

Marta Brunelli*, Fabio Targhetta**

Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata***

ABSTRACT: Public history is defined as “the communication of history outside of the academic environment” (AIPH 2018). From this perspective, a university museum can communicate history in various ways, including participatory history projects, public exhibitions, history festivals, lifelong learning activities, campaigns of crowdsourcing, and so on. Equally crucial, however, is the establishment of exhibition spaces capable of narrating history through simple and intuitive, yet scientifically grounded modes of communication. The ‘Paolo and Ornella Ricca’ School Museum, which was enlarged, renovated, and reopened in December 2022, has completely revolutionised its exhibiting and communicating logic to translate historical content into a new layout. The latter has been enhanced with new technological, communicative, and narrative solutions that provide a light, accessible narrative. In addition, these solutions have made objects and historical knowledge meaningful and ‘relevant’ to many contemporary audiences. The essay outlines the criteria that guided the authors – respectively the museum’s director and deputy director during the renovation years – in designing the new exhibits, with a focus on public history approach.

KEYWORDS: public history, school heritage, museum, cultural accessibility

* Marta Brunelli è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Macerata, dove si occupa di Educazione al patrimonio culturale. Dal 2014 è responsabile della progettazione didattica e oggi Vicedirettrice del Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca dello stesso Ateneo. ORCID: 0000-0001-9218-8642, marta.brunelli@unimc.it.

** Fabio Targhetta è Professore Associato in Storia della pedagogia presso l’Università degli Studi di Macerata. Dirige il Museo della scuola “Paolo e Ornella Ricca” afferente all’Ateneo maceratese. ORCID: 0000-0001-7787-1208, fabio.targhetta@unimc.it.

*** Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, si specifica che Marta Brunelli è autrice dei paragrafi n. 3 (3a, b e c), 4 e 5; Fabio Targhetta, dei paragrafi n. 1 e 2.

1. *Il declino della funzione sociale della Storia*

L'approccio metodologico della Public History scaturisce – come spesso succede, ovviamente non solo nel ristretto ambito della ricerca – da una crisi, e più precisamente dalla crisi della storia intesa sia nei termini di materia di insegnamento che nella sua ricaduta sociale. Un sapere sempre più marginalizzato: all'interno dell'accademia, dove il settore si è andato via via riducendosi, ma anche nel più ampio contesto del dibattito pubblico, spesso ridotto a stampella per sostenere teorie con scarsi fondamenti o manipolato ad arte per creare o ricomporre fratture all'interno della popolazione.

In un periodo storico in cui l'elettorato è frammentato in fazioni, cui si chiede un atteggiamento fideistico, l'imparzialità del sapere storico e il suo rigore metodologico sono messi pesantemente in discussione. Sono lontani i tempi del rinnovamento positivista che ha comportato, anche per la ricerca storiografica, una vera e propria rivoluzione, dettata dal vincolo di ricorrere alle fonti per smontare falsi miti. Una lezione che oggi, nel regno delle *fake news* imperanti, tornerebbe utilissima. Si veda a questo proposito quanto scrisse Rinaldo Fulin, un esponente italiano della corrente positivista in ambito storiografico. Secondo lui, solo attenendosi a una metodologia d'indagine storica rigorosa e filologicamente corretta si porrebbe il «fondamento primo e necessario affinché la narrazione della Storia non sia più lungamente un lavoro di fantasia o di sentimento: non serva alle ire o agli amori dei partiti che si combattono, ma colla documentata esposizione dei fatti potendo, quant'è possibile umanamente, esporre sola ed intiera la verità, diventi davvero una lezione educatrice dei popoli e dei governi»¹. Il fare affidamento ai documenti e alle carte ufficiali è dunque la via che conduce allo svelamento di una verità oggettiva, dove però oggettiva non sta assolutamente per asettica, poiché il Fulin, tutto intriso di una visione cattolico-illuminista della storia, soleva affidarle un importante ruolo didattico-precettistico. Era questo un concetto già noto nell'antichità classica, famosa la formula di Cicerone, che aveva trovato la sua più piena applicazione dal medioevo in poi, da quando cioè si era cominciato ad assegnare alla storia non un compito autonomo, ma del tutto sottomesso all'etica e alla teologia, divenendone così ancella piegata ai loro fini. Suo compito era infatti quello di esplicitare, attraverso le vicende narrate e gli esempi passati, tutta la potenza di Dio e il suo controllo sugli uomini, i quali, ammoniti dagli eventi e dalla precarietà della vita, ne ricavano un utile insegnamento².

Questa funzione moralistico-utilitaria della storia si mantenne poi intatta nei secoli, e non venne scalfita nemmeno dal vento rigeneratore foriero di novità dell'illuminismo, il quale si limitò a sostituire l'educazione alla religione con

¹ R. Fulin, *Ruggiero Bonghi, Bibliografia storica di Roma antica, Saggio e proposta*, Roma, 1879, «Archivio Veneto», 18, 1, 1879, pp. 171-173 (173).

² F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, a cura di L. Firpo, Bari, Laterza, 1969, pp. 10-11.

quella alla felicità e alla ragione³, ma mantenne intatto l'impianto didattico che era alla base della concezione storiografica. In quest'ottica la storia, raggiungendo un punto di vista oggettivo sui fatti passati e sulle vicende dell'uomo grazie al nuovo metodo scientifico, e corrispondendo questa oggettività alla verità, finisce per svolgere un ruolo morale perché il popolo viene educato dagli insegnamenti dei fatti passati. Ne deriva un corollario importante: l'insegnamento storico è così fecondo perché la verità, corrispondendo alla narrazione storica corroborata dall'utilizzo del nuovo metodo storiografico positivista, conduce necessariamente al bene, al bene moralmente considerato, e quindi moralmente da scegliere. In conclusione, la storia, qualificandosi come fonte di insegnamenti morali, disvelatrice della verità e giudice dei fatti e delle vicende umane, si pone come una disciplina – una scienza anzi, in virtù del metodo oggettivo – tutt'altro che limitata alla teoria, ma assume un ruolo attivo e pratico in quanto dalla sua voce (leggi: narrazione) un popolo può attingere insegnamenti preziosi.

