Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale

in Storia delle arti e
conservazione dei beni
artistici

Tesi di Laurea

Il museo come esperienza socio-educativa: una progettazione didattica per l'apprendimento dell'arte contemporanea

Relatrice
Ch. Prof.ssa Caterina Paparello

Correlatrice
Ch. Prof.ssa Émilie Passignat

Laureanda
Alice Coletto
Matricola 891251

Anno Accademico
2025 / 2026

«I musei sono fatti non per essere visitati,

ma per essere sentiti e vissuti»

Orhan Pamuk

ABSTRACT

La presente ricerca affronta la complessa relazione tra giovani e patrimonio artistico, indagando le potenzialità educative e partecipative della didattica museale nella scuola secondaria di secondo grado. Partendo da una ricostruzione storico-critica dell'insegnamento della storia dell'arte in Italia, lo studio individua nel museo un'estensione fondamentale dell'attività scolastica.

Nonostante la definizione dell'ICOM del 2022 abbia promosso musei più inclusivi e accessibili, la presenza giovanile rimane ridotta a causa di fattori metodologici, socioculturali e psicologici. Per rispondere a tali criticità, la ricerca definisce i parametri di una nuova didattica integrata, fondata su approcci esperienziali e partecipativi, in linea con i linguaggi contemporanei. Tale metodologia è stata applicata sul campo tramite un'articolata programmazione didattica composta da una lezione propedeutica in classe e una successiva visita museale. La rilevazione dei dati è stata affidata a un duplice strumento d'indagine: un primo questionario mirato a profilare la fruizione museale degli studenti; e un secondo test strutturato per misurare l'effettiva assimilazione dei contenuti esposti.

I risultati emersi confermano l'ipotesi teorica, evidenziando come una progettazione didattica centrata sulle esigenze reali dei giovani possa avvicinarli maggiormente all'esperienza artistica. In conclusione, lo studio dimostra come un dialogo efficace tra scuola e museo possa trasformare le nuove generazioni in visitatori attivi e consapevoli.

INDICE

INTRODUZIONE 1

CAPITOLO 1. LA STORIA DELL'ARTE E IL MUSEO COME OPPORTUNITA' PER LA SCUOLA 3

1.1. L'inserimento della storia dell'arte come disciplina scolastica all'interno delle Scuole Secondarie 5

1.1.1. Le origini del dibattito storico artistico e i primi esperimenti didattici 5

1.1.2. Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola: un progresso tra le due guerre 8

1.1.3. L'insegnamento della storia dell'arte dal secondo dopoguerra alla fine degli anni Novanta 11

1.1.4. Le riforme del XXI secolo e le sfide contemporanee nel riconoscimento della materia 20

1.2. Il museo come risorsa didattica per la scuola 26

1.2.1. L'integrazione del museo nella didattica scolastica: dalle origini agli anni Settanta 26

1.2.2. La formalizzazione della collaborazione scuola-museo: normative e progetti dagli anni Novanta 32

1.3. Insegnare la storia dell'arte nelle scuole superiori nel XXI secolo 35

CAPITOLO 2. IL MUSEO E I GIOVANI: UNA SFIDA DA AFFRONTARE 41

2.1. I pubblici e i non-pubblici dei musei 42

2.1.1. Il museo e i suoi pubblici 42

2.1.2. Perché i giovani non frequentano il museo? 48

2.2. Una nuova didattica museale: le moderne strategie e l'integrazione dei giovani 55

2.2.1. Una didattica museale più inclusiva a livello sociale e tecnologico 55

2.2.2. Possibili soluzioni per un maggiore coinvolgimento dei giovani al museo 62

CAPITOLO 3. PROGETTAZIONE DIDATTICA PER L'APPRENDIMENTO DELL'ARTE CONTEMPORANEA 69

3.1. Soggetti e contesto della ricerca 70

3.1.1. Destinatari del progetto e dei questionari 70

3.1.2. Contesto in cui si è svolta la visita didattica: Collezione Peggy Guggenheim 74

3.2. Progettazione didattica costituita da lezione e visita museale 78

3.2.1. Lezione nella classe dell'Istituto d'Istruzione Superiore 78

3.2.2. Visita didattica al museo Guggenheim 86

3.3. Ricerca quantitativa e qualitativa: costruzione dei questionari 91

3.3.1. Analisi delle domande contenute nel primo questionario 92

3.3.2. Analisi dei quesiti esposti nel secondo questionario 96

3.3.3. Obiettivi della ricerca 98

3.4. Analisi dei dati raccolti tramite i questionari 100

3.4.1. Presentazione e interpretazione dei risultati ottenuti dal primo questionario 100

3.4.2. Presentazione e interpretazione dei risultati ottenuti dal secondo questionario 110

CONCLUSIONE 118

ELENCO DEI GRAFICI 121

APPENDICE 122

ALLEGATO A: Slide di presentazione per la lezione frontale 122

ALLEGATO B: Attività assegnata agli studenti all'interno del museo 135

ALLEGATO C: Primo questionario somministrato agli studenti 138

ALLEGATO D: Secondo questionario somministrato agli studenti 141

ALLEGATO E: Risposte degli studenti alle domande a risposta aperta 143

BIBLIOGRAFIA 153

SITOGRAFIA 169

INTRODUZIONE

La presente tesi nasce dall'interesse di indagare il ruolo dell'insegnamento della storia dell'arte nella scuola e il valore del museo nella vita dei giovani. L'obiettivo è inoltre quello di analizzare le potenzialità della didattica museale quale snodo strategico tra la formazione scolastica e la fruizione dell'arte nella società contemporanea.

Il titolo della ricerca prende ispirazione dal Convegno *Il museo come esperienza sociale*, tenutosi a Roma nel 1971, che vide la partecipazione dei maggiori pedagogisti, sociologi ed esperti d'arte dell'epoca. Tale convegno rappresentò un fondamentale punto di svolta nel concepire il museo, non più soltanto come luogo di tutela e conservazione, ma anche come spazio finalizzato «ad un uso socio-culturale ed educativo». Da quel momento, l'istituzione museale ha cominciato a connettersi strettamente con il mondo della scuola, con l'intento di appassionare e avvicinare le giovani generazioni al patrimonio artistico.

