



Escursionismo pedagogico:  
setting formativi innovativi e nuove professionalità  
Pedagogical excursionism:  
innovative training settings and new professionalism

Martina Ercolano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli - martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

Dalila Forni

Università di Firenze - dalila.forni@unifi.it

Gerardo Pistillo

Università degli Studi di Salerno - gpistillo@unisa.it

**ABSTRACT**

The present paper aims to offer a contribution in the definition of the theoretical-practical principles that should be at the basis of the processes of structuring pedagogical settings. In this perspective, we specifically wanted to highlight the need to promote continuous training opportunities that allow professionals in the field of education to develop an adequate know-how in the treatment of educational-communication processes and in the definition of different educational “contexts”. Firstly, attention is focused on comics, a transversal medium that may be applied to various places of education, which is investigated as a possible training tool, with particular reference to environmental and ecological awareness. Secondly, starting with the transformation of exhibition environments intended for the enhancement of cultural heritage, we look at the museum as a resource for lifelong education and the need to strengthen the pedagogical skills of museum education service professionals.

Il presente lavoro intende offrire un contributo nella definizione dei principi teorico-pratici che dovrebbero essere alla base dei *processi di strutturazione dei setting pedagogici*. In tale prospettiva, si è voluto mettere in luce, nello specifico, la necessità di promuovere *percorsi di formazione continua* che consentano ai professionisti dell’educazione di maturare un adeguato *know-how* nella cura dei processi educativi-comunicativi e nella definizione dei diversi “contesti” formativi. In primo luogo si focalizza l’attenzione sul fumetto, mezzo trasversale ai diversi luoghi dell’educazione, che viene indagato come possibile strumento di formazione, con particolare riferimento alla sensibilizzazione ambientale ed ecologica. In secondo luogo, a partire dalla trasformazione degli ambienti espositivi destinati alla valorizzazione dei beni culturali, si guarda al museo come risorsa per l’educazione permanente e alla necessità di potenziare le competenze pedagogiche dei professionisti dei servizi educativi museali.

**KEYWORDS**

Setting; clinic; comics; museum educator; training.  
Setting; clinica; fumetto; educatore museale; formazione.

## 1. Dare spazio al tempo. Lineamenti di teoria e pratica clinica dei *setting pedagogici*<sup>1</sup>

L'epoca in cui stiamo vivendo, tragicamente segnata dalla pandemia da Covid-19, pone lo studioso di pedagogia al cospetto di un arduo compito: affrontare le nuove sfide educative che si profilano all'orizzonte.

Nel corso della conferenza tenuta negli stessi giorni in cui prendeva forma il presente lavoro, Stefano Zamagni (2020) ha messo in luce come la *crisi* attuale abbia portato con sé un nuovo "disvelamento": oggi più che mai si pone l'urgenza di attuare, in un'ottica di *sostenibilità* (dal lat. *sustinere*, "nutrire") un ripensamento radicale – in particolare in ambito scolastico – dei tempi e degli spazi, e quindi dei *setting* (dall'ing., "messa in opera", "ambiente"; "area circoscritta e delimitata"), attraverso cui vengono ad "organizzarsi" educazione e formazione dell'essere umano.

In linea con tale tesi di fondo, in questa sede si pone l'esigenza di definire chiaramente un "punto di svolta": porre le basi, in chiave eco-logica, per una "pedagogia dei luoghi" (Mantegazza, 1999; Pistillo, 2008) fondata sulla nozione di *locus* ("dimora", "abitazione", ecc.) – ο τόπος –, etimologicamente riferibile non solo all'idea di "punto geografico" ma, in senso lato e più o meno figurato, a quella di "condizione storica"; e perciò riconducibile, da un punto di vista *cronotopico*, al principio di relatività dello "spazio-tempo". Una pedagogia, dunque, in grado di ridefinire *sub specie educationis* la nozione di "luogo" quale *spazio* antropizzato dotato di un'"anima" e di una *storia* (Hillman, 2004), di per sé stratificato e denso di significati (Pistillo, 2008). Si tratta, come si evince, del tentativo di ri-definire la logica di approntamento dei vari contesti educativi, non solo – come più spesso accade – "dando tempo allo spazio", dedicandosi con maggiore *cura* ad una sua più puntuale definizione, ma anche, nel rispetto di ogni singola storia di vita dei soggetti in formazione, *dando più spazio al tempo* e ai tempi di apprendimento individuali. Un tale assunto appare tanto più valido quanto più si pensa che l'elevata contagiosità del *virus* – legata al più recente diffondersi delle diverse "varianti" – ha contribuito a ridurre in maniera significativa le sfere d'azione dei corpi, sempre di più posti di fronte allo stento di provare a ridefinire nuove forme di relazione in presenza e a ricercare – in ordine alla mimica (*cinesica*), alla gestione delle distanze interpersonali (*prossemica*), all'utilizzo delle diverse forme di sollecitazione tattile (*aptica*), alla gestione in relazione dei propri tempi d'azione (*cronemica*), ecc. – *diverse modalità di entrare-in-contatto*.

