

Paesaggi e artefatti per l'educazione museale

Roberto Zarcone* e Elisabetta Di Giovanni**¹

*Dottorando di ricerca in Tecnologie e metodi per la formazione universitaria,
Università di Palermo

**Professore associato di Antropologia, Università di Palermo
roberto.zarcone01@unipa.it
elisabetta.digiovanni@unipa.it

Introduzione

Gli eventi di grande complessità che affrontiamo in questi decenni costituiscono conseguenze di un certo modo d'intendere la natura, vista alla stregua di una *res extensa* infinita a cui poter attingere in modo predatorio (De Sousa Santos, 2014), sostenuta da un sistema di idee di matrice neoliberista che sostiene il profitto deteriorando capitale umano e ambientale: la crisi economica, con le sue conseguenze sociali, le guerre, sempre più incalzanti, e il cambiamento climatico, oggi sempre più evidente nelle sue più estreme manifestazioni, suggeriscono la necessità di adottare nuovi approcci ad alcuni dei temi connessi all'antropologia/pedagogia museale (Janes, 2010; Jalla, 2017). L'istituzione museale è portatrice di un ruolo di responsabilità educativa e informativa che impone una profonda riflessione in merito, non soltanto al cambiamento socioeconomico e di innovazione culturale ma, anche, in relazione al ruolo dell'istituzione museale come agenzia educativa posta al servizio della società e del suo sviluppo (Grassi, 2015), aperta al pubblico in modo inclusivo e accessibile, incentivando i valori connessi alla diversità e alla sostenibilità, capace di assolvere alle proprie specifiche funzioni di ricerca, collezione, conservazione ed esposizione di testimonianze materiali tangibili e intangibili, attraverso l'adozione di approcci comunicativi etici e professionali che coinvolgano le comunità locali in un dialogo fatto di condivisione ed educazione (ICOM, 2022). All'interno di questo quadro, la prospettiva ecologica di Tim Ingold consente di avviare una riflessione di pedagogia museale intesa come dispositivo riflessivo il cui focus è la formazione di una comunità non

1. L'articolo è frutto della riflessione degli autori. In particolare, l'Introduzione, i paragrafi 2, 3 e le Conclusioni sono da attribuire a Roberto Zarcone; il paragrafo 1 è da attribuire a Elisabetta Di Giovanni.

centrata sulla sola crescita economica, la competitività o lo sviluppo in sé; bensì orientata a fondare nuovi valori comuni (Ingold, 2018; De Sousa Santos, 1995), capaci non soltanto di sostenere la complessa rete di connessioni globali ed ecologiche, ma anche di fondare un pensiero sistemico fatto di relazioni (Birbes, 2022), sostenendo competenze di cittadinanza intese come corpus di conoscenze, abilità e atteggiamenti capaci di incentivare quella “struttura che connette” l’uomo e l’ambiente (Bateson, 1984). In tal senso, l’educazione museale può contribuire a riconnettere l’*anthropos* con l’*ethnos* e l’*oikos* (Bernardi, 2011) nei termini di un “paesaggio” il cui percorso richiede un lavoro di riconoscimento e di procedimento in comune (Ingold, 2018).