Il lavoro si articola in tre capitoli. Il primo capitolo fornisce una ricostruzione storico-critica dell'introduzione della storia dell'arte nella scuola italiana. In primo luogo, si evidenzia come tale materia sia stata a lungo emarginata dalle programmazioni scolastiche e ritenuta solo per pochi eletti. Inizialmente percepita come uno studio puramente nozionistico e statico, la disciplina ha vissuto un'evoluzione concettuale, fino a essere riconosciuta come strumento di crescita personale e collettiva. Lo studio storico-artistico cominciò così ad essere integrato a visite museali, volte a favorire un apprendimento attivo, ludico e immersivo. A seguito di ciò, vengono presentate alcune strategie innovative adoperate dagli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado nel XXI secolo, con lo scopo di coinvolgere maggiormente i giovani. Non solo proposte interattive e inclusive da attuare in classe, ma anche possibili attività ed esperienze concepite per consolidare il legame tra studenti e storia dell'arte.

Il secondo capitolo affronta invece la relazione tra il museo e i suoi pubblici, focalizzandosi in particolare sulla fascia giovanile, spesso collocata all'interno del cosiddetto "non-pubblico". Tramite diverse analisi emergono barriere cognitive, socioculturali e metodologiche che alimentano la disaffezione degli studenti verso le istituzioni culturali. Per rispondere a tali criticità si propone un modello sperimentale di

didattica museale integrata, basata su metodologie esperienziali e partecipative, capaci di superare i limiti della sola trasmissione nozionistica a favore di un coinvolgimento attivo degli studenti.

Il terzo capitolo presenta una programmazione didattica progettata a partire dai quesiti e dalle strategie emerse nelle sezioni precedenti. Tale progetto di ricerca, condotto in una classe di 21 studenti di un liceo artistico, ha previsto una lezione frontale sulle avanguardie storico artistiche e una visita museale alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia. A fine dell'esperienza sono stati somministrati due questionari: il primo finalizzato a profilare la fruizione museale da parte dei giovani e il secondo a misurare l'effettivo apprendimento conseguito. Oltre a illustrare la struttura dei due strumenti d'indagine, il capitolo ne analizza e discute i risultati.

L'obiettivo finale della ricerca è analizzare il rapporto tra istituzione scolastica e museale in relazione al pubblico giovanile, dimostrando come una progettazione didattica partecipata e innovativa possa favorire un apprendimento stimolante e inclusivo. I risultati ottenuti confermano il quadro teorico emerso dalla letteratura di riferimento, evidenziando inoltre come il dialogo strutturato tra scuola e museo sia fondamentale per formare i visitatori del futuro.

CAPITOLO 1. LA STORIA DELL'ARTE E IL MUSEO COME OPPORTUNITA' PER LA SCUOLA

L'Italia è da sempre riconosciuta a livello internazionale per la sua cultura, bellezza e soprattutto per la sua arte. Il nostro territorio è caratterizzato da un patrimonio artistico che sicuramente non passa in secondo piano, che costituisce l'identità stessa del Paese[1]. Nonostante questa estrema ricchezza in tutti gli ambiti artistici, la storia dell'arte, intesa come disciplina di studio e d'insegnamento, ha avuto diverse complessità nell'affermarsi come spazio riconosciuto nelle nostre istituzioni[2].

Per lungo tempo la storia dell'arte è stata relegata a una ristretta élite di persone oppure a una semplice pratica svolta in botteghe specializzate. È solo nel corso del Novecento che si trovò un primo e parziale snodo su quello che sarà il complesso dibattito storico legato all'insegnamento della materia storico artistica, conferendo finalmente i primi metodi e modalità a tale insegnamento[3]. Un dibattito teorico che ha messo in evidenza l'esigenza di introdurre pian piano l'insegnamento della storia dell'arte nelle scuole di vario ordine e grado, mutando il reclutamento degli insegnanti, il rapporto tra pubblici e patrimonio artistico, affrontando le sfide teoriche, pratiche e didattiche derivate dalle rapide evoluzioni e trasformazioni del sistema educativo e tecnologico[4].

Riprendendo le parole di Enrico Panzacchi: «Per amare bisogna conoscere», così l'obiettivo iniziale diventa quello di far comprendere, di condividere e di informare chiunque, riguardo alla storia dell'arte[5]. Non doveva essere solo un privilegio di pochi bensì doveva essere una modalità con cui chiunque potesse percepire la bellezza del nostro patrimonio artistico.

---

[1] Ragazzini 2025, p. 1; Guarnieri 1999, p. 184; Meyer 2021b, p. 16; Emanuele 2015, p. 33; Ghiandoni 2018, Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata, ultima consultazione 04/07/2026.

[2] Guarnieri 1999, p. 184; Meyer 2021b, p. 16; De Seta 2008, p. 33; Ghiandoni 2018, Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata, ultima consultazione 04/07/2026.

[3] Meyer 2021a, p.14.

[4] *Ibidem*.

[5] Meyer 2021b, p.17.

Ma col tempo si volle qualcosa di più. La storia dell'arte non doveva essere solamente una materia puramente teorica, statica e manualistica. Al contrario, voleva essere un accrescimento personale e collettivo, assottigliando lo spirito critico, la sensibilità estetica e la volontà di vedere l'arte tramite i propri occhi e non solo attraverso i libri e le lezioni frontali[6].

Nacque da qui l'esigenza di prolungare le lezioni scolastiche al di fuori delle mura istituzionali ed estenderle fino alle organizzazioni museali, così da proporre un'esperienza attiva e diretta all'interno del museo, consentendo ai giovani e, più in generale, agli alunni di acquisire conoscenze e competenze attraverso un approccio ludico, emotivo e immersivo[7].

La scuola e il museo sono difatti le istituzioni pubbliche per eccellenza finalizzate a trasmettere cultura e a tutelare i beni artistici. Questa unione consente al museo di far entrare in contatto diretto gli studenti con gli oggetti custoditi in esso, permettendo un apprendimento più diretto[8]; e inoltre essere un prolungamento dell'insegnamento scolastico della materia. Il museo diventa uno spazio vivo, giovane e un laboratorio didattico, dove la teoria appresa in classe si fonde all'opera d'arte[9].

[6] Dominici 2021, p. 36.