Dall'intenso sviluppo degli studi storici in Germania nel secondo Ottocento a seguito dell'adozione del metodo cosiddetto filologico figlio della rivoluzione positivista germinò un movimento filosofico che prese il nome di storicismo, destinato a divenire egemone a lungo, fino alla fine del XX secolo. La fine delle interpretazioni metafisiche e metastoriche della realtà e l'emergere dello storicismo segnarono uno sviluppo significativo rispetto alla funzione tradizionalmente assegnata alla storia, ossia la formazione dell'identità collettiva di una comunità: alla storia si richiese allora anche di poter rispondere alle domande ultime sul fine dell'esistenza dell'uomo sulla terra⁴. La verità, nella sua progressiva manifestazione, procederebbe secondo una logica di sviluppo ben determinata e soprattutto secondando una sua precisa natura storica. Ne deriverebbe una superiorità della conoscenza storica rispetto alle altre discipline in quanto capace di cogliere gli aspetti individuali e il corredo valoriale posti alla base della vita e della realtà spirituale colta nel suo divenire.

Questo surplus di valore assegnato alla storia ha comportato, nelle differenti versioni dello storicismo (marxista, idealistica), il primato del sapere storico tra le altre discipline, almeno fino alla fine delle grandi ideologie e, con esse, la fine di questa primazia. Ecco che la storia non è più il principale strumento cui ricorrere per interpretare i fenomeni sociali, politici ed economici. La soluzione è stata allora, da parte della comunità scientifica degli storici e delle storiche, quella di aprirsi alla interdisciplinarietà dei saperi.

Negli ultimi vent'anni è emersa un'ulteriore criticità: la perdita della funzione sociale della storia, strumentalizzata dal potere politico, ma incapace di incidere nella formazione di quel sapere politico. Come afferma Paolo Prodi,

³ G. Berti, *Censura e circolazione delle idee nel Veneto della Restaurazione*, Venezia, Deputazione editrice, 1989, pp. 270-271.

⁴ P. Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, «Il Mulino», 3, 2001, pp. 551-558.

il potere non ha più bisogno della storia. Noi stessi non abbiamo più bisogno della storia, proiettati come siamo verso il momento presente, da vivere senza tensioni verso il futuro e men che meno senza il fardello di un passato immodificabile, secondando le più fosche previsioni di Francis Fukuyama sulla fine della storia⁵.

A livello di insegnamento, questa crisi ha comportato un netto arretramento della dimensione storica di tutte le discipline – dalla letteratura alla pedagogia, dalla filosofia all'educazione – e, soprattutto, la graduale espulsione delle materie storiche dai curricula universitari che non siano quelli strettamente indirizzati alla formazione degli insegnanti.

2. *Public history e storia dell'educazione*

Com'è facilmente intuibile, non si è sottratta da questa progressiva diminuzione di autorità neanche la storia dell'educazione, disciplina peraltro ancora relativamente giovane. Il processo ha comportato il confinamento in spazi sempre più ristretti, sia in ambito accademico – testimoniato dalla diminuzione dei docenti strutturati nel settore scientifico disciplinare M-Ped/02 – che a livello di dibattito pubblico sulle pratiche educative. Nel 2011 Gary McCullogh, nel suo saggio intitolato *The Struggle for the History of Education*, richiamava proprio questa necessità di lottare per sopravvivere e per uscire dall'ombra e incidere sulle politiche scolastiche ed educative⁶.

Un significativo ripensamento – non tanto centrato sulla sua funzione, ma sulle innovazioni di carattere metodologico ed epistemologico – interno alla disciplina era già avvenuto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del Novecento, con l'emergere di nuove linee di ricerca e di altrettanto originali chiavi interpretative. Caposcuola è stato il gruppo di ricerca guidato da Giorgio Chiosso che ha dato vita a ricerche nazionali dapprima sulla stampa periodica di carattere scolastico e/o pedagogico, e poi sui libri di testo⁷, tema attorno al quale si sono sviluppati progetti paralleli volti alla creazione di banche dati digitali e di un metaopac europeo sui manuali per la scuola. La storia dell'editoria scolastica diede poi un contributo importante per quello che viene definito il *materialist turn*, vale a dire la riscoperta, anche in Italia, di fonti fino ad allora poco utilizzate in ambito storico-educativo come i quaderni, gli

⁵ F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

⁶ G. McCullogh, *The Struggle for the History of Education*, London, Routledge, 2011.

⁷ G. Chiosso (Dir.), *TESEO, Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (Dir.), *TESEO '900, Editori Scolastico-Educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

arredi scolastici, i sussidi didattici, etc⁸. È stato così possibile andare oltre la storia delle idee pedagogiche o la preminenza della normativa nello studio della storia della scuola, entrando in classe – metaforicamente parlando – per provare a ricostruire la quotidianità scolastica, ossia quella scuola reale che si è spesso molto discostata dalla scuola legale (delineata da leggi e circolari) e da quella ideale (prospettata dai pedagogisti). Anche la maggiore considerazione che ha iniziato ad assumere la storia orale ha permesso un ulteriore salto qualitativo, andando a legittimare una prassi già abbastanza consolidata tra gli storici contemporaneisti, ma ancora poco utilizzata in ambito storico-educativo e aprendo squarci molto interessanti laddove non è possibile arrivare con l'analisi della normativa, delle idee pedagogiche, dei materiali scolastici. Penso, per limitarmi a un solo esempio, a tutte le potenzialità del metodo orale in un settore ancora misconosciuto: l'abbandono scolastico precoce se non l'assenza di scolarizzazione, condizioni che ancora nel secondo Novecento hanno interessato quote non del tutto insignificanti di popolazione italiana.

Un'altra svolta sostanziale è venuta dalle ricerche sul patrimonio storico-educativo, che hanno favorito e sono poi a loro volta state favorite in un circolo divenuto virtuoso, la nascita proprio della Sipse. Molto vicino a questo ambito, infine, c'è tutto il settore della museologia della scuola e dell'educazione, intesa non solo come studio delle forme dei musei scolastici e dei materiali scolastici conservati/abili, ma anche delle pratiche di valorizzazione che il patrimonio scolastico musealizzato permette⁹.

Si tratta di segnali di grande vitalità per la disciplina che testimoniano l'enorme evoluzione vissuta dalla storia dell'educazione negli ultimi trent'anni. Accanto a questo rinnovamento metodologico, come già anticipato, la storia dell'educazione ha vissuto una crisi più generale connessa al sapere storico: alla sua funzione e al suo rinnovato ruolo all'interno della società. Non sono pertanto mancate riflessioni intorno a queste tematiche¹⁰, al fine di ricercare e proporre soluzioni adeguate.

