuno affermare che sarebbe importante riuscire a implementare esperienze come quella qui esposta, a partire da precise osservazioni ed esigenze espresse dalla comunità territoriale. Riuscire a rispondere in maniera sempre più precisa ad emergenze formative, che via via emergono in contesto e in riferimento a specifiche esigenze del territorio, individuando di volta in volta potenziali destinatari, significa dare valore alla formazione universitaria (Nuzzaci, 2015), come reale spazio di apprendimento di conoscenze e competenze emergenti, come territorio esperienziale e di miglioramento continuo nell'ottica di una partnership locale.

## Riferimenti bibliografici

- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L., Baines, A. D. (2013). Learning in diversities of structures of social practice: Accounting for how, why and where people learn science. *Human Development*, 55(5-6), 269-284. doi:10.1159/000345315.
- Cheung, M., Ma, A. K., Thyer, B. A., & Webb, A. E. (2015). Research-practice integration in real practice settings: Issues and suggestions. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 523-530. doi:10.1177/1049731514 540479.
- Cheung, M., Ma, A. K., Thyer, B. A., Webb, A. E. (2015). Research-practice integration in real



- practice settings: Issues and suggestions. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 523-530. doi:10.1177/1049 731514540479.
- Dierking, L. D., Falk, J. H. (1992). Redefining the museum experience: the interactive experience model. In Benefield, A., Bitgood, S., Shettel, H. (Eds.), *Visitor studies: theory, research and practice* (Proceedings of 1991 Annual Visitors Studies Conference, pp. 173-176). Jacksonville, AL: Center for Social Design.
- Dorfman, M., Horenczyk, G. (2014). The ideological-identity dimension in multicultural museum education (Special issue on multiculturalism in the new educational paradigm). *RED, Journal of Distance Education*, 41. Available at: <http://revistas.um.es/red/article/view/234481> (accessed 20 November 2016) (In Spanish).
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator*, 41(2), 106-120.
- Galliani, L. (Ed.) (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- Galliani, L. (2000). Tecnologie didattiche, scuola e società. In L. Galliani, R. Costa, C. Amplatz e M. B. Varisco (a cura di), *Le tecnologie didattiche* (pp. 11-35). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2002). Note introduttive – Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Studium Educationis*, numero monotematico 3 – Educazione ai Media, 563-576.
- Gutiérrez, K. D., Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi:10.3102/0013189X032005019.
- Luciani, L. (2002). Laboratorio di scrittura video-filmica per insegnanti ed educatori. In L. Galliani & R. Maragliano (Eds.), *Educazione ai media – Studium Educationis*, 3, 715-734.
- Luciani, L. (2005). Segni in movimento: il video-film making. In L. Messina (a cura di), *Andar per segni: percorsi di educazione ai media* (pp. 271-301). Padova: CLEUP.
- Nuzzaci A. (2006). *Musei, pubblici e didattiche. La didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*. Cosenza: Edizioni Lionello Giordano.
- Nuzzaci A. (2008). Musei, fruizioni, competenze: per una progettazione e valutazione dei servizi e dei prodotti didattico-museali. In A. Nuzzaci (a cura di), *Il museo come luogo di apprendimento* (pp. 27-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2011). Introduzione. In A. Nuzzaci A., a cura di, *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy* (pp. 7-16), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. In P. Blessinger & B. Cozza, *IHET. University Partnerships for Community and School System Development* (Vol. 5, pp. 233-258 – Innovations in Higher Education Teaching and Learning). Bingley: Emerald Group Publishing. ISSN: 2055-3641/doi:10.1108/S2055-364120150000005013.
- Rivoltella P. C. (2011). La città come spazio per la comunicazione formativa. In A. Nuzzaci (a cura di), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy* (pp. 115-121). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (1998). L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa. In P. C. Rivoltella (Ed.), *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi* (pp. 3-38). Padova: CEDAM.
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: tracing lines of research in the *JEE. Journal of Experiential Education*, 40(1), 1-20.
- Villa Gorini, E. (1980). La didattica dei musei e gli audiovisivi. *Studi Cinematografici e Televisivi*, 8(7), 64-72.