In via del tutto preliminare risulta necessario sottolineare in questa sede che il sapere pedagogico, in quanto tale, non può naturalmente prescindere dall'analisi dei *dispositivi pedagogici*, riconducibili a modelli di antropogenesi e a matrici pedagogiche – oltretutto a complesse procedure di «transfert pedagogico» (Riva, 2000, p. 125) – sottese ai processi di formazione in atto e, dunque, al significato dominante e al principio organizzatore di una specifica strategia pedagogica (Massa, 1997; Riva, 2000).<sup>2</sup> In generale, rispetto al *dispositivo pedagogico* il *setting*

1 Il presente contributo è frutto dell'opera collettiva degli autori. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che è da assegnare al dott. Gerardo Pistillo il paragrafo 1, alla dott.ssa Dalila Forni il paragrafo 2, alla dott.ssa Martina Ercolano il paragrafo 3.

2 La nozione di "dispositivo" è stata declinata da un punto di vista *pedagogico* da Riccardo Massa, il quale, prendendo le mosse dalle riflessioni condotte da Michel Foucault a partire dagli anni Settanta sul concetto di *dispositif*, ha inteso metterne in luce la correlazione con le nozioni di *paideia formale*, *non formale* e *informale* e di "mondo della vita" e "mondo della formazione". In tale ottica, il *dispositivo* – nella sua natura *esistenziale*, *funzionale*, *transazionale*, *inconscia*, *ideologica*, *progettuale*, *metodologica*, *pragmatica*, *strutturale* (Palma, 2016) – è definibile come *emergenza* costituita

*pedagogico* viene a delinarsi come «contesto organizzativo locale, sia consapevole sia inconsapevole, che configura gli elementi strutturali in modo che si pongano le condizioni necessarie affinché il dispositivo possa realizzarsi» (Riva, 2000, p. 126): un sistema organizzato di “vincoli e di possibilità” (Ceruti, 1986) costituito da una certa conformazione «dello spazio, del tempo, delle attività e delle pratiche che le realizzano, dei metodi attraverso cui si svolgono» (Riva, 2000, p. 126). A partire da ciò, la ricerca di definizioni essenziali e di ipotetiche linee di discriminazione sollecitano lo studioso di pedagogia a ri-pensare, nel tempo corrente, la possibilità di ridefinire *setting* che, articolati “su misura” delle situazioni specifiche e adeguati di volta in volta agli obiettivi da perseguire, si configurino *costitutivamente* – non solo ad un “livello alto” – come potenzialmente “clinici”.

Nell’ottica delineata, infatti, si vuole porre in luce come la formazione adeguata di ogni singolo *setting pedagogico* possa contribuire alla formazione di un “*setting interno*” al soggetto (Cofano, 1996) debitamente evocato per favorire l’enucleazione dell’“oggetto pedagogico” più proprio, vale a dire degli aspetti più reconditi della storia di vita individuale e dei significati impliciti dell’intero dispositivo in atto. In quanto tali, adeguate strategie di formazione dei *setting* consentirebbero ai soggetti in formazione – agli educatori come agli educandi – di sviluppare l’attitudine a compiere un lavoro di soggettivazione – di *de-soggettivazione* e di *ri-soggettivazione* – non solo in riferimento ad una comprensione più profonda degli stili educativi di cui si è “fatta esperienza”, ma soprattutto alle possibilità di ri-costruire la propria storia di vita: a illuminare e a *far emergere*, organizzandolo in un intreccio indissolubile di gesti e di parole, quel portato latente della propria storia – traducibile in potenzialità, abilità e disponibilità – che rischia ogni volta di rimanere al di là della soglia del visibile e del dicibile (Foucault, 1963; Mannese, 2007). Il *setting pedagogico* verrebbe così a delinarsi come dimensione dal carattere “finzionale” – una “radura visibile” – adatta al lavoro *auto-riflessivo* (Riva, 2000) e *auto-critico* e alla “produzione di verità” (Foucault, 1963) da parte del soggetto. In questo senso, il pedagogista, ripensando all’ipotesi di poter gestire in maniera flessibile e consapevole l’assetto disposizionale dei *setting* – non limitandosi, per inerzia, ad assumerli come contesti *pre-definiti* –, avrebbe davanti a sé la possibilità di creare le condizioni affinché lo stesso dispositivo pedagogico in atto possa essere in qualche modo “giocato” e “ri-giocato”: il soggetto – non più concepito solamente come la “parte di un tutto” ma, al contempo, come il “tutto di una parte” – verrebbe ad essere non più banalmente *agito* dal dispositivo, obbligato ad opporvisi attraverso il ricorso a semplici strategie “contro-disposizionali”, ma chiamato a resistervi *ri-disponendone* e *agendone*, sulla scorta di una capacità di autoanalisi che è “clinico-formativa”, gli elementi costitutivi.

