

Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico

Accessible and inclusive museums. A pedagogical glance

di **Orietta Zanato Orlandini**

Abstract

A responsive museum is committed to openness to all, giving everyone chances of engagement in diverse, multisensory experiences. It organizes exhibits, communication, workshops and facilities to dialogue to each visitor through “facilitating environments”. Today, museums are becoming more and more accessible and inclusive places, who know how to go beyond the proposal of special programs for special needs: the instances of Universal Design are conceived as means to meet the needs of every person. Their aims are connected with the right of individuals to take part in the cultural life, with a conception of culture as facilitator of social inclusion and with the awareness that participation is a means of removing barriers and prejudices.

Keywords:

accessibility, social inclusion, disability, audience development, museum education

Un museo responsivo aspira ad essere uno spazio culturale e di socializzazione per tutti: offre ai suoi “pubblici” opportunità di coinvolgimento in esperienze diversificate e multisensoriali, strutturando exhibit, workshop, comunicazione e facilities in modo da entrare in dialogo con ciascun visitatore attraverso la proposta di “ambienti facilitanti”. Oggi i musei stanno diventando sempre più luoghi accessibili e inclusivi, che sanno andare oltre la proposta di programmi speciali per bisogni speciali: le istanze dell’Universal Design sono colte come mezzi per rispondere alle esigenze di ogni persona, e si connettono col diritto di prendere parte alla vita culturale, con una concezione della cultura come elemento che facilita l’inclusione sociale e con la consapevolezza che la partecipazione è un mezzo per rimuovere barriere e pregiudizi.

Parole chiave:

accessibilità, inclusione sociale, disabilità, sviluppo dell’audience, educazione museale

Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico

1. Musei accessibili e inclusivi

Le profonde trasformazioni che caratterizzano sempre più diffusamente i nostri contesti socio-culturali sollecitano anche le istituzioni museali a rinnovare la loro *mission* educativa in rapporto alle esigenze formative emergenti, per rispondere ad istanze che configurano la protezione, la conservazione e l'uso del patrimonio culturale in senso etico e inclusivo, con l'aspirazione di migliorare la coesione sociale, l'apertura interculturale, la partecipazione e la responsabilità: come recita la *Convenzione di Faro*, essendo "convinti della necessità di coinvolgere ogni individuo nel processo continuo di definizione e di gestione dell'eredità culturale"¹.

La sensibilità per la dimensione inclusiva, il dialogo col territorio, l'attenzione verso i diversi "pubblici", ma anche verso coloro che, per svariate ragioni, rischiano di rimanere esclusi dall'offerta culturale ed educativa (i cosiddetti "non pubblici"), non sono più caratteristiche episodiche o apicali, ma tendenzialmente sistemiche e perseguite attraverso l'*audience development*: i musei, infatti, sentono l'impegno a prestare un'attenzione più mirata a specifiche categorie di visitatori, affrontando il problema come "obiettivo e processo di democrazia e inclusione culturale", espressione del diritto umano di partecipare alla vita e alla produzione della cultura².

Possiamo dire che tutto ciò è il risultato di un fecondo intreccio di ricerca e disseminazione di buone pratiche, opportunamente supportato dal recepimento istituzionale di istanze diffuse. Vogliamo qui richiamare quanto sta accadendo riferendoci ad alcuni significativi documenti che impegnano i musei in direzione inclusiva (in particolare delle persone con disabilità): tali documenti preludono o si delineano come implementazione della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), in particolare degli artt. 30 e 9, e del più recente *World Report on Disability* (WHO, 2011).

Per iniziare, ci sembra appropriato fare riferimento alla *Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (Council of Europe Framework, 2005). Essa impegna le Parti a riconoscere il diritto all'eredità culturale (*cultural heritage*)³ come elemento inerente al diritto a par-

1 Cfr. Council of Europe Framework (2005), Preambolo. Si vedano, in particolare, gli artt. 1, 4 e 12 (§ d). La Convenzione è stata sottoscritta dall'Italia nel 2013.