Tra queste, quella che probabilmente ha raccolto maggiori adesioni è stata la Public History. Uno dei motivi che inizialmente ha raccolto un certo interesse è stato un indubitabile afflato anti accademico: pratica nata fuori dalle mura universitarie, anche proprio come antidoto a chiusure sentite escludenti

⁸ Impossibile, per questioni di spazio, riportare tutta la bibliografia. Mi limito a citare solo J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013.

⁹ M. Brunelli, F. Pizzigoni (eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.

¹⁰ Cfr. ad esempio. G. Genovesi, *Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione*, «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», 6, 2013, pp. 5-18; S. Polenghi, G. Bandini, *The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth*, «Espacio, Tiempo y Educacion», 3, 1, 2016, pp. 3-20.

da alcuni, nel corso degli anni – invero pochi, quantomeno se guardiamo al panorama nazionale – si è aperta alla collaborazione con la comunità accademica, da un lato corroborando la patente di indubitabile rigore metodologico, dall'altra perdendo un poco della carica dirompente iniziale.

I cenni alla giovane età – l'Associazione italiana di Public History è nata nel 2016¹¹ – non significano tuttavia che tale campo delle scienze storiche sia di così recente fondazione, potendo vantare all'estero, e in particolare nella cultura anglosassone, natali più datati e risalenti alla fine degli anni Settanta e agli inizi degli anni Ottanta del Novecento. In Italia, come detto, nonostante la fondazione sia arrivata un po' più tardi, la Public History ha saputo velocemente ritagliarsi uno spazio significativo nel dibattito tra specialisti, arrivando a coinvolgere anche la storia dell'educazione con la pubblicazione di un apposito manifesto¹².

Dove la Public History può dispiegare appieno tutte le sue potenzialità credo sia però un ambito specifico degli studi storico-educativi e sul patrimonio, ovvero quello museale. Già nel 2016 Marta Brunelli aveva anticipato i possibili sviluppi per la storia dell'educazione legati ai nuovi linguaggi della Public Archaeology e della Public Science¹³, oltre che dai modelli didattici e interpretativi implementati da decenni dai musei scientifici (in particolare dagli Science Centres). Non solo. Anche i musei dell'educazione o della scuola sono strutture in grado di offrire un profondo rinnovamento alla ricerca storico-educativa e alla didattica, soprattutto quelli universitari sollecitati alla realizzazione sempre più intensa di attività legate alla cosiddetta Terza Missione¹⁴. Un ruolo, quello dei musei, che può e deve diventare fondamentale all'interno della cornice della Public History, come sostenuto anche da Ilaria Porciani¹⁵.

Da molti anni oramai il Mudesc-Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata si è inserito a pieno titolo in questo movimento

¹¹ Cfr. il Manifesto della public history italiana all'URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2018/09/Manifesto-PH-20240101.pdf>> [ultimo accesso: 10/02/2024].

¹² G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53. Cfr. ora anche G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹³ M. Brunelli, *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación*, in P. Davila, L.M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia-San Sebastian, Erein, pp. 79-95.

¹⁴ A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», 57, 4, 2021, pp. 419-439. Cfr. Anche F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 59-74.

¹⁵ I. Porciani, *What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?* «Memoria e Ricerca», 54, 1, 2017, pp. 21-40.

per il rinnovamento del sapere storico all'insegna anche della Public History, grazie alla sperimentazione di nuove modalità di progettazione di servizi e programmi per diversi tipi di pubblico¹⁶.

Nondimeno, la totale riprogettazione degli ambienti e degli allestimenti del museo ci ha permesso di implementare nuove soluzioni che si rifanno proprio all'approccio della Public History intesa come analisi e nuova narrazione delle fonti storico-educative. Al contempo, lo stesso approccio si presta al rinnovamento della funzione educativa e sociale del museo storico-educativo e a una rivalutazione di quest'ultimo come arena pubblica per il confronto e la discussione di problemi di grande attualità e dunque "rilevanti" per l'individuo come per l'intera comunità.

Nei prossimi paragrafi saranno illustrate le modalità e i criteri che hanno guidato le scelte museografiche, didattiche e narrative del nuovo museo maceratese.

3. *Il MUDESC come una vetrina*

La vetrina viene solitamente associata all'idea di un'osservazione superficiale e diminuita nel suo valore dalla presenza di un ostacolo insormontabile che è la parete di vetro: un diaframma che segna una separazione tra l'oggetto e il suo osservatore. In realtà qui vogliamo utilizzare questo termine per indicare il museo-vetrina sia come una finestra che permette di gettare uno sguardo sul passato sia come la "quarta parete" di un teatro (il museo) nel quale la storia viene rappresentata all'interno di una scenografia ben congegnata. Tuttavia, lungi dal mantenere la platea separata dagli attori della rappresentazione, questa quarta parete si presta ad essere sfondata così da permettere in qualsiasi momento allo spettatore – in senso pirandelliano – di interagire con gli oggetti, con gli ambienti e nondimeno con gli "attori" invisibili che da quegli oggetti e ambienti sono rievocati. Attraverso la mediazione delle guide-interpreti, infatti, in ogni traccia materiale della cultura scolastica esposta rivivono i tanti protagonisti del mondo della scuola: non solo insegnanti, alunni e personale scolastico del passato ma, anche, genitori o dirigenti scolastici o, ancora, pedagogisti, ministri dell'educazione, autori di manuali, editori scolastici, per finire con i produttori scolastici e persino cartolai, infatti, sono

¹⁶ Per un resoconto sui programmi e le iniziative organizzati dal museo maceratese rimando ai già citati lavori: Brunelli, *La comunicación y la interpretación del Patrimonio Educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, cit.; Ead., *Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di Public History: il caso del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata*, cit.; Borruso, Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, cit.

tutti presenti e rievocati nei vari ambienti del museo. La vetrina, insomma, da barriera che separa oggetti musealizzati e immobilizzati nel chiuso di una teca, diviene un diaframma immaginario, una zona franca e uno spazio aperto per la fruizione di contenuti storici in modalità tali da renderli immediatamente percepibili: quale può essere, appunto, una messa in scena realistica. Proprio come i fruitori e i lettori dell'opera aperta di Umberto Eco¹⁷, i visitatori perdono il tradizionale ruolo di destinatari passivi per divenire soggetti chiamati a cooperare alla costruzione del senso dell'allestimento museale, giacché a loro è assegnato il compito di risolvere con la propria attività interpretativa e inferenziale l'intrinseca incompletezza dell'opera/testo narrativo. I visitatori del museo, insomma, "riempiono gli spazi vuoti" dell'opera-museo sulla base della cultura del proprio tempo così come della propria esperienza personale. In ultimo, il museo-vetrina funziona come una lente d'ingrandimento capace di mettere a fuoco quegli oggetti che, di volta in volta, i curatori selezionano estraendoli dall'archivio, collocandoli al centro della scena e inserendoli all'interno di un discorso storico scientificamente fondato e legato a un chiaro filo narrativo che è lo *storytelling* della scuola italiana e dei suoi tanti attori.