1. Le istituzioni museali tra responsabilità sociale ed educativa

Ogni ambiente è capace di offrire molteplici opportunità di apprendimento e di crescita per ogni essere umano inserendosi in un rapporto di dialogo e reciprocità (Ercolano, 2021). Pertanto, nel considerare il ruolo educativo dell’istituzione museale all’interno delle comunità è necessario avere consapevolezza delle sue funzioni assumendo la sostenibilità dello sviluppo come *conditio sine qua non* dei processi di empowerment (Striano, 2006; Ercolano, 2021). Certamente, come ribadito dalla letteratura museologica (Jalla, 2017), nel corso del tempo il museo ha visto estendere le proprie funzioni passando dalla costruzione di “paesaggi di collezione” a quella dei “paesaggi del patrimonio culturale”. Si tratta di una prospettiva che, passando per un periodo di rinnovamento nella così detta terza era della museologia a cavallo dell’ultimo trentennio del secolo scorso, sfocia nella nostra contemporaneità in una quarta era della museologia che, secondo Jalla (2017) è caratterizzata dall’aver collocato il museo in una prospettiva inedita all’interno del più ampio scenario territoriale e comunitario: lo studio, l’osservazione e il “dialogo” con gli oggetti delle collezioni museali è posto, così, in stretta relazione con la comunità locale e globale (Kadoyama, 2018). Il patrimonio museale si configura, perciò, come retaggio culturale, testimonianza del passato, nonché strumento formativo per le giovani generazioni e per gli adulti (Panciroli & Russo, 2016; Ercolano, 2021) in un’ottica volta ad accogliere le suggestioni del passato e, al contempo, rinnovarne il valore per il futuro. In tal senso, la centralità degli spazi museali come ambienti di apprendimento pone di ripensare il ruolo delle collezioni come occasioni educative e didattiche di apertura all’ambiente e alle virtualità di senso secondo la specifica mission di responsabilità educativa e sociale dei musei (Torlone, 2017; Minello, 2018). In particolare, secondo la nuova definizione di museo proposta in seno all’Assemblea Straordinaria dell’*International Council of Museums* (ICOM), recentemente varato a Praga nel 2022, il Museo si configura come «a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves,

interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing» (ICOM, 2022). L'istituzione museale assume, quindi, un ruolo di rilievo nell'ambito dell'educazione e della diffusione di conoscenze, richiedendo un'analisi approfondita non solo delle dinamiche socioeconomiche e dei processi di innovazione culturale, ma anche del suo ruolo come agenzia educativa a servizio della società e del suo progresso, in sinergia con le altre agenzie educative presenti sul territorio (Nardi, 2004; Jalla, 2010; Simon, 2010). Essa si configura come un ente aperto al pubblico in maniera inclusiva e accessibile, promuovendo i valori legati alla diversità e alla sostenibilità. In questo contesto, l'istituzione museale si impegna nella ricerca, nella raccolta, nella conservazione e nell'esposizione di testimonianze materiali e immateriali. Per conseguire tali obiettivi, è fondamentale adottare approcci comunicativi etici e professionali, che coinvolgano attivamente le comunità locali in un dialogo orientato alla condivisione e all'educazione.

Il lavoro di ricerca e networking condotto dall'ICOM sui temi della sostenibilità, della protezione, della conservazione e fruizione delle eredità culturali tangibili e intangibili, nonché del museo come motore di sviluppo locale (temi, questi, che portano a ripensare l'organizzazione e le professionalità operanti all'interno dell'istituzione) trova interessanti orientamenti negli obiettivi dell'Agenda 2030 (Assemblea Generale ONU, 2015; Giovannini & Riccoboni, 2021). Tra questi vanno sicuramente richiamati l'obiettivo 5 *Achieve gender equality and empower all women and girls* e l'obiettivo 10 *Reduce inequality within and among countries*, rispetto ai quali l'istituzione museale può contribuire alla lotta contro le diverse forme di discriminazioni (di genere, reddito, sesso, età, disabilità, orientamento sessuale, classe, etnia, religione, ecc.); l'obiettivo 11 *Make cities inclusive, safe, resilient and sustainable*, contribuendo al cambiamento delle città nella direzione di una maggiore inclusività, sicurezza e sostenibilità; e l'obiettivo 13, *Take urgent action to combat climate change and its impacts*, contribuendo all'educazione e alla sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale sulla mitigazione dei cambiamenti climatici. Si tratta, nel complesso, di obiettivi che trovano sintonia con l'idea di museo come spazio capace di cura educativa e sociale (Morse, 2020), strutturando percorsi didattici che, facendo uso di approcci costruttivisti e partecipativi (Minello, 2018), siano capaci di tematizzare i diversi argomenti attraverso un uso strategico delle proprie risorse culturali. Le comunità proteggono e conservano il proprio patrimonio culturale per l'alto valore simbolico che porta in quanto testimonianza di civiltà al fine di promuoverla alle generazioni future (Jalla, 2017). La collezione si configura così come oggetto semioforo (Pomian, 2007): gli oggetti, siano essi artefatti culturali o naturali, tessendo