2 Celi et al. (2016), p. 185. Si veda anche Caldin R., Polato E., Dainese R. (2006), in particolare il cap. 2.

3 Usando il termine "eredità" seguiamo nella traduzione la versione in italiano della Convenzione (disponibile sul sito: <http://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/>

tecipare alla vita culturale; implica una responsabilità individuale e collettiva strettamente connessa allo sviluppo umano e alla qualità della vita (art. 1); richiede perciò, tra l'altro, di "promuovere azioni per migliorare l'accesso all'eredità culturale, in particolare per i giovani e le persone svantaggiate, al fine di aumentare la consapevolezza sul suo valore, sulla necessità di conservarlo e preservarlo e sui benefici che ne possono derivare" (art. 12), adoperandosi per abbattere gli ostacoli che limitano l'accesso alle informazioni sull'eredità culturale, specialmente ai fini educativi" (art. 14).

Precedente di alcuni anni, e riferibile all'ambito nazionale, troviamo l'*Atto di Indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento dei musei* (2001), promosso dal MIBAC. In esso, specificamente per la parte che riguarda i "Rapporti del Museo con il Pubblico e relativi Servizi" (MIBAC, 2001), l'accessibilità dei musei viene tratteggiata in termini di raggiungibilità della sede, di riduzione delle barriere architettoniche, di piena fruibilità dei percorsi espositivi e dei servizi (offerte formative e culturali, biblioteche e archivi, *facilities* ecc.), in rapporto alle esigenze di visitatori diversi (famiglie con bambini piccoli, anziani, persone con disabilità di vario tipo...), pianificando sin dall'inizio *exhibit* che tengano conto di vari elementi, come le possibili difficoltà sensoriali, l'affaticamento nel corso della visita, le condizioni di luminosità, la visibilità della segnaletica di orientamento, e pensando che i musei devono risultare accessibili anche in quanto luoghi di lavoro e di ricerca.

Un successivo documento riprende e amplifica tali indicazioni: sono le *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*⁴, emanate dal MIBAC nel 2008. Aspetti nodali sono: la consapevolezza del rapporto imprescindibile tra conservazione e fruizione del bene culturale, trasformando l'istanza dell'accessibilità in una delle normali condizioni di progetto (p. 2)⁵; l'attenzione per il rapporto funzionamento/ambiente e i possibili facilitatori, come indicato dall'ICF (pp. 3-4); la definizione di "barriera architettonica", colta non solo come ostacolo fisico, ma anche in quegli aspetti che possono limitare o impedire la fruizione, rendere difficoltoso l'orientamento, ridurre il riconoscimento delle fonti di pericolo; e riferibile alle difficoltà, temporanee o permanenti, di ogni possibile fruitore (p. 4). "L'accessibilità va quindi intesa in modo ampio, come insieme delle caratteristiche spaziali, distributive ed organizzativo-gestionali in grado di assicurare una reale fruizione dei luoghi e delle attrezzature da parte di chiunque" (p. 12). Facendo propria la logica dell'*Universal Design* (NISE, 2008) (o

documents/1492082511615_Convenzione_di_Faro.pdf), ritenendo che, in questo contesto di discorso, risulti più appropriato rispetto alla locuzione "patrimonio culturale".

- 4 MIBAC, *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*, D.M. 28 marzo 2008. Come si evince dal titolo, riguarda in generale l'intero patrimonio culturale del nostro Paese.
- 5 Qualora non sia possibile una piena accessibilità, che potrebbe compromettere l'integrità del bene da tutelare, andranno valutati adeguati supporti compensativi, che ne consentano una fruizione ancorché limitata (*visitabilità*). Cfr. Ivi, p. 3.