Ma vediamo attraverso quali criteri, linguaggi e strumenti questa vetrina può essere allestita: in che modo, cioè, la scenografia può essere preparata e i messaggi presentati ai visitatori del museo storico-educativo.



Fig. 1. La vetrina come lente d'ingrandimento puntata su oggetti scelti. Foto di Federica Fabi



Fig. 2 La vetrina come quarta parete: i visitatori interagiscono con gli oggetti e le guide-interpreti. Foto di Gloria Bontempo e Giulia Capriotti © Mudesc 2023.



¹⁷ Sul rapporto tra "opera aperta" (d'arte o narrativa) e i suoi fruitori/lettori si vedano le pubblicazioni di Umberto Eco, *Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee* (1962) e *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* (1970), in partic. il cap.: *Il lettore modello* (Milano, La nave di Teseo, 2020, pp. 38-47).

3.1 *Presentare il passato per promuovere l'apprendimento della Storia*

La riorganizzazione degli allestimenti e dei percorsi museali si è basata su diversi criteri principalmente afferenti a tre domini disciplinari:

- 1) l'ambito *scientifico-disciplinare* che caratterizza la collezione: nel nostro caso, le discipline storico-educative (storia dell'educazione, storia della scuola, storia delle istituzioni educative, storia della letteratura per l'infanzia ecc.) hanno fornito i contenuti, gli approcci interpretativi e le classificazioni storiografiche che hanno consentito di individuare i principali focus tematici delle singole sale e di organizzare la *Timeline* della storia della scuola, scandita secondo sei principali tappe, dall'epoca postunitaria (1861-1899) fino alla scuola di massa (1968 –);
- 2) l'ambito *didattico-cognitivo*: i risultati della ricerca nelle scienze cognitive – dalla psicologia della comunicazione alla psicologia dell'apprendimento – ci forniscono una serie di indicazioni per l'implementazione di una comunicazione educativa capace di rispondere ai bisogni di visitatori con diversi stili cognitivi e di apprendimento¹⁸;
- 3) l'ambito *museologico*: da questo sono stati derivati i criteri proposti dai *museum studies* allo scopo di implementare tecniche espositive (allestimenti, apparati didattici e comunicativi) funzionali a una fruizione corretta, efficace e accessibile da parte dei pubblici attuali e potenziali del nostro museo: bambini e insegnanti, gruppi scolastici e familiari multietnici, visitatori adulti e anziani, visitatori con disabilità intellettive.

Uno dei criteri-guida applicati nel nuovo Mudesc, in particolare, è quello degli *advance organizer* o organizzatori propedeutici. Benché siano ormai una tendenza museografica affermata, gli organizzatori anticipati sono frutto di una felice contaminazione avvenuta tra l'ambito museologico e quello delle scienze cognitive dal quale hanno avuto origine ad opera di David Ausubel che così li ha definiti:

materiali introduttivi opportunamente rilevanti e inclusivi (gli organizzatori), estremamente chiari e stabili. Questi organizzatori sono introdotti prima dello stesso materiale di apprendimento e ad un più alto livello di astrazione, generalità e comprensività [...] il contenuto particolare di un dato organizzatore o di una serie di organizzatori è scelto sulla base della loro idoneità a spiegare, integrare e connettere il materiale che precedono. La funzione principale dell'organizzatore è quella di superare il divario che lo studente già

¹⁸ Cfr. A. Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci, 2004; C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*, Trento, Erickson, 2021.

sa e quello che ha bisogno di sapere prima di riuscire ad apprendere e a padroneggiare il compito¹⁹.

Questi materiali possono essere forniti in qualsiasi formato – testuale, grafico o ipermediale – e, come visto, hanno lo scopo di offrire dei concetti di base che fungano da principi organizzativi sui quali il visitatore creerà l'ancoraggio concettuale, cioè l'integrazione dei nuovi saperi all'interno di questa struttura generale. Il nostro organizzatore è rappresentato dalla linea del tempo (Fig. 4) che, fin dalla prima sala, offre una panoramica completa ma sintetica delle principali tappe storiche in cui si articolerà il percorso. La sequenza cronologica viene ulteriormente rafforzata e variamente declinata in diversi punti dell'allestimento dove, dei vari oggetti (i banchi, le borse scolastiche, il corredo dello scolaro) si presenta l'evoluzione nel tempo. In ogni singola sala, invece, i concetti generali già anticipati sono ripresi e approfonditi attraverso speciali focus: la scuola post-unitaria, l'educazione fascista, le scuole rurali, la scuola di massa ecc. Focus che, proprio grazie all'ampiezza e generalità della timeline iniziale, potranno essere sviluppati e approfonditi in molteplici direzioni.



Fig. 4. La linea del tempo della storia della scuola progettata per la prima sala del museo. Foto di Marta Brunelli ©Musesc 2022

3.2 *Comunicare la storia dell'educazione al grande pubblico*

L'ampliamento degli spazi del museo ha offerto l'occasione di applicare nuovi criteri di natura museografica, comunicativa ed educativa, come abbia-

¹⁹ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 223-224.

mo visto. La volontà di ricreare gli ambienti della scuola del passato in maniera dettagliata e accurata è un elemento ricorrente e caratteristico dei musei del patrimonio storico-educativo di tutto il mondo dove è normale ritrovare aule scolastiche ricostruite nella maniera più dettagliata e corretta possibile. Di conseguenza, anche nel museo maceratese abbiamo tentato di offrire una rappresentazione della realtà scolastica che fosse paradigmatica dell'evoluzione storica ma anche, al contempo, capace di indicare ulteriori declinazioni o persino deviazioni da quelli che Fabio Pruneri ha giustamente definito tutti quegli *script* «comuni nella vulgata pedagogica e nell'opinione pubblica» che, oggi, la stessa ricerca storico-educativa più accreditata ci «invita a variare»²⁰ e a rimettere in discussione.