Partendo dalle considerazioni svolte, appare dunque necessario ripartire dall’assunto di base che la competenza comunicativa, contemplata in tutti i suoi aspetti, sia da considerarsi il «nucleo forte» (Cambi, 2012, p. 53) dell’evoluzione e dello sviluppo dell’essere umano. In virtù di ciò, lo sviluppo “capacitazionale”, garantito da percorsi di formazione *continua* e *permanente* (Corda Costa & Meghnagi, 1990) – dalla costruzione *in fieri* di un adeguato *know-how* personale – nella gestione dei processi di strutturazione dei diversi *setting* di lavoro, consentirebbe agli operatori del settore educativo di coltivare il terreno fertile di ogni

da un insieme reticolare di “elementi” eterogenei (Cappa, 2009), funzionalmente organizzati da particolari rapporti di forza, che si caratterizza, nei suoi aspetti impliciti ed espliciti, per la sua *estensività* e *trasversalità*: un sistema storicamente determinato di procedure «che trova nel corpo il suo punto d’esercizio e d’applicazione» (Massa, 1986, p. 484).

azione pedagogica e di rivitalizzarne l'*humus* generativo. Ciò che in questa sede si intende affermare, nella più ampia prospettiva di una *teoria dell'agire comunicativo* (Habermas, 1981), è che le competenze comunicative del pedagogo – e, più in generale, degli educatori, degli insegnanti e delle altre figure professionali che gravitano attorno al mondo della scuola e non solo – sono destinate a tradursi, se debitamente coltivate, in più adeguate competenze relazionali. In prospettiva sistemica sarebbe dunque opportuno promuovere, di volta in volta, oltretutto percorsi di formazione basati sulla strutturazione di *setting clinici* di “secondo livello”, che sollecitino la riflessione sul proprio modo di intendere la formazione e sullo stile educativo/formativo di cui si è “portatori”, percorsi formativi di “livello ulteriore” che aiutino i docenti a *meta-riflettere* sulle proprie modalità comunicative e a maturare una più adeguata disponibilità e sensibilità nella cura dei processi comunicativi e nella definizione, a *più livelli*, degli stessi *setting pedagogici*.

Da questo punto di vista, sempre di più si ravvisa la necessità di sostanziare il lavoro pedagogico di una *pars destruens* atta a rimettere in discussione i principi di fondo della logica tayloristica che, delineatasi già a fine Ottocento, soggiace all'organizzazione dei diversi ambienti scolastici ed educativi. Il quadro di riferimento attuale, infatti, ancora ci obbliga, nella maggior parte dei casi, a guardare al mondo della scuola, ai suoi organigrammi didattici e alle sue pratiche discorsive, con occhio critico. Si pensi in proposito alla conformazione delle *aule*, ancora per metà tristemente grigie e numerate “per classi”; alla disposizione dei *banchi*, “primi” ed “ultimi” rigorosamente ordinati in semplici serie disposte frontalmente rispetto alla *cattedra*; alla disposizione seriale dei corpi, il più delle volte relegati, sulla scorta di rigide logiche disciplinari, in “postazioni fisse” e troppo anguste; all'assegnazione metodica di *compiti* e *esercizi* da svolgere e da *ripetere* a casa; al contingentamento sistematico dei *tempi di apprendimento*, regolarmente scanditi dal suono della *campanella*; alla predisposizione di continue *prove*, *interrogazioni* e *esami di profitto*; ma anche alla tendenza in voga a far uso di *registri* “contabili” artatamente predisposti per monitorare l’“economia” degli apprendimenti individuali; all'inveterata tendenza a tradurre il livello delle *prestazioni* e le “buone” o “cattive” *condotte* in voti “numerici” e in “giudizi finali”; quindi all'ostinazione nel *promuovere* o *bocciare* sulla base di parametri efficientistici di chiara derivazione economicistica e aziendale, ecc. (Pistillo, 2011).