legami linguistici, logici e ideologici (Muscarà, Romano, 2020; Zamparo, 2022), si relazionano con i paesaggi divenendo parte integrante di una rete di segni che consentono il dialogo tra presente e passato. Riconoscendo la propria specifica responsabilità educativa (Grassi, 2015), i musei divengono così preziosa risorsa sociale, configurandosi come “laboratori” volti alla costruzione di nuovi significati condivisi capaci di interconnettere il locale col globale. L’engagement sociale e la valorizzazione degli artefatti culturali e dei paesaggi costituiscono due ingredienti essenziali affinché le istituzioni culturali si pongano al servizio della collettività (Simon, 2010; Jalla, 2017; Torlone, 2017; Minello, 2018; Ercolano, 2021).

2. L’educazione nella cornice del *taskscape*

Potremmo sostenere che le istituzioni museali si configurano come agenzie educative duplici: da un lato capaci di educazione non-formale e, dall’altro, capaci di incentivare effetti informali. Se l’educazione informale emerge casualmente attraverso l’esperienza diretta dalle pratiche di vita quotidiana in modo non intenzionale, l’educazione non-formale si configura come ogni forma di apprendimento sistematico condotto all’esterno di un’organizzazione educativa formale al fine di fornire apprendimenti specifici a particolari categorie di popolazione (Rogers, 2004). In sintonia con queste brevi considerazioni, il concetto di *taskscape* di Ingold consente di approfondire la prospettiva della pedagogia museale in un punto di vista ecologico e fenomenologico. Si tratta di un assioma che emerge in contrapposizione a un’idea di paesaggio proveniente da alcune branche della critica artistica e della geografia culturale, le quali intendono il *landscape* come sfondo alle vicende umane (Ingold, 2017). L’antropologo, tuttavia, invita a riflettere sull’etimologia del termine: il suffisso *-scape* non proviene dal greco *σκοπέω* (osservare, guardare), bensì dall’antico inglese *sceppan/skyppan*, oggi rintracciabile nel termine *to shape* (condividere). Il *landscape* si configura come una terra condivisa, uno spazio intersoggettivo in cui le pratiche umane si intersecano con quelle non-umane, influenzandosi vicendevolmente nel corso del tempo (Ingold, 2000, 2017, 2018). Intendere il paesaggio come *taskscape* (paesaggio di compiti) consente di restituire la dinamica temporale alla nozione di paesaggio, osservando le interconnessioni tra *anthropos* (l’uomo), *ethnos* (la comunità) e *oikos* (l’ambiente) (Bernardi, 2011; Ingold, 2000, 2017). Esso si basa sull’esperienza intersoggettiva del movimento all’interno di un campo di compiti (*task*) tra loro vicendevolmente collegati che, nel loro complesso, costituiscono l’interstizio tra l’etico, l’antropico e il naturale: l’azione semiotica umana è posta intenzionalmente nel paesaggio al fine di favorire il movimento all’interno di un *campo* capace di innescare processi non di trasmissione bensì di riscoperta e costruzione del sapere (Ingold, 2000, 2017, 2018). Abilità, conoscenza ed esperienza sono

così indissolubilmente intrecciate in un processo intersoggettivo situato in uno spazio e in un tempo in divenire (Ingold, 2000, 2018). Ne consegue la necessità di porre al centro l'esperienza sensoriale che coinvolge olisticamente il soggetto nella sua interezza, ponendolo all'interno di un ambiente che è *abitato* dall'interno (Ingold, 2018).