Questo è quello che ci siamo prefissati, ad esempio, con l'allestimento dell'area dedicata alla *Scuola dell'Ottocento*. La narrazione storiografica sottolinea giustamente le innovazioni che l'Unificazione comportò per la scuola italiana: la nascita della scuola pubblica, gratuita e senza distinzione di sesso o di censo, l'introduzione dell'obbligo scolastico e, ancora, l'affermazione del metodo Normale padroneggiato da maestri e maestre opportunamente formati i quali, con il supporto di sussidi (lavagna nera, tabelloni murali, manuali scolastici ecc.), insegnavano simultaneamente a classi molto numerose e omogenee per età²¹. Lo scardinamento di questo *script* della scuola postunitaria – e della relativa aula scolastica – avviene con la messa in scena di quelle deviazioni eterodosse che furono le “scuole di villaggio”. In questa espressione rientravano tutte quelle scuole poverissime che, in campagna o in montagna, venivano spesso arrangiate in locali di fortuna: qui, con il supporto dei minimi arredi (solitamente una lavagna nera) acquistati con i pochi denari di cui il comune disponeva, un maestro gestiva piccoli gruppi di bambini – quei pochi che le famiglie potevano permettersi di mandare qualche anno a scuola – e, quasi sempre, di diverse età e livelli di scolarizzazione. Per rappresentare queste scuole poverissime – che nell'Italia postunitaria costituivano la realtà più diffusa rispetto alle ricche scuole cittadine dei grandi centri urbani – abbiamo deciso di creare un allestimento suggestivo nel quale abbiamo messo al centro alcuni oggetti capaci di rievocare quel lontano mondo scolastico: la lavagna nera, la sedia-trono del maestro, il braciere per il riscaldamento (Fig. 5). Sono questi, infatti, gli oggetti ricorrenti nelle immagini delle scuole di villaggio rappresentate dagli esponenti italiani – come Giuseppe Costantini, Francesco Bergamini e altri²² – di quella pittura di genere incentrata su scene scolastiche

²⁰ F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, «Diacronie» [Online], 34, 2, 2018, <<http://journals.openedition.org/diacronie/8062>> [ultimo accesso: 10/02/2024].

²¹ *Ibid.*

²² Su cui cfr. J. Meda, S. Polenghi, *The Impossible Schools: Rural Classrooms in the Paintings of Italian Artists During the Second Half of the Nineteenth Century*, in F. Comas Rubí, K.



Fig. 5. L'area della scuola postunitaria. Foto di Marta Brunelli ©Mudesc 2023.



Fig. 6. Una delle grandi proiezioni digitali che scorrono su una delle pareti. Foto di Marta Brunelli ©Mudesc 2023.

che fiori, nel Nord-Europa, fin dal XVII secolo e, in Italia, a partire dalla metà dell'Ottocento.

L'ambiente che si configura è pertanto un vero e proprio *diorama in scala naturale* giacché la scenografia così allestita costituisce una ricostruzione di

ambienti tridimensionale e in scala naturale, nella quale il visitatore è invitato a entrare liberamente, aggirarsi tra gli arredi, interagire con lo spazio e con gli oggetti. Allo stesso tempo è un *ambiente immersivo* poiché il visitatore è circondato da proiezioni digitali (Fig. 6) che, scorrendo sulla parete di fondo, contribuiscono ad animare lo spazio dell'antica scuola del villaggio, la quale torna ad essere "abitata" da maestri e scolari del passato in una sorta di rievocazione storica virtuale. Per finire, le immagini proiettate sono accompagnate non da lunghi testi informativi ma da brevissime didascalie interpretative²³ le quali, piuttosto, stimolano il visitatore attraverso domande aperte che lo costringono a osservare dettagli e interrogarsi su situazioni e oggetti presentati. Solo dopo aver percorso le tappe proposte, e dopo aver "colmato gli spazi vuoti" della narrazione museale, il visitatore riceve poche informazioni di contesto che gli permetteranno di trovare le risposte ai dubbi iniziali.

3.3 Facilitare l'accesso ai contenuti del museo

Riprogettare gli allestimenti di un museo nel 2020 non poteva non tenere conto delle tematiche dominanti che hanno caratterizzato la riflessione museologica più recente. Tra queste, grande – e necessario – rilievo ha avuto il tema dell'accessibilità culturale ai contenuti del museo. In questo grande ambito di riflessione teorica e pratica, una particolare attenzione è oggi rivolta alle metodologie e agli strumenti che facilitano la fruizione dei contenuti culturali del museo da parte di visitatori con disabilità non solo percettive ma anche intellettive. Con l'espressione "disabilità intellettiva" (o, oggi, "disturbo dello sviluppo intellettivo") si intende una serie di "deficit delle capacità mentali generali, come il ragionamento, il *problem solving*, la pianificazione, il pensiero astratto, la capacità di giudizio, l'apprendimento scolastico e l'apprendimento dall'esperienza"²⁴. Talora questi deficit si presentano in concomitanza con altri disturbi dello sviluppo intellettivo come, ad esempio, disturbi specifici dell'apprendimento (come la dislessia) o il disturbo dello spettro dell'autismo e altri.

Proprio pensando a queste specifiche esigenze abbiamo deciso perciò di

²³ Sull'uso delle didascalie interpretative rimando al fondamentale volume di Beverly Serrell: *Exhibit labels: an interpretive approach*, AltaMira Press, Walnut Creek, 1996 (nel 2015 pubblicato in seconda edizione da Rowman & Littlefield Publishers).

²⁴ American Psychiatric Association, *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 35. Il Disturbo dello sviluppo intellettivo è anche definito come un «disturbo con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia intellettivo che adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici» (ivi, p. 37). In G. Nicolò ed E. Pompili (eds.), *DSM-5-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. Text revision*, Milano, Raffaello Cortina, 2023, la disabilità intellettiva è indicata come «disturbo dello sviluppo intellettivo».

operare precise scelte nell'allestimento dei materiali e nella predisposizione dei materiali informativi, da una parte, e di progettare specifici strumenti di supporto alla visita, dall'altra. Le scelte di allestimento hanno riguardato innanzitutto la realizzazione di un numero limitato di pannelli contenenti testi ridotti ed essenziali²⁵, organizzati a livello grafico in modo da essere facilmente fruibili e basati sull'uso di un linguaggio chiaro ispirato alle linee guida per il linguaggio *Easy To Read*²⁶. Proprio per evitare l'insorgere della *museum fatigue*²⁷ si è deciso di evitare altri apparati testuali demandando la fruizione di ulteriori informazioni e approfondimenti tematici alla libera scelta del singolo visitatore che può decidere se leggere o no questi contenuti, accedendovi attraverso appositi QR code.