Design for All), la progettazione museale dovrà perciò considerare le caratteristiche dei possibili utilizzatori come punto di partenza: non dunque la ricerca di “soluzioni «speciali» per utenti «particolari» quali elementi aggiuntivi del progetto” (p. 14), ma un modo di pensare che abbia presenti le esigenze del maggior numero possibile di persone, capace di esprimersi in termini di flessibilità e di variazioni migliorative, senza stigmatizzare la difficoltà.

Vengono perciò enucleati alcuni *criteri per la progettazione e la gestione* (pp. 20-44). La riconoscibilità e la fruibilità dei luoghi migliorano se le persone riescono ad *orientarsi* (cioè a collocarsi e rappresentarsi in rapporto allo spazio in cui si trovano): possono essere promosse rendendo esplicito l'impianto planimetrico e le parti che lo compongono, utilizzando tracce (migliorando così l'esperienza di *way-finding*), forme, materiali, colori ed elementi simbolici dal significato facilmente intuibile; offrendo *punti di riferimento* visivi, acustici, ma anche tattili e olfattivi, e linee guida tattilo-plantari⁶. Perciò occorre dedicare particolare attenzione alla *segnaletica*, che deve essere chiara (facendo un uso accorto del colore e dei pittogrammi), leggibile anche a distanza, riconoscibile e comprensibile, con messaggi brevi e coerenti; e alle *mappe*, che consentono di mirare informazioni diverse in rapporto ad obiettivi specifici⁷. Il *superamento dei dislivelli* è forse l'ambito sul quale più si è insistito riguardo alla riduzione delle barriere architettoniche: anche se molto ancora rimane da fare (soprattutto a livello micro-strutturale: basta uno scalino...), a livello macro- constatiamo che rampe, ascensori e piattaforme elevatrici (pur con le difficoltà progettuali poste dalla preservazione dell'integrità del bene culturale) si stanno via via facendo più diffusi nelle istituzioni museali, e utilizzati a prescindere dalle abilità del singolo. Anche il *superamento delle distanze* può essere problematico per persone non vedenti (in rapporto agli ostacoli collocati, ad esempio, ad altezze non percepibili col bastone) o con ridotta capacità motoria: perciò vanno considerati sia i parapetti e le pavimentazioni (in particolare nei percorsi naturalistici, di archeologia, urbana e non, nei musei diffusi o negli eco-musei, negli orti botanici...), sia la possibilità (ad es., per anziani, mamme con bambini, cardiopatici) di fare soste lungo il tragitto.

Un discorso simile si pone per le cosiddette *facilities*, cioè per quei servizi che supportano la fruizione del bene culturale vero e proprio: nel caso dei musei, spesso siti all'interno di strutture di significativo valore storico-artistico, occorre dunque garantire l'accessibilità di spazi come ingressi (a quelli monumentali, difficilmente modificabili, andranno aggiunti ingressi alternativi, ben segnalati), infopoint e desk per l'accoglienza dei visitatori, guardaroba, caffetteria, biblioteca, servizi igienici, parcheggi..., per i quali valgono le indicazioni già tratteggiate⁸.

6 Molto apprezzate sono anche le tracce iconiche a pavimento, che divengono occasione di ludicità non solo per i bambini...

7 Oltre a quelle bidimensionali tattilo-visive, sono molto utili anche quelle tridimensionali, che agevolano la rappresentazione mentale dello spazio, specialmente quando è lo spazio stesso ad essere “oggetto culturale”.

8 Per la complessa questione della normativa di sicurezza rimandiamo a MIBAC, 2008, pp. 37-39 e ai numerosi riferimenti in esso contenuti.

Infine, qualche cenno anche riguardo agli allestimenti degli spazi espositivi⁹. Quanto concretizza la fruibilità dei beni esposti deve a sua volta soddisfare criteri di accessibilità: in particolare, arredi, strutture, percorsi, segnaletica, servizi non devono trasformarsi a loro volta in barriere architettoniche a causa della collocazione degli oggetti (troppo alti o troppo bassi, in vetrine aggettanti o sospese, con spigoli vivi o irregolari...) o in ostacoli alla fruizione degli oggetti esposti (superfici riflettenti, didascalie poco contrastate o con caratteri poco leggibili, disposizione in coni d'ombra; percorsi con lunghe distanze senza possibilità di sosta e poco segnalati; assenza di mappe tattili e visive, brochure e audio guide) (ivi, pp. 40-44).