Proprio osservando più analiticamente l'educazione nella prospettiva dell'abitare, nella sua *Antropologia come Educazione* Ingold (2018) distingue una visione educativa abitata dall'interno da una visione educativa intesa come addestramento esterno: la prima coincide con l'educazione formale e non-formale, la seconda con l'educazione informale. In particolare, il primo è teso a garantire specifici outcome nei discenti attraverso programmi, curricula e metodologie didattiche. Coincidente con l'educazione tradizionale, essa distingue tra sapienti e ignoranti, capaci e incapaci, intelligenti e stupidi, virtuosi e stolti. Seguendo così le linee del cosiddetto "mito della pedagogia" (Rancière, 2008), l'educatore decreta un fantomatico grado zero della conoscenza, coprendo sotto il velo dell'ignoranza gli oggetti d'apprendimento e affidando a sé stesso il compito di sollevarlo attraverso un unico movimento intenzionale e unidirezionale: trasmettere conoscenze e formare menti, procedendo dal semplice al complesso (Ingold, 2018). In questo movimento la spiegazione è adottata come dispositivo comunicativo capace di creare, all'interno di un'accentuata asimmetria di potere, distanza epistemica: chi spiega è sempre in una posizione di superiorità rispetto a chi subisce la spiegazione. Nel *campo* del sapere, ogni spiegazione tralascia quantitativamente sempre qualcosa, sicché, di volta in volta, diventa necessario "spiegare la spiegazione", procedendo potenzialmente a ritroso fino a dei fantomatici fondamenti e lasciando, nel discente, la sempre maggiore necessità di "recuperare" quella distanza conoscitiva. Questo approccio formale coincide con l'educazione in senso forte a cui fa riferimento Biesta (2013), capace di garantire certezza, sicurezza, prevedibilità e libertà dal rischio (qualità generalmente ricercate dai *policy maker*), adottando obiettivi, mezzi e fini già prestabiliti a principio. Il risultato è la comprensione di un sapere trasmesso la cui legittimità è determinata da una qualche autorità che si colloca sia nell'educatore sia nel contenuto oggetti di trattazione (Ingold, 2018).

Diversamente, collocando i processi educativi al di fuori dei luoghi formali, l'educazione informale e quella non-formale pongono il focus sul mondo vissuto e abitato dall'interno in cui è il rapporto tra sensorialità e l'attenzione che portano a far emergere gli elementi di cui l'ambiente è costituito (Ingold, 2018). L'educazione è intesa in senso debole (Biesta, 2013), ossia come pratica lenta, difficile e mai certa del suo prodotto, poiché ha per oggetto il mondo reale e i suoi problemi, che non sono cognitivi bensì a forte tonalità affettiva e, per tale ragione, non prevedono soluzioni facili e confezionate. L'educazione così intesa presuppone una logica interstiziale in cui la conoscenza

non frutto dell'accumulo e del possesso di qualcuno, ma costituisce il risultato di un processo di crescita interiore nel corso di un processo di lettura, enunciazione o movimento attraverso cui gli educatori indicano la strada percorsa dalle precedenti generazioni. Le indicazioni educative fanno capo a dei nessi critici ed esperienziali considerati rilevanti e sono posizionati (sia nel tempo che nello spazio) in punti chiave dell'ambiente (fisico o epistemico), affinando la vista dei discenti nel corso del loro movimento dentro lo spazio. L'educazione così intesa ha l'obiettivo non di trasmettere saperi e nozioni, bensì di affinare l'attenzione esponendo educatore e educando al mondo (Gibson, 2014; Ingold, 2018). Questa prospettiva pedagogica non accentua la già naturale asimmetria tra educando ed educatore in quanto, quest'ultimo, non è possessore di un sapere certo e valido, bensì è dotato di un sistema percettivo più fine che gli consente di orientarsi all'interno di diverse ecologie fisiche, culturali ed epistemiche: con le sue istruzioni l'educatore fa eco all'ambiente, manifestando il proprio sistema percettivo agli occhi dell'educando e favorendone, al contempo, l'affinamento delle skills percettive attraverso il movimento all'interno dello spazio, capace a sua volta di generare autentico *inter-esse* (Ingold, 2018). Il sapere cresce nell'intermezzo dell'azione mentre al contempo si subisce l'ambiente, le sue caratteristiche, le sue opportunità, generando così una duplice relazione di corrispondenza dentro cui l'azione non orientata verso un fine, bensì verso presa di decisione. Le *effordance* a cui fa riferimento James Gibson (2014) consentono di dare spessore a questa prospettiva, in quanto ogni ecologia possiede un proprio set di *effordances* che costituiscono finestre di *agency* e *patiency*. In tal senso, il soggetto, essendo un essere-nel-mondo la cui mente si estende lungo percorsi sensoriali creati dalla sua partecipazione all'ambiente, è coscienza-con; l'oggetto della conoscenza è preso con sé, ci accompagna procedendo in comune in un territorio che è, recuperando l'espressione di Harney e Moten (2021), quello dell'*undercommon*: un territorio comune, sismico, che trascina fuori dalle proprie posizioni. Espo-nendoci, amplifica la nostra percezione e rende possibile, così, la variazione, la speculazione, l'epifania, la prospettiva, l'apertura all'interno.