Per altro verso, si ravvisa la necessità di sostanziare lo stesso lavoro pedagogico di una vera e propria *pars construens*, vale a dire di un insieme di strategie formative flessibili che consentano di strutturare i diversi *setting* in maniera tale da non deprimere o reprimere i soggetti in formazione – oltretutto gli stessi educatori e docenti –, favorendo per essi la costruzione di *ambienti* stimolanti e motivanti (Bodrova & Leong, 1996), di nuove “etero-topie” e “etero-cronie” (Cappa, 2009), di nuovi linguaggi possibili e di alternative modalità di comunicazione. Un tale approccio apre dunque la strada ad una pedagogia dell’“erranza”, in grado di “andare oltre” i confini, di contemplare l'*errore* e di abbracciare le *diversità*; ad un “escursionismo” pedagogico (Farnè & Agostini, 2014) da praticarsi, in nome del principio eco-logico della *trasversalità*, non solo in ordine ai diversi *temi*, *argomenti* e *questioni* proponibili, ma anche ai differenti *luoghi* abitabili (la strada, il bosco, il giardino, il cortile, ecc.; la biblioteca, il museo, il teatro, ecc.), all'utilizzo di *tecniche* e *metodi* alternativi basati sul ricorso a diverse forme di sollecitazione (di tipo tattile, cinetico, sonoro, visivo, olfattivo, gustativo, ecc.), o, ancora, ai diversi *strumenti* utilizzabili (la canzone, il cinema, il fumetto, i cartoni animati, ecc.), condizioni necessarie – tutte – per poter educare, sin dai primi anni di vita, alla ricomposizione delle fratture ancora esistenti tra sfera umana, sfera animale, sfera

vegetale, ecc. Ed è proprio in un'ottica di *inter-poli-trans-disciplinarietà* che la logica pedagogica generale sottesa all'“architetonica” dei diversi *setting* dovrebbe porsi, nei fatti, come alternativa a qualunque tentativo di con-formazione e omologazione dei comportamenti individuali, per aprirsi *sua sponte* all'elaborazione circolare e ricorsiva di nuove pratiche dialogiche e discorsive. A ben vedere, infatti, «il linguaggio dell'esperienza educativa regolata dal *setting* pedagogico possiede al tempo stesso un carattere ermeneutico e autopoietico: pone [...] domande che necessitano di un *setting* per ottenere una risposta ed è rispondendo a queste domande che costruisce il *setting* del quale ha bisogno» (Salomone, 2012, p. 142).

## 2. Il fumetto per una nuova formazione ecologica

Tra i numerosi contributi possibili nella creazione di un'educazione nuova, diversa, che attui un ripensamento degli spazi e degli strumenti utilizzati, la scelta e l'utilizzo dei testi letterari proposti a bambini e bambine appartenenti a diverse fasce di età potrebbe essere uno dei maggiori punti di discussione. I libri letti durante l'infanzia influiscono infatti sull'immaginario e sulla percezione valoriale, creando particolari interessi, sensibilità, aspettative (Trisciuzzi, 2020; Barsotti & Cantatore, 2019; Beseghi, 2017). La letteratura è un potente mezzo non solo di divertimento, di sollecitazione della fantasia, di svago, ma anche – spesso in modo indiretto – di formazione identitaria, valoriale, sociale. Uno strumento che, se ben mediato, può divenire un'importante possibilità pedagogica capace di unire il piacere alla formazione culturale e personale.

Se è quindi necessaria e urgente una decostruzione dei tempi, degli spazi, degli strumenti e delle strategie formative, il fumetto potrebbe essere uno dei numerosi passi possibili verso una formazione nuova, flessibile, stimolante, accattivante. Proprio facendo ricorso alla sollecitazione di diversi sensi e linguaggi (l'immagine e la parola), il fumetto apre un libero spazio di dibattito e offre numerosi spunti laboratoriali, che vanno dalla lettura di gruppo alla creazione del proprio fumetto seguendo particolari piste tematiche o tecniche. Si tratta quindi di un luogo 'altro', che può prendere vita in spazi diversi, dalla scuola alla biblioteca, fino alla famiglia, coinvolgendo potenzialmente diversi contesti formativi in cui può essere reinterpretato, adattato, ripensato a seconda delle necessità, dei gusti, dei percorsi che si vogliono intraprendere.