Per completare questa veloce disamina, non possiamo rinunciare a citare il *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*¹⁰, promosso dal MIBACT nel dicembre 2015. Un primo elemento di spicco in questo documento può essere rinvenuto nella definizione di *educazione al patrimonio* non come mera materia di insegnamento, ma come “una *global education*, che ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale, è per sua natura interdisciplinare, è fondata su metodologie attive e partecipative. Essa richiede “una forte sinergia tra il territorio e le sue agenzie educative” con l’obiettivo di creare le condizioni per “contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascuno”, richiamando “la conoscenza e l’uso del patrimonio come diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale” (ivi, p. 4). Riconoscendo che tale processo concorre “alla costruzione dell’identità e rafforza il senso di appartenenza alla comunità di riferimento” (ivi, p. 5), esso pone due ordini di sfide: quella dell’*accessibilità* (“fisica, socio-economica, sensoriale, cognitiva”) – in quanto “diritto essenziale del cittadino ed essenziale [anche] per l’esistenza stessa del patrimonio; infatti questo si definisce, si conserva, si trasforma, esprime il suo potenziale educativo solo se viene fruito, compreso e riconosciuto” (ivi, p. 6) – e quella della *partecipazione*. Impone pertanto l’attivazione di strategie che coinvolgano diversi e sempre più ampi “pubblici”, oltre a quello tradizionale della scuola, “per comprendere i bisogni dei destinatari, intercettarne le aspettative e mettere a punto iniziative efficaci” (ivi, p. 8), sollecitando così la responsabilità educativa degli specialisti, chiamati a costruire un virtuoso intreccio di percorsi nell’ambito dell’apprendimento formale, non formale, informale. Si profila, in tale documento, un’idea di inclusività di largo respiro, che richiede strategie e modalità comunicative ap-

9 Da tempo è chiaro che la *mission* di ogni museo, oltre alla conservazione del proprio patrimonio, riguarda anche l’impegno a “renderne possibile la fruizione a scopo educativo, culturale, ricreativo” a “varie e diversificate fasce di utenti” (MIBACT, 2001, Premessa).

10 MIBACT, Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Piano nazionale per l’educazione al patrimonio culturale*, dicembre 2015. Ad esso hanno fatto seguito il *II Piano nazionale per l’educazione al patrimonio culturale*, 2016, che rispetto al precedente si pone come momento di verifica e di follow-up per il 2016-17 (MIBACT, 2016a); e la Circolare n. 80/2016 (MIBACT, 2016b), “Raccomandazione in merito all’accessibilità a musei, monumenti, aree e parchi archeologici” che, allegando le Linee guida del 2008, ne sollecita gli adempimenti disattesi e invita ad inviare “una sintetica relazione, con relativa documentazione fotografica [...] al fine di creare un archivio di *best practices*” (p. 6).

proprie, impegnando le istituzioni culturali ad attirare in modo più efficace le famiglie, i giovani, gli anziani, i turisti, offrendo occasioni per ridurre l'esclusione sociale, anche in una prospettiva interculturale (cfr. *ivi*, p. 10) e di *life-long learning*.

Com'è noto, l'accessibilità delle strutture non esaurisce la tematica dell'inclusione, ma ne costituisce piuttosto una componente e una condizione. In senso ampio, essa viene intesa come un processo capace di promuovere le risorse e le potenzialità di ciascuno, di rispondere alla variabilità degli stili di apprendimento producendo cambiamenti nel contesto (a livello progettuale, organizzativo, metodologico, di contenuti ecc.), trasformando così la risposta "speciale" in normalità.