Oltre a queste scelte di allestimento museografico sono stati realizzati due principali strumenti di preparazione alla visita che, seppur siano stati originariamente ideati per le persone autistiche, si rivelano utili anche per altri visitatori. Il primo è una *storia sociale* del museo ossia una descrizione del percorso di visita corredata di fotografie degli interni del museo e brevi descrizioni redatte in linguaggio accessibile. L'obiettivo è aiutare i futuri visitatori a comprendere in anticipo la nuova situazione e i relativi comportamenti sociali attesi in quell'ambiente/situazione²⁸. Il secondo strumento è una mappa visuale/sensoriale: una semplice planimetria del museo presenta i vari spazi illustrati da un titolo, un'immagine significativa e, soprattutto, indicazioni sul tipo e sull'intensità degli stimoli sensoriali che si possono ricevere nei singoli ambienti (es.: livelli di luminosità, grado di rumorosità, tipo di suoni e/o musiche ecc. presenti, maggiore o minore affollamento ecc.)²⁹.

²⁵ Oltre al fondamentale volume B. Serrell, *Exhibit Labels. An Interpretative Approach*, Walnut Creek, CA, Altamira Press, 1996, si veda ora C. Da Milano, E. Sciacchitano, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Roma, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione generale dei musei. Servizio II, 2015, pp. 55-58.

²⁶ *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti*, Brussels, Inclusion Europe-Anffas, 2009, <<http://www.anffas.net/dld/files/lineeguida.pdf>> [ultimo accesso: 20/01/2024].

²⁷ Stephen Bitgood fa rientrare nell'espressione di «affaticamento museale» una molteplicità di fenomeni che hanno tutti come risultato una diminuzione dell'attenzione del visitatore. S. Bitgood, *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press, 2013, in partic. le pp. 155-165.

²⁸ M. Brunelli, «Storie sociali» per i musei del patrimonio storico-educativo. *Dalla progettazione dell'accessibilità museale al rinnovamento della didattica universitaria*, in A. Ascenzi, C. Covato, N. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 303-316; Ead., *Designing Social Stories for a University Museum: Accessibility as an Opportunity for Teaching Innovation*, Poster presentato al *Fifteenth International Conference on the Inclusive Museum* (Philadelphia, USA, 22-24 April 2022).

²⁹ Su questi strumenti in generale cfr. K. Stringer, *Programming for People with Special Needs: a Guide for Museums and Historic Sites*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2014 e, ora, il volume di J. Hutson, P. Hutson, *Inclusive Smart Museums: Engaging Neurodiverse Audiences*

A guidare queste scelte è stata la consapevolezza che un museo dotato di una molteplicità di strumenti necessari a facilitare l'accesso ai visitatori con le più complesse tra queste disabilità sia in grado, al tempo stesso, di rispondere ai bisogni di tanti altri utenti che presentino solo alcuni disturbi intellettivi o, addirittura, altre difficoltà di tipo socio-culturale. Un testo breve e facilitato risulterà utile a tante altre persone: a quei visitatori che, a causa della propria storia personale, si sono fermati ai primi livelli del percorso di scolarizzazione; ai visitatori stranieri – adulti e bambini – che muovono i primi passi nell'apprendimento della lingua italiana; ai bambini che iniziano a leggere da soli; infine, alle persone miopi o presbiti, che difficilmente sostengono la fatica di leggere fino in fondo testi molto lunghi e ricchi di tecnicismi.

4. *Il museo come laboratorio*

Sappiamo che i musei svolgono il fondamentale ruolo di laboratorio nel quale acquisire i vari saperi storici (dai contenuti alle competenze ovvero le metodologie della ricerca storica) attraverso attività che è possibile svolgere in prima persona e su un'ampia gamma di fonti storiche. Grazie all'evoluzione che la ricerca storiografica ha sperimentato negli ultimi decenni, il numero e la tipologia delle fonti indagate dagli storici ha subito un parallelo, inevitabile allargamento. Alle tradizionali fonti rappresentate dai testi normativi e dai saggi pedagogici, si sono come noto progressivamente affiancate le fonti archivistiche, quindi la manualistica scolastica, la pubblicistica magistrale e quelle particolari fonti documentarie di natura ibrida (editoriale e manoscritta a un tempo) che sono i quaderni e i diari scolastici, o ancora le fonti materiali rappresentate dagli arredi e dalla suppellettile scolastica utilizzati per organizzare gli spazi e renderli funzionali alla didattica quotidiana, fino ad arrivare – ultimi ma non meno importanti – a tutti quei sussidi didattici o pedagogici che sono stati nel tempo prodotti dall'industria scolastica o realizzati artigianalmente dall'insegnante per le specifiche esigenze dei propri scolari. In virtù di queste premesse, risulta evidente come il museo del patrimonio storico-educativo costituisca un laboratorio privilegiato poiché permette di toccare con mano l'eterogeneità e la ricchezza di tutte queste fonti raccolte in un unico luogo – rispetto agli archivi o alle biblioteche che, per loro natura, conservano solo una specifica tipologia delle fonti sopra elencate. Gli ambiti nei quali il

and Enhancing Cultural Heritage, Cham, Palgrave MacMillan, 2024. Sul caso maceratese cfr. F. Fabi, *Musei e pubblici speciali: strumenti per l'accesso facilitato al Mudesc-Museo della Scuola di Macerata*, Tesi di laurea triennale in Beni Culturali e Turismo (Relatrice: Prof.ssa Marta Brunelli), Macerata, Università degli Studi di Macerata, a.a. 2022/2023.

museo può svolgere la propria funzione laboratoriale sono tre, in particolare ovvero:

- 1) supportare l'apprendimento della storia dell'educazione nella scuola e nell'università, facilitando gli studenti universitari nell'acquisizione dei contenuti storici attraverso non più solo il manuale ma applicandosi in attività laboratoriali³⁰;
- 2) facilitare la formazione dei docenti in servizio e in formazione: gli storici, i didatti della storia e gli educatori del patrimonio hanno esplorato le potenzialità del patrimonio e del museo storico-educativo per la formazione dei futuri docenti³¹.
- 3) promuovere il valore identitario del patrimonio scolastico come veicolo di auto-riconoscimento delle comunità scolastiche, locali o nazionali³².