Spesso considerata un'arte 'ultima', quella del fumetto è una forma letteraria che storicamente è stata approcciata nei contesti educativi come la letteratura degli svogliati, come uno strumento di mero intrattenimento, non in grado di stimolare riflessioni critiche come forme letterarie 'alte' quali il romanzo (Detti, 1984; Marrone, 2005; Hamelin, 2016). Tuttavia, un gruppo sempre più nutrito ed eterogeneo di studiosi (di pedagogia, letteratura, arti grafiche) sottolinea il potenziale del fumetto su più livelli, da quello artistico a quello formativo. L'unicità di questo mezzo risiede nelle sue caratteristiche formali: l'apparato testuale e quello visivo cooperano in modo paritario; entrambi i linguaggi sono necessari allo sviluppo della narrazione, che non è la mera somma di testo e immagini, ma il frutto del loro intrecciarsi e contaminarsi, un processo che crea così un mezzo complesso e diverso dagli altri (Dallari & Farnè, 1977). Vignette, balloons, didascalie, onomatopoeie: il fumetto sviluppa un linguaggio peculiare che appartiene solo ad esso, rendendolo una forma artistica a sé stante, immediatamente riconoscibile e facilmente fruibile, nonostante un'alfabetizzazione sul mezzo narrativo sia essenziale – tanto per chi forma, quanto per chi viene formato – per comprenderne i mecca-



nismi, il funzionamento, le possibilità artistiche, letterarie, didattiche (Barbieri, 2017).

La forma unica del fumetto lo rende poi uno strumento versatile, immediato e spesso veicolo di temi attuali e forti (McCloud, 2000; Eisner, 1985). Basti pensare al recente successo – critico, commerciale e popolare – del *graphic novel*, il romanzo grafico, che, mescolando le regole stilistiche del fumetto e l'unità narrativa del romanzo, offre narrazioni di grande introspezione, di grande impatto per quanto riguarda problemi e questioni contemporanee. Il fumetto quindi non come mezzo letterario per raccontare storie superficiali, prive di spessore, ma come opportunità artistica per dare vita a narrazioni complesse, negli anni sempre più raffinate, sempre più legate a questioni socialmente rilevanti.

Nonostante il fumetto sia uno dei mezzi letterari più popolari grazie alla sua forma estremamente diretta basata su una comunicazione testuale e visiva, raramente questa letteratura viene proposta in ambiti educativi, e ancor più raramente insegnanti ed educatori o educatrici conoscono le potenzialità del medium. Attraverso una letteratura qualitativamente rilevante è infatti possibile creare un nuovo spazio di apprendimento metaforico: un luogo letterario, di formazione dell'immaginario (e dunque dell'io e della collettività), che vada oltre i canonici testi per l'infanzia – spesso densi di stereotipi e visioni limitanti della società – per avvicinarsi a diversi mezzi narrativi che, seppur spesso considerati come ben differenziati dall'esperienza formativa, si rivelano allo stesso modo influenti e rilevanti a livello di educazione informale. È necessario pertanto formare i formatori, costruire una nuova sensibilità a nuove forme di narrazione e saperne cogliere le sfaccettature più utili e stimolanti nei contesti educativi. Potrebbe così venirsi a creare uno spazio di apprendimento nuovo, uno spazio che vada oltre il mero libro di testo e che sappia interpretare possibili piste di riflessione su 'temi caldi' anche attraverso mezzi più popolari e divertenti quali il fumetto.

Tra le questioni a cui il fumetto (oltre che il *graphic novel*) si avvicina, riscontriamo il tema dell'ecologia. È sempre più urgente, a livello educativo formale e informale, trasmettere un'alfabetizzazione ambientale che porti le nuove generazioni ad un approccio ecologico, sostenibile, rispettoso del pianeta e dei suoi abitanti. Una conoscenza quindi del tema ecologico che inviti a ripensare il concetto di ambiente non come semplice spazio, ma come luogo di complessità; a conoscere i rapporti di relazione tra gli elementi della Terra e le diverse forme di vita; ad apprendere e comprendere comportamenti rispettosi nei confronti dell'ambiente e, dunque, di noi stessi; a responsabilizzare, sensibilizzare, mutare i propri approcci e le proprie abitudini (Dobrin & Kidd, 2004; Dobrin, 2020).