Pertanto l'inclusività di un museo si gioca, da un lato, sulla capacità di attivare il soggetto in modo che si senta spinto a partecipare e, dall'altro, sull'attitudine a strutturare il contesto in modo che incoraggi l'accesso e una partecipazione effettiva¹¹. Si rende perciò necessario uscire da una logica pianificatoria che si rapporta a un inesistente "visitatore medio", per assumere una prospettiva progettuale aperta e flessibile, "che deve saper articolare i contesti prefigurandosi i vincoli – legati all'età, alle caratteristiche funzionali, alle possibilità cognitive ecc. – e riconoscendoli non come ostacoli, ma come risorse capaci di stimolare la creatività nel realizzare ambienti di apprendimento e di *loisir* che incoraggino e facilitino l'esperienza viva di ciascuno" (Zanato, Mauro, 2016, p. 77). Occorre dunque progettare strutture, servizi ed *exhibit* in modo che possano essere in grado di rispondere a un'audience la più vasta possibile, caratterizzata da un'alta variabilità individuale, dipendente da risorse personali, interessi, linguaggi, cultura di provenienza, predisponendo le condizioni per migliorare le opportunità di fruizione per tutti, in modo da consentire a ciascuno di acquisire *capability* attraverso la partecipazione alla cultura.

2. Uno sguardo all'azione educativa

Nel paragrafo precedente abbiamo esaminato alcuni esempi di dispositivi che consentono di facilitare l'accessibilità alle strutture. Nella definizione dell'offerta educativa museale (*exhibit*, laboratori, mostre temporanee, percorsi tematici, momenti ludico-animativi, eventi, feste...) occorrerà avere sempre ben presenti le indicazioni relative all'accessibilità che, come abbiamo detto, costituiscono un aspetto imprescindibile della fruibilità. Tali indicazioni potrebbero sembrare di natura prettamente tecnico-progettuale, ma in realtà "toccano" l'educazione in vari modi. Anche senza scomodare McLuhan, tutti sappiamo che forma e contenuto si rimandano a vicenda: le scelte didattiche

11 Valerie Fletcher, riconoscendo la diffusività delle limitazioni funzionali (temporanee o permanenti) nell'esperienza umana, utilizza l'espressione *facilitating environments*. Cfr. V. Fletcher, 2013, p. 300.

riguardo a ciò che si vuole far conoscere non possono prescindere dal modo con cui intendiamo presentarlo. Ciò comporta che l'azione progettuale, di norma affidata ad architetti e specialisti disciplinari, dovrà includere anche quelle figure educative che saranno poi chiamate a mediare processi didattici negli spazi e sugli oggetti che si è scelto di esporre. Purtroppo accade talvolta che l'intenzione di stupire, che pure sta alle radici dell'esposizione museale (si pensi alle *mirabilia* raccolte nelle *wunderkammer*) prevalga sugli intenti di carattere formativo. Dare il giusto peso alle emozioni nella fruizione dei beni esposti non deve mortificare la funzione cognitiva; anzi, la deve supportare, perché la curiosità è la spinta più potente per l'apprendimento.