Relativamente a quest'ultimo punto, un progetto di Public History finalizzato al riconoscimento del patrimonio scolastico da parte di una "comunità di eredità"³³ che si fa promotrice di processi di conservazione e valorizzazione è il progetto *Dona la tua memoria*. Avviato fin dall'apertura al pubblico nel 2012³⁴, l'iniziativa invita cittadini, ex alunni, ex maestri ecc. a donare materiali scolastici altrimenti destinati alla distruzione. Il museo è così diventato motore di una vera campagna di *crowdsourcing* estensivamente inteso come partecipazione dei cittadini alla raccolta e alla condivisione di dati, documenti e fonti³⁵: in questo caso, di fonti materiali di storia della scuola. Il successo di questa campagna ha portato il museo ad acquisire numerose donazioni che

³⁰ Per la realtà maceratese si vedano, in particolare, le recenti sperimentazioni condotte con gli studenti universitari del corso di laurea L-19: M. Brunelli, F. Targhetta, *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*, «Cabás. Revista internacional sobre Patrimonio Histórico Educativo» 28, 2022, pp. 145-162. Si vedano anche le esperienze, italiane e straniere, illustrate in Ascenzi, Covato, Zago, *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit.

³¹ Sul ruolo del museo storico-educativo per la formazione docente si veda il fascicolo n. 39 del 2022 della rivista «Educació i Història: revista d'història de l'educació» e, in particolare per l'area italiana, i contributi di Mirella D'Ascenzo, Francesca Davida Pizzigoni e Giordana Merlo.

³² Su questo tema si è incentrato il recente progetto Erasmus+ *I2-Innovation & Identity* di cui il Museo della scuola era partner italiano. Sito del progetto: <<https://innovationandidentity.wordpress.com/>> [ultimo accesso: 23/01/2024].

³³ *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (CETS n. 199), Faro, 27.10.2005: «una comunità di eredità è costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future» (Art. 2, comma b).

³⁴ Cfr. Brunelli, *La comunicación y la interpretación del Patrimonio Educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, cit.; Ead., *Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di Public History: il caso del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 169-183.

³⁵ Sull'origine di questo termine nel Web 2.0, poi esteso all'ambito della *Digital History* si



Fig. 7. Sussidi didattici industriali e realizzati dall'insegnante. Foto di Marta Brunelli ©2023.

non hanno solo arricchito le collezioni ma hanno anche impattato sulla stessa organizzazione dei percorsi e dei nuovi spazi. Questo è accaduto per il fondo intitolato ai coniugi Dario e Fiorella Bacelli, rispettivamente direttore didattico e insegnante elementare di Cingoli (Mc). La ricchezza della donazione ha consentito di allestire un'intera aula degli anni Settanta corredandola di tutti il necessario per il lavoro quotidiano: riviste didattiche e guide per il maestro, carte murali nelle diverse materie, quaderni, elaborati didattici e numerosi sussidi industriali o autoprodotti dalla maestra (Fig. 7), o ancora la macchina Polaroid usata per immortalare gite e altri momenti significativi della vita scolastica, fino alla scatola dei gessetti o gli occhiali della maestra lasciati sulla cattedra (Fig. 8). L'aula realizzata è diventata così uno spazio vivo ma soprattutto significativo, capace cioè di "parlare" ai visitatori e portarli indietro in un tempo che, nella loro memoria, non è mai passato.



Fig. 8. Uno scorcio dell'aula degli anni Settanta. Foto di Sabria Benzarti ©2022 (riproduzione gentilmente concessa dall'autrice).

5. Conclusioni: rendere la storia dell'educazione "rilevante"

I musei sono una macchina complessa la cui gestione implica un'armonizzazione di diverse attività che si collocano – seppur con necessarie sovrapposizioni e connessioni – tra l'ambito gestionale (cura e conservazione delle collezioni, gestione dei finanziamenti, comunicazione e marketing) a un ambito più legato alla natura disciplinare delle collezioni del museo: la cura degli allestimenti permanenti, lo sviluppo delle collezioni, la didattica con la realizzazione di materiali e servizi destinati a diversi pubblici e, naturalmente, la ricerca. Tutte queste attività sono necessariamente complementari tra loro anche se crediamo – come già detto – che proprio nella specifica ottica della *Public History* esse possano combinarsi in armonia tra di loro per orientarsi verso il conseguimento di finalità ben precise per il conseguimento di finalità ben precise. Nel caso dei musei del patrimonio storico-educativo queste finalità possono così declinarsi:

- fare ricerca, rappresentare e comunicare al pubblico la Storia dell'educazione;
- rendere la Storia dell'educazione *rilevante* per gli uomini e le donne di oggi.

Il concetto di *rilevanza* è stato oggetto dello stimolante volume *The Art of Relevance* pubblicato nel 2016 dall'americana Nina Simon, già direttrice del Santa Cruz Museum of Art & History (oltre che autrice dell'altro bestseller *The Participatory Museum*) e rinomata museologa e interprete del patrimonio. Presente da sempre nella letteratura nordamericana sulla *heritage interpretation*³⁶, il concetto di rilevanza è negli ultimi anni entrato anche nella riflessione museologica³⁷ dove viene indicato, in particolare proprio dalla Simon, come la capacità dei musei di “riconnettersi con il pubblico e dimostrare il proprio valore e rilevanza nella vita contemporanea”³⁸: l'unica soluzione, questa, per non ridursi a luoghi invisibili – irrilevanti appunto – perdendo così l'opportunità di giocare un qualche ruolo nelle comunità a cui si rivolgono e, più in generale, nella società contemporanea. L'arte della rilevanza consiste nel lavorare per rendere gli allestimenti e i percorsi narrativi del museo capaci di «sbloccare

³⁶ Si veda in particolare Sam Ham e i suoi lavori: *Environmental Interpretation. A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets*, Golden (CO), North American Press, 1992, pp. 8, 14-17; Id., *Interpretation. Making a Difference on Purpose*, Golden (CO), Fulcrum, 2013: qui si veda in particolare, alle pp. 14-51, la discussione sulle qualità di una corretta interpretazione secondo i modelli proposti da vari studiosi ma che, tutti, fanno riferimento al fondamentale concetto di *relevance*.

³⁷ J.K. Nielsen, *The Relevant Museum: Defining Relevance in Museological Practices*, «Museum Management and Curatorship», 30, 5, 2015, pp. 364-378.