Il fumetto può avvicinarsi alla sensibilizzazione ecologica attraverso svariate pratiche e strategie, tra cui la più comune è la narrazione di storie sul rispetto e sull'amore per la natura, sulla lotta allo sfruttamento ambientale, su nuove abitudini ecologiche, eccetera. Inoltre, spesso i fumetti utilizzano mezzi paraletterari e gadget per promuovere una maggior coscienza e conoscenza ambientale, dalle rubriche di approfondimento sul tema, ai numeri speciali, fino ad oggetti ecologici allegati all'uscita del numero, come nel caso del celebre fumetto *Topolino*, storicamente attivo su questi temi non solo attraverso le storie raccontate, ma anche attraverso gli approfondimenti offerti. Solitamente, le diverse strategie utilizzate per avvicinare alla questione ecologica e ambientale sono accompagnate da un intento non marcatamente educativo, prediligendo un approccio rivolto al divertimento e al potere affabulatorio delle storie rispetto a un insegnamento diretto, nozionistico e concettuale. Proprio a partire dagli stimoli offerti dai fumetti è possibile incentivare e accompagnare una riflessione su questi temi che, dalla lette-

ratura, si avvicini alla vita di tutti i giorni, proponendo pratiche concrete di attuazione.

È quindi compito dei diversi organi di formazione incoraggiare una lettura attenta del fumetto e attivare percorsi tematici legati al contesto di apprendimento di riferimento. Attraverso lo strumento letterario, è possibile infatti dare forma a esperienze, percorsi, laboratori, incontri in grado di stimolare la creatività grazie al fascino delle storie visuali, trasmettendo messaggi oggi sempre più urgenti e necessari in modo non direttamente didattico, ma funzionale a una nuova interpretazione del rapporto uomo-natura.

### 3. La funzione educativa del museo contemporaneo

Il fumetto costituisce uno strumento educativo innovativo per la creazione di ambienti di apprendimento alternativi agli spazi della formazione formale. Tra gli altri, possiamo citare il museo come setting educativo funzionale alla valorizzazione del registro narrativo proprio dello *storytelling*: ogni museo, attraverso le sue collezioni, può raccontare una storia, tante storie. Il visitatore stesso, prontamente sollecitato, avvia idealmente un dialogo personale con l'opera d'arte: l'interpretazione dei significati ad essa attribuiti intreccia i vissuti dei fruitori museali dando vita a storie uniche e nuove narrazioni. Il fumetto, in tal senso, può "risvegliare" una motiva all'apprendimento in diverse generazioni. A tal proposito, la mostra "Giorni di un futuro passato" di Adrian Tranquilli, curata da Eugenio Viola al Museo Archeologico Nazionale di Napoli nel 2016, costituisce un valido esempio. Nell'ambito di tale progetto, alla statuaria classica della collezione Farnese, esplicito richiamo agli eroi mitologici del passato, vennero contrapposte opere tridimensionali raffiguranti supereroi Marvel e DC Comics nel tentativo di raccontare un processo di civilizzazione avveniristico.

La società contemporanea, allo stato attuale, presenta un sistema formativo policentrico, ancora distante dal modello ideale del Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Pinto Minerva, 2003). Se si vuole concretamente agire verso un cambiamento autentico per la realizzazione di una comunità educante, la formazione, nella sua duplice versione educativa e istruttiva, deve potersi realizzare su un terreno che vede dialogare costruttivamente le differenti istituzioni formative, formali e non formali, presenti sul territorio (Frabboni & Guerra, 1991). Nella realtà dell'educazione diffusa e permanente sperimentiamo quotidianamente le trasformazioni verso cui pedagogisti ed educatori devono costantemente attrezzarsi (Dozza & Ulivieri, 2016). Tra i luoghi oggi deputati all'educazione può essere annoverato il museo che ha visto, in pochi anni, una trasformazione dei suoi spazi e una dilatazione delle sue funzioni. Il museo si è evoluto: dalla visione tradizionale in cui era inteso come luogo di conservazione, oggi assume una veste più dinamica data dalla funzione conoscitiva della fruizione museale che vede il passaggio dal *bene da tutelare*, secondo un interesse archeologico e artistico, al *bene culturale* inteso come testimonianza del passato (Grassi, 2015). Il valore storico e artistico delle collezioni non esaurisce il suo significato nella mera testimonianza di identità passate in quanto a partire da un'originale proposta educativa e di mediazione culturale, si arricchisce di nuove acquisizioni e altri significati, esprimendo qualcosa anche sulle identità presenti. In questo senso, si guarda al superamento del concetto di comunicazione intesa come divulgazione e trasmissione di informazioni, focalizzando l'attenzione sull'*interpretazione* del patrimonio culturale (Brunelli, 2014).