Un secondo elemento di riflessione pone al centro la *progettualità educativa*. Diversamente da quanto accade nei contesti educativi formali, all'interno dei quali il riconoscimento delle esigenze formative di ciascun soggetto è condizione sistematicamente perseguibile ed elemento che modula l'intera attività, nei musei tale operazione è fortemente influenzata dalla natura delle proposte, dalle caratteristiche del contesto e dall'eterogeneità/imprevedibilità dei potenziali visitatori. Ciò significa che tale progettualità esprime, ai massimi livelli, la sua natura di *ipotesi di lavoro*, che attende di essere messa alla prova e contestualizzata operativamente nella relazione con gli utenti. Ma significa anche un impegno valutativo costante da parte degli educatori nell'osservare e rimodulare quanto progettato sulla base degli input emergenti attraverso l'interazione dialogica con i visitatori intorno agli exhibit, nelle dinamiche di laboratorio, nelle attività animative (Mauro, Zanato, 2014). Occorre inoltre soppesare attentamente di volta in volta la durata e l'estensione della proposta, gli spazi e le modalità di apprendimento attivate (esperienziali, narrative, euristiche...), la composizione dei gruppi, i tempi di attenzione e le risorse cognitive di cui dispongono i soggetti (Nuzzaci, 2008, pp. 47-48). Sul piano metodologico, l'educatore deve saper articolare il percorso non come una lezione ma come un'esperienza (Duke, 2010), a partire dal riconoscimento del background dei visitatori, in modo da attivare interessi, vissuti, organizzatori cognitivi da cui iniziare per modulare le attività e il registro comunicativo, gettando così le basi per la costruzione di nuove conoscenze, selezionando materiali e percorsi ad hoc. Sul piano organizzativo, deve saper allestire ambienti di apprendimento capaci di suscitare curiosità, riflessività e processi di identificazione e auto-motivazione, in rapporto alle esigenze specifiche di ciascun visitatore (Hennes, 2002). Pertanto, riferendoci al tema di questo contributo, oltre agli ambiti su elencati, si rende necessario (e urgente) investire in formazione anche per quanto riguarda la conoscenza di particolari disturbi e difficoltà, da un lato, e le competenze nell'uso di linguaggi specifici e di appropriate modalità di intervento educativo, dall'altro.

Un terzo elemento rilevante, cui solo accenniamo, riguarda le possibilità di accesso veicolate dalle tecnologie: il *web* e il *mobile access* possono supportare o integrare la fruizione del bene culturale, agire in senso preparatorio o rafforzativo, o porsi come alternativa digitale ad essa, quando gli ostacoli (ad esempio economici) siano insuperabili. A fronte di una disponibilità di app sempre più raffinate, vale la pena ricordare la necessità che gli allestimenti museali siano configurati in modo da potersi interfacciare efficacemente con

esse e siano testati da gruppi di potenziali destinatari, per verificarne la facilità di accesso e l'efficacia operativa (Lisney *et alii*, 2013; Eardley *et alii*, 2016).

Le esperienze di inclusione socio-culturale nei musei si stanno facendo sempre più diffuse e sono riferibili ai gruppi sociali più vari. In Italia, ma soprattutto all'estero, le pratiche inclusive si rivolgono ad un'audience veramente molto ampia, con l'adozione di strategie didattiche diversificate sulla base dei diversi target. Non è possibile in questa sede dar conto delle innumerevoli iniziative, spesso ormai consolidate, ma si consideri, solo a titolo di esempio: l'esperienza del Museo Civico di Zoologia di Roma, che annovera esperienze mirate con gli anziani, i carcerati, le periferie degradate, anche con occasioni di delocalizzazione dei laboratori (Falchetti, 2011); le numerose e consolidate esperienze di "visite al buio" e di musei tattili (Cioppi, 2008); le proposte rivolte a persone malate di Alzheimer e ai loro *caregiver* (Carpino, Lundstrom, Corsi, 2017), agli ospiti di Centri Educativi Occupazionali Diurni (Trevisin, Vaccari, 2013), a persone con problemi di disagio psichico (Leveghi, 2013), a soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico¹².

Tali iniziative incoraggiano a percorrere una strada che, pur non facile, è necessaria e promettente, impegnando strutture e operatori a riconoscere, accogliere, valorizzare e rendere feconda, in un *museo responsivo*, quella che è stata definita "la meravigliosa diversità dei simili".