[7] *Ivi,* pp. 36-37; Certini 2014, pp. 14-15; Dallari 2010, pp. 66-67. Nel testo di Dallari viene riportato il pensiero di John Dewey come espresso in *Art as experience* che già nel titolo dimostra il pensiero del pedagogista, secondo cui l'arte si identifica nel suo essere "esperienza".
Per quanto riguarda invece l'immersività cfr. Muscarà, Romano 2020, p. 66, in cui si è affrontato il nuovo rapporto tra l'uomo e le tecnologie innovative utilizzate anche nelle istituzioni museali, soprattutto dopo la pandemia di Covid nel 2019.

[8] Dominici 2021, p. 37.

[9] *Ibidem;* Dallari 2010, pp. 69-70; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 12.

1.1. L'inserimento della storia dell'arte come disciplina scolastica all'interno delle Scuole Secondarie

1.1.1. Le origini del dibattito storico artistico e i primi esperimenti didattici

La storia dell'arte, in Italia, cominciò ad essere considerata una materia scolastica vera e propria a partire dagli inizi del XX secolo[10]. In realtà già dalla fine dell'Ottocento in diverse città italiane si avviavano le prime sperimentazioni in merito alla disciplina storico artistica, inserita come insegnamento facoltativo nei programmi didattici delle scuole normali, secondarie superiori e negli istituti tecnici[11].

Una testimonianza di ciò si ritrova negli studi di Susanne Adina Meyer e Roberto Sani, in cui si menziona la pioneristica esperienza di Egidio Bellorini, a quel tempo insegnante di letteratura italiana all'Istituto tecnico di Cuneo. Il professore, infatti, dall'inizio dell'anno scolastico 1898-1899, ideò un corso di storia dell'arte della durata di sei o sette ore annue, integrate con un supporto fotografico storico e delle uscite nei giorni festivi con lo scopo di visitare i monumenti[12]. Negli stessi anni anche al Liceo "San Carlo" di Modena ci fu un esperimento didattico a riguardo della disciplina storico artistica, che vide il docente Mario Martinozzi impegnato in un corso libero di storia dell'arte costituito da ventiquattro lezioni da un'ora settimanale[13]. La cosa più difficile, a parer di Martinozzi, non era tanto quella di aver poche ore a disposizione, quanto di creare una programmazione didattica mirata a «istruire le menti» ed «educare sé stessi»[14]. Quindi lo scopo di queste nuove lezioni era quello di redarre una dispensa adatta ai giovani studenti con la volontà di mostrar loro immagini, fotografie dirette, proiezioni luminose e

[10] Franchi 2003, p. 5.
[11] *Ibidem*; Meyer, Sani 2024, pp. 122-123; Meyer 2023, p. 28.
[12] Meyer, Sani 2024, p. 123; Meyer 2021b, pp. 20-21; Meyer 2023, pp. 28-29.
[13] Meyer 2021b, p. 21; Martinozzi 1900, p. 11; Meyer, Sani 2024, p. 123; Franchi 2003, p. 11; Meyer 2023, p. 30.
[14] Meyer 2023, p. 31; Meyer, Sani 2024, pp. 123-124, https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl/article/view/3850/7445, ultima consultazione 04/07/2026; Martinozzi 1900, pp. 11-12.

fotoincisioni delle opere d'arte, e inoltre aggiungere due uscite didattiche annue alla Galleria Estense di Modena oppure visite a città e mostre importanti[15].

Risulta di particolare interesse storiografico, anche in funzione degli sviluppi analizzati nei capitoli successivi, evidenziare come questi primi insegnanti, interessati allo studio e all'insegnamento storico artistico, abbiano integrato, già negli ultimi decenni dell'Ottocento, visite a monumenti e musei, creando un primo aggancio a quello che sarà un interesse maggiore a proporre iniziative al di fuori delle mura scolastiche.

Nell'ambito della storia dell'arte, la prima svolta vera e propria fu grazie a Enrico Panzacchi, sottosegretario statale della Pubblica Istruzione, poeta, direttore della Pinacoteca di Bologna e professore universitario, nella medesima città, di "Estetica e storia dell'arte moderna"[16]. Nel settembre del 1899 l'insegnante pubblicò nel «Corriere della Sera», un articolo dal titolo *La storia dell'arte nelle scuole,* con la volontà di trattare due argomenti cardine: la scarsa considerazione della cultura artistica contemporanea italiana e l'insegnamento della storia dell'arte nei licei[17]. La proposta di Panzacchi era quella di introdurre la disciplina storico artistica all'interno dell'insegnamento di letteratura italiana, con lo scopo di educare il pubblico ad «ascoltare le opere d'arte»[18]. Questa sua impressione iniziale si trasformò nella Circolare Ministeriale n. 86, intitolata *Insegnamento della storia delle belle arti,* emanata il 20 novembre 1900[19]. In tal modo si regolamentava l'inserimento dell'insegnamento della storia dell'arte nei licei classici italiani, affidando tale compito al professore di lettere, di storia o a chiunque si sentisse idoneo[20]. Questi nuovi corsi si presentavano come sfide per gli insegnanti stessi, i quali

[15] Meyer, Sani 2024, pp. 123-124; Franchi 2003, pp. 9-11; Meyer 2023, p. 31.

[16] Meyer 2021b, p. 16; Franchi 2003, p. 5; Meyer, Sani 2024, p. 122; Sani 2022, p. 16; Meyer 2023, p. 17; Cfr. Panzacchi 1897, pp. 275-277. Panzacchi, nel 1897, concluse il suo manuale d'arte, evidenziando l'inadeguato insegnamento dell'arte in Italia e come ci dovesse essere una rivendicazione dell'educazione storico artistica in Italia, per riconoscerle «dignità e libertà».

[17] Meyer 2021b, pp. 16-17; Meyer, Sani 2024, p. 122; Meyer 2023, p. 20.

[18] Meyer 2021b, p. 17; Meyer 2023, p. 22.