³⁸ N. Simon, *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0, 2010, p. I.

significati»³⁹ creando una «meaningful long-term relationship» tra il museo e il pubblico in generale (e non uno specifico target o gruppo di visitatori):

La natura fondamentale della rilevanza non riguarda la familiarità. Non riguarda il connettere qualcosa di nuovo alle conoscenze che già possediamo. Riguarda piuttosto la probabilità che le nuove informazioni ci portino a trarre una conclusione che ha importanza per noi. Rispondere a una domanda che ci assilla. Avere conferme su un sospetto. Realizzare un sogno. Impostare il nostro percorso futuro. [...] La rilevanza non riguarda ciò che già conosciamo. Riguarda ciò che ci piacerebbe conoscere, dove ci piacerebbe andare, e quali esperienze pensiamo che ci aiuteranno a raggiungere quel risultato. [...] Qualcosa è rilevante quando è connesso a dove una persona vuole andare. A ciò che vogliamo conoscere. A chi vogliamo diventare⁴⁰.

Il museo perciò deve non solo offrire nuove informazioni ma, soprattutto, aggiungere un valore di senso, una risposta di significato alla vita di tutti e di ciascuno di noi, entrando in connessione alla nostra esperienza personale e alla nostra quotidianità come anche alle problematiche della contemporaneità. Significa, in ultima analisi, aiutare le persone a trovare un senso a ciò che costituisce il loro mondo interiore come al mondo che li circonda. Ultimo ma non meno importante, queste nuove informazioni e significati devono avere un'influenza positiva sulla nostra vita ed essere accessibili e comprensibili da tutti senza difficoltà.

Ma in che modo i nuovi spazi e i percorsi tematici offerti dal Mudesc dopo la sua riprogettazione non solo fisica (architettonica) ma soprattutto allestiva, linguistica e narrativa, hanno potuto sviluppare il proprio potenziale al fine di portare la storia dell'educazione – da un sapere di nicchia e riservato a pochi specialisti qual era – a diventare un sapere “rilevante”? Fondamentalmente sono stati tre i concetti-guida che informano la comunicazione pubblica della storia dell'educazione nel Mudesc ovvero:

- 1) la presentazione di oggetti e contenuti in un formato chiaro e accessibile al più ampio pubblico possibile;
- 2) la predisposizione di ambienti immersivi (diorami abitabili) ed emotivamente coinvolgenti;
- 3) l'uso di strategie cognitive per facilitare l'apprendimento di nuove informazioni.

La visita e il museo divengono così “rilevanti” per diversi pubblici. Per il pubblico scolastico, ogni qualvolta esso si sente ispirato a lavorare con consapevolezza sul patrimonio e sulla storia della propria scuola, quando si sente connesso alla storia delle generazioni che lo hanno preceduto, infine quando comprende l'origine e la provenienza di saperi, tradizioni e valori (o disvalori) che ancora perdurano nella società contemporanea. Il pubblico adulto e an-

³⁹ Id., *The Art of Relevance*, Santa Cruz (CA), Museum 2.0, 2016, p. 22.

⁴⁰ Ivi, pp. 36-38 (traduzione mia).

ziano sente che il museo ha valore per sé stesso quando comprende di poter entrare a far parte della narrazione del museo condividendo le testimonianze o gli oggetti propri o dei propri cari, contribuendo infine a ricostruire un frammento perduto della storia di un individuo, di un luogo o di una comunità. Ma anche i pubblici speciali si sentono in connessione con il museo quando sono invitati a toccare ed esplorare oggetti e ambienti, quando percepiscono che il museo è un luogo amichevole e accogliente, infine quando si riconoscono in un percorso comune – l'esperienza scolastica – a tutti.

Altre declinazioni di rilevanza possono essere ulteriormente esplorate e sviluppate e il museo di Macerata è solo all'inizio di questo percorso che, sappiamo, essere lungo, non facile ma sempre entusiasmante. Perché condividiamo con la Simon la convinzione che la rilevanza non sia una meta che si raggiunge una volta per tutte ma che essa dovrà essere continuamente rinegoziata con i visitatori stessi, aggiornata e riadattata ai mutamenti culturali e sociali. Proprio come la ricerca, che sostanzia e fonda i contenuti culturali del museo storico, è in continua evoluzione così anche l'allestimento e lo *storytelling* museale dovranno essere frutto di una rinegoziazione continua, tale da poter mantenere la comunicazione pubblica della storia dell'educazione significativa e rilevante per tutti e sempre nuovi visitatori.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Zago N. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2019.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, FUP, 2019.
- Berti G., *Censura e circolazione delle idee nel Veneto della Restaurazione*, Venezia, Depu-tazione editrice, 1989.
- Bitgood S., *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press, 2013.
- Brunelli M., Pizzigoni F. D. (eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.
- Brunelli M., Targhetta F., *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*, «Cabás. Revista internacional sobre Patrimonio Historico Educativo», 28, 2022, pp. 145-162.
- Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci, 2004.

- Chabod F., *Lezioni di metodo storico*, a cura di L. Firpo, Bari, Laterza, 1969.
- Comas Rubí F., K. Priem, S. González Gómez (eds.), *Media Matter: Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*, Trento, Erickson, 2021.
- Davila P., Naya L.M (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia-San Sebastian, Erein, 2016.
- Da Milano C., E. Sciacchitano, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Roma, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione generale dei musei. Servizio II, 2015.
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.
- Fulin R., Ruggiero Bonghi, *Bibliografia storica di Roma antica, Saggio e proposta*, Roma, 1879, «Archivio Veneto», 18, 1, 1879, pp. 171-173.
- Ham S., *Interpretation. Making a difference on purpose*, Golden (CO), Fulcrum, 2013
- Ham S., *Environmental interpretation. A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets*, Golden (CO), North American Press, 1992.
- Hutson J., Hutson P., *Inclusive Smart Museums: Engaging Neurodiverse Audiences and Enhancing Cultural Heritage*, Cham, Palgrave MacMillan, 2024.
- McCulloch G., *The Struggle for the History of Education*, London, Routledge, 2011.
- Nielsen J.K., *The relevant museum: defining relevance in museological practices*, «Museum Management and Curatorship», 30, 5, 2015, pp. 364-378.
- Porciani I., *What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?* «Memoria e Ricerca» 54/1, 2017, pp. 21-40.
- Prodi P., *Insegnamento e funzione sociale della storia*, «Il Mulino», 3, 2001, pp. 551-558.
- Serrell B., *Exhibit Labels. An Interpretative Approach*, Walnut Creek, CA, Altamira Press, 1996.
- Stringer K., *Programming for People with Special Needs: a Guide for Museums and Historic Sites*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2014.