In linea con una visione multidimensionale della natura del processo formativo, il soggetto/visitatore è coinvolto attivamente, lungo tutto l'arco della vita, nel processo di comprensione e costruzione del significato che viene poi interiorizzato e condiviso, promuovendo riflessioni e ancoraggi a livello sensoriale, cognitivo, emotivo, relazionale e del contesto (Perillo, 2010). Tra le funzioni del museo il primato, dunque, spetta alla funzione educativa, fondamentale valorizzazione del patrimonio culturale. La necessità di sviluppare forme di apprendimento significativo, situato, riflessivo ed emancipativo (Ausubel, 1991; Mezirow, 2003; Schön, 1993; Corbi & Perillo, 2014) ha indirizzato le ricerche di settore verso lo studio delle caratteristiche del fruitore museale non solo come destinatario del messaggio culturale – sul tema si veda l'indagine condotta in Italia e riportata nel volume a cura di Emma Nardi (2004) "Musei e pubblico. Un rapporto educativo" – ad una lettura classica del museo se ne aggiungono altre che non guardano solo al patrimonio culturale da tutelare ma al pubblico, alle professionalità museali e alle molteplici implicazioni connesse all'atto della fruizione dell'opera d'arte, *in primis* il *setting* e il suo allestimento. Dewey, infatti, sostiene che l'arte sia il punto d'arrivo di una serie di processi comuni a tutti gli esseri viventi, processi di adattamento all'ambiente attraverso conflitti e successi, e individua le radici dell'arte nella vita di tutti i giorni, nelle sensazioni e nell'esperienza dell'uomo comune (Dewey, 1951). Dewey, Montessori, Piaget e Munari dimostrano quanto l'esplorazione multisensoriale e l'interazione che si instaura con il mondo siano fonti di apprendimento costante. Bisogna dunque lavorare in funzione della promozione di un pensiero "ecologizzante" che consente di situare ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale (Morin, 2000). In questo senso, per dirla con Umberto Eco, parliamo di *Opera aperta* (1962): lo spettatore è elemento costitutivo e imprescindibile del fenomeno artistico, tuttavia l'esperienza di fruizione dell'opera d'arte va sollecitata da figure professionali altamente qualificate dotate di una spiccata competenza educativa. Secondo una visione costruttivista del museo, l'interpretazione personale del visitatore non può essere evitata, la conoscenza viene costruita in interazione con l'ambiente sociale di riferimento e in base all'esperienza culturale vissuta (Hein, 1998).

Negli ultimi decenni, la natura e la direzione educativa del museo è fortemente mutata, le attività dei servizi educativi museali integrano la funzione propriamente espositiva del museo e tali cambiamenti hanno determinato l'evolversi delle pratiche educative: si è passati da un'esperienza di fruizione del bene culturale del tutto passiva e "proibitiva" – centrata sul monito del "don't touch!" – all'idea di un'esperienza di fruizione attiva che avviene attraverso i sensi. L'arte non è esclusivamente oggetto di ammirazione, ma è utile ai fini del processo di apprendimento. La costruzione del messaggio educativo del museo è un lavoro che, partendo da un'indagine sul territorio e sulle richieste culturali, si compone di diverse fasi: l'identificazione del messaggio da trasmettere, la scelta di un linguaggio, la selezione di tematiche, la modalità di esposizione degli oggetti d'arte, l'organizzazione del percorso di visita, l'allestimento dei laboratori, la realizzazione delle attività educative: "per perseguire un fine educativo intenzionale, i musei hanno bisogno di una politica educativa consapevole" (Lollobrigida, 2010, p. 165). Il museo contemporaneo richiede un'elevata professionalizzazione e una specializzazione degli addetti ai lavori. Al centro del dibattito pedagogico sull'educazione museale vi è proprio la questione dei profili professionali richiesti nell'ambito dei servizi educativi. I primi passi verso il riconoscimento delle responsabilità, degli ambiti e dei compiti di specifiche professionalità museali ven-



gono fatti con la *Carta nazionale delle professioni museali* (2005-2006) pubblicata dall'ICOM (*International Council of Museums*) e con la revisione della stessa che porta alla definizione del documento *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali* (ICOM, 2017). In questi documenti vengono delineati i due profili professionali del *Responsabile della mediazione culturale e dei servizi educativi* e dell'*Educatore museale*. È attualmente oggetto di discussione anche la definizione della terminologia della professione: l'espressione *educatore museale* è diffusa a livello nazionale e internazionale, tuttavia per sviluppi futuri si pensa alla terminologia "Educatore al patrimonio culturale", in quanto tale attività si svolge in tutti i luoghi della cultura e non solo al museo, come spazi espositivi, siti archeologici o parchi per la valorizzazione del patrimonio paesaggistico e naturale del Paese.