[19] *Ivi,* p. 19; Franchi 2003, p. 5; Meyer 2023, p. 12; Meyer, Sani 2024, p. 122. Quest'ultima fonte riporta sia il 22 giugno 1900 sia il 20 novembre 1900 come data di emanazione della Circolare Ministeriale. Ma tramite fonti storiche il 22 giugno di quell'anno Enrico Panzacchi non era ancora segretario statale alla Pubblica Istruzione, quindi, non sarebbe stato in grado di far ciò. Quindi probabilmente nella prima data si aveva una prima bozza di quello che sarà poi successivamente il testo definitivo pubblicato nel novembre dello stesso anno sottoforma di Circolare Ministeriale n. 83.

[20] Franchi 2003, pp. 5-6; Meyer, Sani 2024, pp. 122-123; Meyer 2021b, p. 17.

dovevano predisporre una nuova strumentazione didattica finalizzata anche all'esposizione di riproduzioni di opere d'arte nelle aule scolastiche[21].

Parallelamente all'ingresso della storia dell'arte nei licei grazie a Panzacchi, l'insegnamento venne introdotto altresì nelle Università, nell'ambito di studi di Storia e di Filosofia, presentando agli studenti riproduzioni di opere d'arte antica e d'architettura, considerate simbolo del «"senso del bello"»[22]. Queste nuove cattedre universitarie, che si interessarono anche al patrimonio culturale, permisero la costituzione dei futuri professori[23], a partire dal primo insegnante di ruolo specializzato in storia dell'arte che fu Adolfo Venturi. Nel 1901 egli ottenne ufficialmente la cattedra pur avendo già precedentemente contribuito al dibattito, sostenendo che

> L'arte è un linguaggio che l'Italia crede di comprendere senza la conoscenza del suo dizionario, anzi del suo alfabeto [...]. Eppure, il sentimento per le arti figurative si forma solo con l'osservazione assidua[24].

Un anno dopo dalla Circolare di Panzacchi c'era già un'esigenza maggiore rispetto all' "ascoltare" che aveva proposto lui; Venturi proponeva una storia dell'arte che educasse a "vedere" le opere; formando docenti che volessero insegnare ciò, rendendola così una disciplina autonoma[25]. Ad appoggiarlo c'era anche Serafino Ricci, professore di archeologia all'Università di Pavia, il quale, sempre nel primo anno del 1900, pubblicò un articolo intitolato *La storia dell'arte nei licei. Osservazioni e proposte*, in cui proponeva: l'inserimento ufficiale della materia in tutti i licei con almeno un'ora settimanale dedicata, dei docenti competenti esclusivamente di storia dell'arte e inoltre dei gabinetti provvisti di documenti e materiali per facilitare il lavoro ad essi[26].

---

[21] Meyer, Sani 2024, p. 123.
[22] Franchi 2003, pp. 5-6,8; Martinozzi 1900, p. 8.
[23] Franchi 2003, p. 5.
[24] *Ivi,* p. 7; Meyer 2021b, p. 18; Meyer, 2024, p. 326.
[25] Meyer 2021b, pp. 18-19; Sani 2022, p. 27; Meyer 2023, p. 25.
[26] Meyer, Sani 2024, pp. 125-126; Ricci 1901, pp. 2-3; Meyer 2021b, pp. 22-23; Meyer 2023, pp. 34-37. Cfr. Natali, Vitelli 1903. Il libro di Storia dell'arte di Natali e Vitelli è uno dei primi manuali, anche a disposizione di studenti e professori, a raccogliere la storia dell'arte italiana con immagini, descrizioni e luoghi. La loro volontà era quella di esporre l'arte e la cultura italiana. Riprendendo Tommaséo, infatti, loro volevano dimostrare come «la storia dell'arte sia la storia non solo delle anima singole, ma della grande anima sociale».

Le critiche di Venturi e Ricci sulla questione storico artistica nelle scuole furono enormemente discusse anche da altri professori ed esperti come Pasquale Papa, il quale tenne un corso sull'arte italiana a studenti del liceo, concentrandosi sull'esposizione di numerose opere d'arte, così da far ammirare ancor di più «i nostri capolavori»[27]. Papa accusava però l'enorme fallimento della Circolare di Panzacchi, sollevando il problema dell'assenza di insegnanti qualificati in materia e di una copertura economica che potesse contribuire a riorganizzare la didattica scolastica in vista dell'inserimento di questa fondamentale disciplina[28].

1.1.2. Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola: un progresso tra le due guerre

Il dibattito ritornò in luce ben vent'anni dopo per interessamento di Giovanni Gentile, Ministro della Pubblica Istruzione del primo governo Mussolini, al quale si deve il Regio Decreto n. 1054 del 6 maggio 1923 – "Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali" –, da cui deriva la riforma che prese il suo nome (Riforma Gentile)[29]. Questo nuovo approccio all'istruzione scolastica in Italia introduceva la storia dell'arte come disciplina obbligatoria e ufficiale all'interno degli studi del liceo classico e facoltativo nel liceo femminile[30]. La materia era accompagnata da un rigoroso e ambizioso piano di studi, il quale era stato progettato assieme al critico d'arte Ugo Ojetti[31], ed era costituito da monumenti, opere e movimenti artistici di maggior pregio che potessero raccogliere

[27] Meyer 2021b, pp. 23-24; Meyer 2023, pp. 42-44.
[28] *Ibidem*.
[29] Meyer, Sani 2024, p. 126; Sani 2022, p. 37; Nicolini 2010, p.79; Meyer, 2024, p. 326; De Seta 2008, p. 11; Ragazzini 1990, p. 45; Meyer 2023, p. 77.
[30] Meyer, Sani 2024, p. 126; Nicolini 2010, pp.79-80; De Seta 2008, p. 11; Meyer 2023, p. 77.
[31] Ugo Ojetti (Roma 1871 – Firenze 1946) fu uno scrittore, un collezionista, un giornalista e un'opinionista italiano. Grande appassionato d'arte, contribuì come curatore e censore dei beni culturali. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: M. Nezzo, *Ugo Ojetti critica, azione, ideologia. Dalle Biennali d'arte antica al Premio Cremona,* Padova 2016; e https://www.treccani.it/enciclopedia/ugo-ojetti/, ultima consultazione 11/07/2026.

tutta la pittura, la scultura e l'architettura dall'età paleocristiana al XX secolo, tutto ciò accompagnato da manuali appositi[32].