Riferimenti bibliografici

- Caldin R., Polato E., Dainese R. (2006). *Essere speciali a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carpino S., Lundstrom M. B., Corsi L. (2017). Museo per tutti: esperienze di condivisione. *Museologia Scientifica Memorie*, 16, pp. 81-84.
- Celi M., Cioppi E., Falchetti E., Miglietta A. M. (2016). Riflessioni e spunti per l'educazione nei musei scientifici. *Museologia Scientifica* (nuova serie), 10, pp. 184-187.
- Cioppi E. (a cura di) (2008). *La scienza a portata di mano. Percorsi per non vedenti e ipovedenti*. Firenze: University Press.
- Council of Europe Framework (2005). *Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. CETS no. 199, Faro (Portugal), 27 ottobre 2005.
- Duke L. (2010). The Museum Visit: It's an Experience, Not a Lesson. *Curator*, 53/3, pp. 271-279.
- Eardley A.F., Mineiro C., Neves J., Ride P. (2016). Redefining Access: Embracing multimodality, memorability and shared experience in Museums. *Curator. The Museum Journal*, 59/3, pp. 263-286.
- Falchetti Elisabetta (2014). Il Museo va in periferia. Una ricerca sull'accessibilità e l'inclusione culturale del Museo Civico di Zoologia di Roma. *Museologia Scientifica Memorie*, 11, pp. 216-220.

12 In questo campo le esperienze più significative ci vengono da Paesi anglofoni (si veda ad es. il sito www.autisminthemuseum.org/), ma non mancano esperienze italiane.

- Fletcher V. (2013). Museums around the World that Enliven our Souls: Inclusion through Rich Experience. *Curator. The Museum Journal*, 56/3, pp. 297-305.
- Hennes T. (2002). Rethinking the Visitor Experience: Transforming Obstacle into Purpose. *Curator*, 45/2, pp. 105-117.
- Leveghi C. (2013). Il progetto sperimentale "Tessere per Essere". *Museologia Scientifica Memorie*, 10, pp. 109-113.
- Lisney E., Bowen J.P., Hearn K., Zedda M. (2013). Museum and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *Curator. The Museum Journal*, 56/3, pp. 353-361.
- Mauro C., Zanato O. (2014). Servizi e competenze educative per un museo responsivo. *Museologia Scientifica*, nuova serie, 8, pp. 102-107.
- MIBAC (2001). *Atto di Indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*, D.M. del 10 maggio 2001. (D.L. n. 112/1998 art. 150 comma 6), D.L. 10 maggio 2001. Ambito VII, "Rapporti del Museo con il Pubblico e relativi Servizi".
- MIBAC (2008). Commissione per l'analisi delle problematiche relative alla disabilità nello specifico settore dei beni e delle attività culturali, *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*. "Gazzetta Ufficiale", Serie Generale, n.114, 16 maggio 2008, Suppl. Ordinario n. 127.
- MIBACT (2015). *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, Direzione Generale Educazione e Ricerca, Dicembre 2015.
- MIBACT (2016a). *Il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*.
- MIBACT (2016b). *Circolare n. 80/2016 - "Raccomandazioni in merito all'accessibilità a musei, monumenti, aree e parchi archeologici"*, Direzione Generale Musei, MIBACT-DG-MU_SEG_DIR_GEN 0011896 01/12/2016 CI 28.19.00/1
- NISE (2008 e 2010). *Universal Design Guidelines for Public Programs in Science Museums*, www.nisenet.org
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 13 dicembre 2006. Trad. a cura del Ministero della Solidarietà Sociale.
- 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.
- Trevisin A., Vaccari G. (2013). Dal bufalo alla farfalla: attività educative del Museo di Montebelluna con gruppi di disabili. *Museologia Scientifica Memorie*, 10, pp. 114-117.
- WHO, The World Bank (2011). *World Report on Disability*. Malta.
- Zanato Orlandini O., Mauro C. (2016). Esposizioni: un gioco da bambini? Pensare allestimenti museali per l'infanzia. Atti del Convegno *Allestire per comunicare nei Musei Scientifici*, Venezia, 13-15 novembre 2013, a cura di M. Bon, R. Trabucco, C. Vianello, *Museologia Scientifica Memorie*, 15, pp. 76-81.

SE