3. Riflessioni di antropologia/pedagogia museale: parchi e musei come paesaggi didattici e paesaggi educativi

La prospettiva dell'educazione in senso forte e in senso debole argomentata da Ingold consente di osservare l'educazione non-formale e informale da un punto di vista critico e ecologico, capace di connettere dinamicamente la relazione educativa all'interno dell'ambiente: l'oggetto delle collezioni museali, così come i paesaggi culturali e ambientali a cui essi rimandano, diventano mediatori semiotici attraverso cui strutturare percorsi didattici. La nozione di *taskscape* applicata alle collezioni museali consente di vedere

campi d'interazione epistemica, culturale o naturalistica e di instaurare un dialogo capace di interrogare e al tempo stesso di lasciarsi provocare dall'ambiente e le sfide che questo porta con sé. In questo senso, la promozione dei valori connessi al paesaggio favorisce il riconoscimento dei diritti nonché l'acquisizione di un senso di responsabilità e impegno verso il prossimo e l'ambiente (Castiglioni, 2010; Ingold, 2018). In particolare, Castiglioni (2010), pur riconoscendo in letteratura una moltitudine di significati connessi al termine *paesaggio* in relazione al contesto disciplinare e semantico, individua alcuni elementi comuni (sintetizzati nella figura 1). L'autrice, richiamando la metafora del paesaggio come teatro (Turri, 1998), considera la relazione tra uomo e paesaggio in modo duplice: «egli è l'attore, nel senso che agisce e costruisce il paesaggio, in tutti i differenti modi in cui una persona può interagire con il suo ambiente; allo stesso tempo è lo spettatore, perché guarda ciò che ha fatto, al fine di comprendere il senso della sua azione, in una relazione di reciprocità tra i due ruoli. Il paesaggio è, in questo senso, "l'intermediario tra il fare e il vedere ciò che si fa": quando si affronta questo argomento, percezione, conoscenza e azione concreta sono pertanto tutte contemporaneamente coinvolte» (Castiglioni, 2010, p. 38). La prospettiva di Ingold (2017, 2018) integra l'interazione educativa col paesaggio che, nella sua strutturazione, possiede in sé già alcune potenzialità di azione e di pensiero (cfr.: *effordance* di Gibson, 2014) che hanno delle ricadute sulle scelte dei soggetti. In questo senso il paesaggio è, al tempo stesso, vissuto, in una prospettiva che l'antropologo definisce *patience*, una forma di *agire che sottostà al subire* l'ambiente, la sua azione e le sue caratteristiche, seguendo quello che Ingold, richiamandosi a Dewey, definisce principio di abitudine (Dewey, 2010, 2014; Ingold, 2018).