La qualità, però, di questo decreto, poi mantenuto dai ministri successivi a Gentile, fu discutibile e non soddisfò il bisogno richiesto dall'inizio del secolo. Non tutti i licei della penisola italiana infatti avevano avviato un corso di storia dell'arte annuo, ma ciò era dovuto anche dal fatto che era difficile reclutare docenti, soprattutto competenti in ambito, e che volessero essere retribuiti economicamente in maniera mediocre[33]. Quest'ultimo fu un argomento di discussione anche nel 1930, quando Adolfo Venturi denunciò la «miserabile condizione»[34] in cui si ritrovavano i suoi colleghi.

Nel corso degli anni Trenta ci fu un leggero miglioramento, soprattutto per quanto riguarda l'inserimento di aule apposite per l'insegnamento della storia dell'arte e quindi dotate di strumentazione, sussidi didattici e materiali utili a facilitare il lavoro degli insegnanti in ambito artistico[35]. I manuali furono progettati ad hoc, revisionando il programma da parte del Comitato Speciale, composto da Ugo Ojetti ma soprattutto da Giulio Carlo Argan[36], il quale si può definire padre di un complesso e ben organizzato piano di studio storico artistico, con lo scopo di «educare l'alunno a vedere l'opera d'arte nelle sue qualità intrinseche e a intenderne il valore ideale»[37]. Questo nuovo programma didattico fu accompagnato da un nuovo manuale *Storia dell'arte. Ad uso delle scuole*

---

[32] Sani 2021, pp. 37-38; Meyer, Sani 2024, p. 127; Meyer, Sani 2024b, pp. 332-335; Sani 2022, pp. 39-43,67; Meyer 2023, pp. 77-78.
In quest'ultimo libro menzionato, di Sani, in particolar modo nelle pagine 41-42, viene mostrata l'ampia selezione di artisti e di ambiti artistici che proponeva Ojetti per il programma didattico storico artistico.
Nel saggio in collaborazione tra Meyer e Sani viene presentato invece un approfondimento legato alle proposte di manuali storico-artistici del docente Adolfo Venturi, chiedendo la collaborazione alla casa editrice Zanichelli.

[33] Sani 2022, pp. 43-45,58-59; Franchi 2003, p. 18; Sani 2021, p. 38.

[34] Sani 2022, p.57; Franchi 2003, p. 18; Sani 2021, p. 42.

[35] Meyer, Sani 2024, p. 137; Sani 2022, p.75.

[36] Giulio Carlo Argan (Torino 1909 – Roma 1992) fu uno storico dell'arte, critico e politico italiano. Nel Novecento si contraddistinse per il suo interesse costante al riconoscimento storico artistico nelle scuole, alla tutela del patrimonio artistico e alla didattica museale. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: C. Gamba, *Giulio Carlo Argan. Intellettuale e storico dell'arte,* Milano 2012; e https://www.treccani.it/enciclopedia/giulio-carlo-argan, ultima consultazione 11/07/2026.

[37] Sani 2021, pp. 48-49; Meyer 2024, p. 325; Mariani 2021, p. 90; Meyer 2023, p. 127.

secondo i programmi ministeriali del 7 maggio 1936 – XIV, prodotto dallo stesso Argan e da Pirro Marconi[38].

Seguendo i passi di Argan, anche lo storico dell'arte messinese Stefano Bottari decise nel 1940 di realizzare un manuale, intitolato *Il linguaggio figurativo,* destinato ad un uditorio ampio e con la volontà d'essere d'introduzione allo studio dell'arte, contribuendo ad alleggerire tutte quelle nozioni fin prima ammassate nei libri e durante le lezioni scolastiche[39].

Di questo nuovo elaborato sistema se ne occupò anche Giuseppe Bottai[40], il quale, divenuto il nuovo Ministro dell'Educazione Nazionale, espresse il suo entusiasmo per l'introduzione di questa disciplina nelle scuole, ritenendola in grado di formare a livello culturale, civile e politico[41]. In concomitanza dell'emanazione delle Leggi di tutela 1089 e 1492[42], nel febbraio del 1939 promulgò la "Carta della Scuola", dichiarazione con cui si ufficializzò la nascita della scuola media unificata, l'introduzione del lavoro e dell'umanesimo nelle scuole, ed inoltre cambiando le modalità dell'esame di Stato[43]. In aggiunta, Bottai promosse la Circolare Ministeriale del 6 gennaio 1941, con l'obiettivo di fornire, alle nuove generazioni, biblioteche in classe o all'interno dell'istituto, permettendo così loro di contemplare il ruolo che «l'arte ha avuto nella storia della cultura, della civiltà e del pensiero» del nostro Paese[44].

---

[38] Meyer 2024, p. 349; Stoppani 2003, p.69; Cfr. Gamba 2021, pp. 53-67; Meyer 2023, pp. 143-144.

[39] Nicolini 2013, p. 281.

[40] Giuseppe Bottai (Roma 1895 – 1959) fu giornalista, letterato e politico italiano. Collaborò a stretto contatto col Ministro Mussolini e intervenne sulla riforma scolastica e dei beni culturali. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: G. Bottai, *La politica delle arti. Scritti 1918-1943,* Roma 2009; e https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-bottai, ultima consultazione 11/07/2026.

[41] Sani 2021, pp. 46-47.

[42] Meyer 2023, p. 133; Jalla 2025, p. 51; Dragoni 2010, p. 31. Il 1° giugno 1939 fu emanata la legge n. 1089 sulla *Normativa generale di tutela delle cose di interesse artistico e storico* ei il 29 giugno dello stesso anno, fu emessa quella n. 1497, sulla *Protezione delle bellezze naturali*.

[43] Franchi 2003, p. 18; Ragazzini 1990, pp. 59-60; Meyer 2023, pp. 134-135.

[44] *Ibidem*; Sani 2022, p.75.

La storia dell'arte, da sempre definita la "Cenerentola" della situazione[45], forse stava per diventare "la prediletta", trovando una precaria stabilità e legittimazione all'interno dei licei[46]; ma tutto ciò fu interrotto da qualcosa che non si poteva e voleva prevedere.
Tra il 1940 e il 1945, infatti, le preoccupazioni legate alla storia dell'arte passarono in secondo piano, lasciando spazio ai bombardamenti e agli scontri armati che si consumarono nel territorio italiano durante la Seconda Guerra Mondiale. Questo non solo danneggiò case e città, ma anche, con quest'ultime, collezioni d'arte e raccolte di materiali utili all'insegnamento, realizzati con fatica per la preziosa disciplina ormai discussa da più di quarant'anni[47].