La trasformazione del *setting* in ambito museale e culturale ha reso possibile la crescita del numero di visitatori e la scoperta e la differenziazione delle varie categorie di pubblico interessate a vivere un'esperienza di fruizione artistica e di educazione museale. L'offerta di laboratori formativi multisensoriali e multimediali e l'impiego delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'allestimento di mostre e itinerari di visita al museo, hanno determinato una ridefinizione e reinterpretazione degli spazi espositivi museali divenuti aperti, interattivi, dinamici, ludici ed esperienziali a sostegno di una comprensione critica del valore del patrimonio culturale. Alla luce delle riflessioni emerse è possibile sostenere che la nuova organizzazione dei musei consentirà di infittire la rete formativa territoriale, promuovendo la nascita di partenariati strategici tra le diverse agenzie formative e culturali al fine di superare l'impatto educativo totalizzante della scuola e delle istituzioni formative formali.

## Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbieri, D. (2017). *La semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.
- Barsotti, S. & Cantatore, L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Beseghi, E. (2017). La letteratura per l'infanzia come serbatoio dell'immaginario. In G. Bertagna & S. Olivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 244-248). Roma: Studium.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1996). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, (NJ): Merrill.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.
- Cambi, F. (2012). La comunicazione formativa. In A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca* (pp. 53-64). Milano: Apogeo.
- Cappa, F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici* ("Clinica della formazione 15"). Postfazione di A. Mariani. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cofano, L. (1996). Setting e gruppoanalisi: note introduttive. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 9, 1, 25-55.
- Corbi, E. & Perillo, P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corda Costa, M. & Meghnagi, S. (eds.) (1990). *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*. Roma: Carocci.

- Dallari, M. & Farnè, R. (1977). *Scuola e fumetto. Proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*. Milano: Emme Edizioni.
- Deti, E. (1984). *Il fumetto fra cultura e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dobrin, S. & Kidd K.B. (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University.
- Dobrin, S. (2020). *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels*. Jefferson: McFarland & Co Inc.
- Dozza, L. & Olivieri, S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Florida: Poorhouse Press.
- Farné, R. & Agostini, F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Reggio Emilia: Junior.
- Foucault, M. (1963). *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo medico*. Tr. it. Torino: Einaudi, 1998.
- Frabboni, F. & Guerra, L. (eds.) (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Grassi, C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. Pisa: ETS.
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll. Tr. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Hamelin Associazione Culturale (eds.) (2016). *Che cosa sono le nuvole? Sguardi sul fumetto contemporaneo*. Hamelin. Storie figure pedagogia, 42.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. London-New York: Routledge.
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazioni con Carlo Toppi*. Tr. it. Milano: Rizzoli.
- ICOM Italia, (2006). *Carta nazionale delle professioni museali*. <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006.pdf>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- ICOM Italia, (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*. <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.Profession+alit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- Lollobrigida, C. (2010). *Introduzione alla museologia. Storia strumenti e metodi per l'educatore museale*. Firenze: Le Lettere.
- Mannese, E. (2007). *L'apprendimento e la latenza. Una ricerca empirica*. Roma: Anicia.
- Mantegazza, R. (1999). Una pedagogia dei luoghi?. *Proposta Educativa*, 2, 19-24.
- Marrone, G. (2005). *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Roma: Tunuè.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form*. New York: HarperCollins.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nardi, E. (ed.) (2004). *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma, M. (2016). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative ("Pratiche pedagogiche 1. 7.")*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Pistillo, G. (2008). *Pedagogia dei luoghi. Comunità Provvisoria*, settembre 27. Reperibile in <https://comunitaprovvisoria.wordpress.com/2008/09/27/pedagogia-dei-luoghi-e-terra-dir>

*pinia.*

- Pistillo, G. (2011). Dove abita la pedagogia?. In G. Pesci, M. Mani. *Scuola che cambia* (pp. 147-156). Roma: Magi.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione* ("Clinica della formazione" 565.3). Milano: FrancoAngeli.
- Salomone, I. (2012). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trisciuzzi, M.T. (ed.) (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Zamagni, S. (2020). "Respons-abili: solo il Neo-Umanesimo salverà l'economia", Lectio Magistralis tenuta in apertura della Digital Summer School (XV edizione) 2020 promossa dalla SIREF, in collaborazione con LUB e SIPED, sul tema *Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità post-covid 19*.