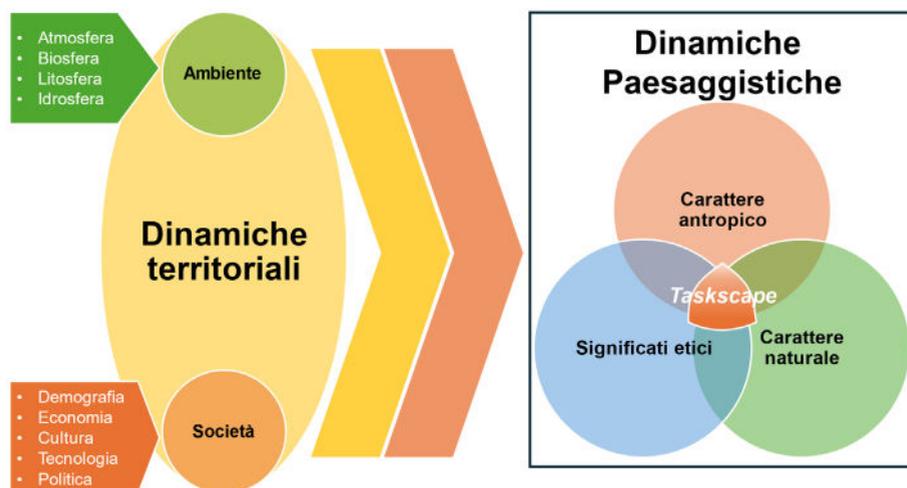


Fig. 1 - Modello concettuale del paesaggio come taskscape.

In tal senso, il modello riportato da Castiglioni, e qui elaborato nella prospettiva del *taskscape*, consente di individuare sintagmaticamente le dinamiche sistemiche che incorrono tra la dimensione fisico-territoriale e quella del paesaggio: se la prima mostra gli elementi materiali dei quali il paesaggio è fisicamente costituito (nelle sue due macro dimensioni di ambiente e società), la seconda mostra come il paesaggio articoli di fatto caratteri naturali, antropici e significati etici: è proprio nell'intersezione tra l'antropico, l'etico e il naturalistico che si colloca il ruolo educativo delle collezioni museali quali virtualità di senso che consentono di costruire "paesaggi educativi" e "paesaggi didattici" nella prospettiva del *taskscape*, capaci di assolvere a molteplici funzioni (Castiglioni, 2010) tra le quali è utile richiamare la *funzione dialogica*, che consente di riscoprire il nostro ruolo di abitanti del mondo, custodi di un patrimonio, testimoni di una cultura e responsabili per il futuro del mondo stesso, relazionandoci al paesaggio e osservando l'ambiente che ci circonda con sguardo rinnovato (Ingold, 2000, 2018); la *funzione ermeneutica*, che consente di *inter-legere* la realtà circostante seguendo i segni di cui è costituita attraverso il coinvolgimento multisensoriale (Ercolano, 2021), nella logica di un'educazione all'attenzione (Ingold, 2018); e la *funzione etico-pragmatica*, poiché il paesaggio didattico ed educativo assumono una dimensione trasformativa in quanto possono avere natura applicativa e progettuale, con riferimento al comportamento e alla relazione. È proprio nella dimensione progettuale che si articola la dimensione etica, capace di articolare valori ecologici (connessi alla biodiversità e alla multiculturalità), valori estetici (legati alla bellezza delle forme e nelle loro simmetrie), paesaggistici, emotivi e identitari, legati alla capacità dello spazio di strutturare linguaggi e identità culturali di una comunità (Castiglioni, 2010).