1.1.3. L'insegnamento della storia dell'arte dal secondo dopoguerra alla fine degli anni Novanta

Nel secondo dopoguerra l'Italia si presentava in uno scenario sociopolitico e culturale fondamentalmente molto diverso rispetto a quello che aveva contrassegnato la nascita del settore e i suoi primi passi nel Novecento[48].
Il ministero della Pubblica Istruzione, con alla direzione Guido Gonella, si trovò davanti ad una situazione, a livello scolastico italiano, a dir poco drastica, con quasi il 40% di aule liceali inagibili, materiali andati perduti[49] e cattedratici rammaricati e dispiaciuti di

[45] Meyer 2023, p. 11. Meyer riporta una citazione di Adolfo Venturi in cui viene paragonata la disciplina storico artistica ad una Cenerentola, la quale viene emarginata inizialmente ma che poi diviene la favorita. Questo paragone in realtà deriva da un'immagine precedentemente proposta dallo storico dell'arte Bruno Meyer nel 1872, in cui promuoveva la realizzazione di cattedre universitarie di storia dell'arte e definiva quest'ultima come «la Cenerentola tra le scienze moderne». Il testo di Bruno Meyer si intitolava *Das Aschenbrödel unter den modernen Wissenschaften*, in «Deutsche Warte. Umschau über das Leben und Schaffen der Gegenwart», 2, 1872, pp. 641-661.
[46] Sani 2022, pp. 83-84.
[47] Meyer, Sani 2024, pp. 137-138.
[48] *Ivi,* p. 138; Sani 2022, pp. 86-87; Sani 2021, p. 50.
[49] Meyer, Sani 2024, p. 138; Sani 2022, pp. 87-88,99; Finetti 2024, p. 38.

ciò[50]. Quest'ultimi erano docenti di storia dell'arte come Roberto Longhi[51] (il quale, in collaborazione precedente con Bottai, aveva proposto cattedre di ruolo con storici dell'arte specializzati[52]), Lionello Venturi[53], Pietro Toesca[54], Carlo Ludovico Ragghianti[55] e Luigi Grassi[56], i quali riuscirono a convincere il Ministro a pensare ad una miglior posizione economica e giuridica degli insegnanti stessi e una maggior riconoscenza della materia[57].

Gonella espresse dunque il suo appoggio attraverso l'emanazione del Decreto Legislativo n. 1188, il 7 maggio 1948, che deliberava l'"Istituzione del ruolo dei professori di storia dell'arte nei Licei classici", stabilendo inoltre un miglioramento dei corsi, decidendo infatti di costituirne almeno quattro completi a liceo[58].

Tuttavia, quest'ultimo decreto non produsse gli esiti previsti e dei miglioramenti concreti; di conseguenza furono gli studiosi fondamentali della storia della critica d'arte, precedentemente menzionati, che decisero di avanzare in questa "battaglia". Luigi

---

[50] Sani 2022, pp. 94-95.

[51] Roberto Longhi (Alba 1890 – Firenze 1970), uno dei critici e storici dell'arte italiani più stimati del XX secolo. Partecipò alla realizzazione di diversi saggi, articoli e monografie dedicandosi principalmente alla storia dell'arte italiana. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: T. Tovaglieri, *Roberto Longhi. Il mito del più grande storico dell'arte del Novecento*, Milano 2025, e https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-longhi, ultima consultazione 11/07/2026.

[52] Franchi 2003, p. 18.

[53] Lionello Venturi (Modena 1885 – Roma 1961) fu uno storico, un'insegnante e critico d'arte italiano. Noto per la sua carriera accademica in Italia e all'estero, rifiutò inoltre di prestare servizio al fascismo. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: https://www.treccani.it/enciclopedia/lionello-venturi, ultima consultazione 11/07/2026.

[54] Pietro Toesca (Pietra Ligure 1877 – Roma 1962) maestro e insegnante di storia dell'arte medievale e moderna nelle più grandi università italiane. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-toesca, ultima consultazione 11/07/2026.

[55] Carlo Ludovico Ragghianti (Lucca 1910 – Firenze 1987) fu un uomo poliedrico dedicandosi all'arte come studioso, critico, insegnante e scrittore. Integrò le sue conoscenze storico artistiche a quelle rivolte alla didattica, al cinema e allo spettacolo, ideando per la prima volta il concetto di "critofilm". Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-ludovico-ragghianti, ultima consultazione 11/07/2026; e https://www.fondazioneragghianti.it/en/carlo-ludovico-ragghianti/, ultima consultazione 11/07/2026.

[56] Luigi Grassi (Roma 1913 – 1995) rivestì un ruolo d'avanguardia come storico e critico d'arte. Si dedicò agli studi sul disegno e alla sua cattedra da insegnante. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-grassi, ultima consultazione 11/07/2026.

[57] Sani 2022, pp. 94-95.

[58] *Ivi*, p. 94; Meyer 2023, p. 92.

Grassi, già poche settimane dopo, rimarcava il fatto che il suo collega Venturi con fatica portava avanti, dal 1923, l'obiettivo del riconoscimento ufficiale della storia dell'arte e che, nonostante ciò, riportava come

> agli esami di maturità il professore di Storia dell'Arte *non ha diritto* di partecipare al consiglio finale dell'esame [...], l'incarico venga affidato a persone appena laureate, prive di abilitazione, con palese screditamento di questo nobile insegnamento. [...] è stata sempre, o quasi, intesa dilettantisticamente come ornamento, fronzolo o "decorazione"[59].

Grassi sottolineava quindi il ruolo marginale che ricopriva la disciplina, la continua e forzata lotta per le insufficienti ore, i non completi manuali e programmi, e le limitate competenze didattiche e scientifiche legate ad essa[60].

A seguito di questa opinione, anche Longhi e Ragghianti rispolverarono i problemi del secolo, tra cui l'orario della materia umanistica in modalità ridotta nei licei e l'assenza del docente di ruolo nella commissione degli esami di maturità e nei consigli di scrutinio[61].

Gli anni Quaranta si conclusero con la pubblicazione della rivista «La Riforma della Scuola», raccogliendo fascicoli e atti di convegno dedicati a problemi all'interno dell'ordinamento scolastico nazionale, e con l'approfondimento di Stefano Bottari[62]. Costui, continuando il suo lavoro come storico dell'arte, ritrattava tre aspetti secondo lui critici in quel momento: insegnanti, orari e programmi scolastici[63].

Dal 1950, nonostante le continue gravi mancanze a livello di finanziamenti, materiali, biblioteche e strumentazione a disposizione di studenti e insegnanti[64], ci fu un cambiamento proprio inerente a ciò. Il 1° dicembre dello stesso anno fu costituita la Consulta Didattica, un organismo gestito dal ministro della Pubblica Istruzione e costituito da esperti in ambito pedagogico e scolastico[65]. Essi avevano l'assegnazione di programmare i piani d'insegnamento con orari, ordinamenti e programmi appositi per le diverse scuole di ordine e grado[66].

---

[59] Sani 2022, p. 95.
[60] *Ivi,* pp. 104-105.
[61] Franchi 2003, p. 19; Franchi 2011, p. 8.
[62] Sani 2022, pp. 100-101.
[63] *Ibidem*.
[64] Meyer, Sani 2024, p. 138.
[65] Sani 2022, p.107.
[66] *Ibidem*.

La Consulta Didattica era ovviamente sostenuta dai più conosciuti e riguardevoli professori universitari come Longhi, Ragghianti, Bottari e Pallucchini[67], i quali appoggiarono questo avanzamento, costituendo, tra il 1950 e il 1951 l'Associazione Nazionale Insegnanti Medi di Storia dell'Arte (A.N.I.M.S.A.), riconosciuta oggi come ANISA, e organizzando un referendum tra tutti i docenti universitari[68]. L'Associazione era composta da un Comitato Direttivo di tredici membri, che si facevano carico

> a) di favorire e coordinare ogni attività intesa a potenziare il valore della Storia dell'arte, incrementando e migliorando l'insegnamento di tale disciplina in ogni ordine di scuola e valorizzando la funzione nella cultura in generale;
> b) di favorire ed eventualmente promuovere tutte quelle iniziative rivolte a diffondere e risvegliare in strati sempre più vasti del pubblico l'amore per l'arte e l'interesse per l'insegnamento della Storia dell'Arte;
> c) di agire nel modo più efficace per la tutela degli interessi morali, culturali, giuridici, economici della categoria, prendendo, ove sia opportuno, adeguati accordi con le organizzazioni sindacali, ed interferendo presso gli organi amministrativi della scuola e dello Stato, nonché in sede parlamentare[69].

L'anno successivo, quando fu istituito inoltre un nuovo disegno di legge intitolato "Norme generali sull'istruzione n. 2100", si aggiunse anche l'Istruzione artistica nei licei, sia nel liceo artistico sia in quello classico e scientifico, con la denominazione di "Disegno e Storia dell'arte"[70].

La storia dell'arte finalmente, a metà del secolo, aveva assunto un ruolo più decisivo all'interno dell'istruzione superiore, essendo presente in tutti i licei e contribuendo ad una formazione umanistica dei giovani in maniera più completa[71]. L'obiettivo comune era:

---

[67] Rodolfo Pallucchini (Milano 1908 – Venezia 1989), storico e critico dell'arte. Diede un importante contributo a Venezia, Padova e Bologna, sia in ambito accademico sia in sedi storico artistiche. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: G. Tomasella, *Rodolfo Pallucchini. Scritti sull'arte contemporanea,* Venezia 2011; e https://www.treccani.it/enciclopedia/rodolfo-pallucchini, ultima consultazione 18/07/2026.

[68] *Ibidem;* Franchi 2011, p. 7; De Seta 2008, pp. 45-46; De Fazio 2010, p. 71; Rech 2020, La Storia dell'arte e la Scuola italiana - ANISA, ultima consultazione 04/07/2026; Strada 2006, p. 149. Il saggio di Strada è dedicato all'Associazione ANISA, la quale ancora tuttora si occupa della formazione dei docenti di Storia dell'Arte e degli studenti, nell'ambito della didattica e dell'educazione al patrimonio storico-artistico. Organizza infatti visite didattiche, percorsi, materiali e corsi d'aggiornamento per qualsiasi età e a livello nazionale.

[69] Sani 2022, pp. 117-118.

[70] *Ivi,* pp. 108-109.

[71] *Ibidem*.

> l'educazione al senso della bellezza e all'interpretazione dei valori estetico-espressivi, l'acquisizione e la conoscenza dei problemi fondamentali e delle caratteristiche particolari delle arti costruttive e figurative; [...] ad illuminare, soprattutto attraverso l'osservazione diretta e l'esame delle riproduzioni, i caratteri e le manifestazioni dell'arte nelle singole epoche. [...] Visite periodiche collettive a musei, monumenti e mostre artistiche accosteranno i giovani alle più significative espressioni dell'arte[72].

Ci fu un progresso anche a livello legislativo con l'inserimento della legge n. 237 del 4 aprile 1957, la quale favorì l'istituzione ufficiale delle prime venticinque cattedre di ruolo di storia dell'arte nei licei classici[73].

Per promuovere ancor di più questi primi passi di riconoscimento e d'avanzamento cominciarono a diffondersi delle riviste nel settore della storia dell'arte[74]. Le prime furono durante l'estate del 1959, fondate e gestite da Carlo Ludovico Ragghianti e intitolate «SeleArte»[75] e «Critica d'Arte»[76]. Lo scopo delle due riviste era quello di coinvolgere il più ampio pubblico possibile, mostrare diverse forme artistiche di differenti epoche e inoltre promuovere un'inchiesta basata sul tema dell'"Insegnamento della Storia dell'Arte nella scuola preuniversitaria italiana"[77]. Un'inchiesta che verteva ai maggiori argomenti discussi, dall'importanza della materia ai docenti, dai libri di testo alle visite didattiche, e che portò ad una formazione iniziale di un programma artistico all'interno delle scuole preuniversitarie[78].