Conclusioni

Parlare di paesaggi didattici ed educativi all'interno dell'antropologia/pedagogia museale consente di collocare la riflessione educativa sul ruolo degli artefatti e dei musei all'interno del più vasto framework internazionale che vede le istituzioni culturali come motori di sviluppo locale. Il concetto di *taskscape* non sostituisce quello di paesaggio. Come sollecita lo stesso Ingold (2017), si tratta di un concetto chiaramente provocatorio volto a recuperare la centralità delle dinamiche tra uomo e ambiente in un'ottica bidirezionale in cui è la cultura ad assumere un ruolo mediatore. Una dinamica, questa, non esente da aspetti di carattere etico (Ingold, 2018), sicché, nella costruzione di esperienze educative di varia natura (e in relazione alla tipologia di collezioni che il museo conserva e valorizza) è possibile suscitare l'interesse verso diverse tematiche a carattere sociale e ambientale: strategie di comunicazione e strategie educative museali costituiscono perciò due strumenti

che lavorano in sinergia. Inoltre, è opportuno ribadire come, nonostante le criticità dell'educazione in senso forte tematizzata da Ingold (2018), in realtà il processo educativo e didattico può essere progettato in ottica pratica seguendo i principi dell'attivismo pedagogico e del costruttivismo (Torlone, 2017; Minello, 2018; Ercolano, 2021), seguendo così una linea differenziata e al tempo stesso operante in sinergia con le altre istituzioni educative come la scuola e la famiglia. In tal senso, tra i vari attori i genitori andrebbero imprescindibilmente considerati come risorsa da coinvolgere nel processo educativo museale in quanto attori d'apprendimento anche sul piano etico.

Bibliografia

- Assemblea Generale ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). Sustainable Development Knowledge Platform. <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Bernardi, B. (2011). *Uomo cultura e società. Introduzione agli studi demo-etnoantropologici* (3° ed.). FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publisher.
- Birbes, C. (2022). Il "potere trasformante" dell'educazione per lo sviluppo sostenibile. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 31-40). Franco Angeli.
- Castiglioni, B. (2010). *Educare al paesaggio. Traduzione italiana del report «Education an Landscape for Children», Consiglio d'Europa*. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- De Sousa Santos, B. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Paradigm Publisher.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Aesthetica edizioni.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Ercolano, M. (2021). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 246-254.
- Gibson, J.J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Mimesis.
- Giovannini, E., & Riccaboni, A. (2021). *Agenda 2030: un viaggio attraverso gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. ASviS e Santa Chiara Lab.
- Grassi, C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. ETS.
- Harney, S., & Moten, F. (2021). *Undercommons. Pianificazione fuggitiva e studio nero*. Tamu.

- ICOM (2022). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). Taking taskscape to task. In U. Rajala, & P. Mills, (a cura di), *Forms of Dwelling: 20 years of Taskscapes in archeology* (pp. 16-27). Oxbow books.
- Ingold, T. (2018). *Antropologia come educazione*. La Linea.
- Jalla, D. (2017). Cultural Landscapes and Museums. *Museum International*, 69(1-2), 8-17. <https://doi.org/10.1111/muse.12146>
- Janes, R. R. (2010). The mindful museum. *Curator: The Museum Journal*, 53(3), 325-338. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00032.x>
- Kadoyama, M. (2018). *Museums involving communities: authentic connections*. Taylor & Francis.
- Minello, R. (2018). Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 93-108.
- Morse, N. (2020). *The museum as a space of social care*. Routledge.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media education*, 11(2), 61-73. <https://doi.org/10.36253/me-9645>
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*. FrancoAngeli.
- Panciroli, C. & Russo, V. (2016). I musei come luogo dell'educazione permanente: l'esempio del MODE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In S. Ulivieri, & L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- Pomian, K. (2007). *Collezionisti, amatori e curiosi. Parigi-Venezia XVI-XVIII secolo*. Il Saggiatore.
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Mimesis.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Springer.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Striano, M. (2006). Formare allo sviluppo sostenibile delle risorse ambientali. In M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*. FrancoAngeli.
- Torlone, F. (2017). Formazione alla cittadinanza culturale, all'identità territoriale e responsabilità sociale dei musei. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 93-110.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro*. Marsilio Editore.
- Zamparo, L. (2022). Storie interrotte, storie frammentarie: per una definizione di collezione. In V. Gallo, M. Previti, C. Sbroli, G. Taschetti, & L. Zamparo