---

[72] *Ivi,* p. 110.
[73] Sani 2021, pp. 50-51; Franchi 2003, p. 16; Sani 2022, p. 97.
[74] Sani 2022, p. 121.
[75] «SeleArte» (1952-1966) rivista bimestrale di arti visive, architettura e design pubblicata da Adriano Olivetti e diretta da Carlo Ludovico Ragghianti. Caratterizzata da uno spiccato interesse verso la cultura e l'informazione artistica globale. Per un approfondimento della rivista, si veda: S. Bottinelli, *«SeleArte» (1952-1966) una finestra sul mondo. Ragghianti, Olivetti e la divulgazione dell'arte internazionale all'indomani del Fascismo,* Lucca 2010; e alla documentazione archivistica conservata presso la Fondazione Centro Studi sull'Arte Licia e Carlo Ludovico Ragghianti di Lucca.
[76] «Critica d'Arte» (1935 – in corso) rivista di storia dell'arte italiana, fondata da Carlo Ludovico Ragghianti e Ranuccio Bianchi Bandinelli, e tuttora attiva. Concepita come strumento di trasmissione della disciplina storico artistica e di dibattito critico in Italia e all'estero. Per un approfondimento della rivista, si veda: https://www.cric-rivisteculturali.it/prodotto/critica-darte/, ultima consultazione 11/07/2026, e alla documentazione archivistica conservata presso la Fondazione Centro Studi sull'Arte Licia e Carlo Ludovico Ragghianti di Lucca.
[77] *Ivi*, pp. 121-122; Nicolini 2013, pp. 281-286; Franchi 2011, pp. 6-7; Cfr. Bottinelli 2011, pp. 1-13; De Seta 2008, p. 34.
[78] Sani 2022, p.132.

Queste premesse di Ragghianti furono un vero e proprio appello al Parlamento e al Governo italiano, sollecitando un "Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio 1959-1969"[79]. Un piano considerato decennale e sostenuto tra il 1958 e il 1959 dallo stesso Aldo Moro[80], il quale faceva parte della Pubblica Istruzione. Tale proposta, tuttavia, venne accantonata a causa della forte instabilità politica e delle persistenti divergenze ideologiche tra cattolici e socialisti[81].

Nessuno in quegli anni sembrava attratto da questi argomenti, neppure la Commissione Ermini, la quale si interessò in minima parte dello stato e dello sviluppo dell'istruzione pubblica italiana, non includendo però un'attenzione verso i problemi legati all'insegnamento della storia dell'arte[82]. Fu proprio l'associazione A.N.I.M.S.A. a continuare a lottare a riguardo della formazione artistica nelle scuole, tanto che venne indetto un convegno nel 1964 per influenzare le future scelte politiche del Governo e del Parlamento[83]. Il convegno si tenne a Garda dal 6 al 9 novembre 1964, sul tema "La Storia dell'Arte nei Licei", in collaborazione con Giuseppe Flores d'Arcais, un pedagogista di Padova, a capo del Centro Didattico Nazionale[84]. Il documento conclusivo, che raccolse tutte le opinioni dei critici, dei docenti e degli esperti d'arte emerse in quei quattro giorni, presentava la situazione della disciplina e «il ruolo che l'arte ha avuto in ogni tempo nella storia della cultura [..] italiana», le proposte dei programmi e degli orari scolastici, le strumentazioni e gli argomenti da trattare, la preparazione del docente di storia dell'arte e l'istituzione del dottorato[85].

Negli anni Sessanta ci furono modifiche essenziali ed effettive sia nell'ambito dell'insegnamento sia come supporto ad esso tramite manuali più approfonditi. Per quanto riguarda l'insegnamento, Carlo Ludovico Ragghianti nel 1966, dopo una tragica alluvione, fondò a Firenze a Palazzo Strozzi l'Università Internazionale dell'Arte (UIA)[86].

---

[79] *Ivi*, pp. 133-134.
[80] Aldo Moro (Maglie 1916 – Roma 1978), uomo politico e giurista italiano. Fu più volte Ministro e Presidente del Consiglio, e ricoprì l'incarico di Ministro della Pubblica Istruzione tra il 1957 e il 1959, introducendo nelle scuole anche l'Educazione Civica. Per un approfondimento storico, si consulti: https://www.treccani.it/enciclopedia/aldo-moro, ultima consultazione 18/07/2026.
[81] *Ivi*, p. 135.
[82] *Ivi*, pp. 136-137; Cfr. Finetti 2024, p. 39. Nel saggio di Finetti si parla in minima parte dei Programmi Ermini, soprattutto in corrispondenza delle scuole elementari.
[83] Sani 2022, p. 148.
[84] *Ivi*, pp. 148-149.
[85] *Ivi*, pp. 149-153.
[86] Franchi 2011, p. 15.

Un'università che proponeva un'alta formazione privata e professionale nel campo dei beni culturali, organizzando corsi teorici e laboratori pratici su diverse discipline artistiche, appoggiati da una biblioteca e una fototeca[87]. Lo scopo era quello di creare una continuazione dello studio dell'arte, di generare un legame forte tra docente e studente e formare dei futuri insegnanti[88].

Nell'ambito editoriale inoltre c'era stata una veloce evoluzione, tanto che ormai i manuali all'interno presentavano immagini, planimetrie architettoniche e riproduzioni d'opere d'arte. Tra i principali precursori di questo nuovo orientamento metodologico si distinse una figura, che già trent'anni prima, aveva offerto un contributo pioneristico in materia. Infatti, l'idea della stesura dei cinque volumi di storia dell'arte fu «frutto del lavoro condotto da Giulio Carlo Argan» assieme al suo allievo Paolo Venturoli e alla collaborazione con Sansoni[89]. Un libro che ricevette un'attenzione particolare, essendo un testo che non si limitava a raccogliere la Storia dell'Arte italiana ma che si presentava più come una comparazione e una revisione delle terminologie critiche e metodologiche, legate inoltre ai cambiamenti artistici, didattici e editoriali[90].

Nel frattempo, la fine degli anni Sessanta, in particolare il 1968, si rivelò un momento di ribellione e movimento politico di massa che sconvolse tutto il mondo, trattando temi di potere, ideologie e minoranze. Una vera e propria rivoluzione generazionale, poi sviluppatasi anche in Italia, soprattutto tramite giovani universitari[91]. Era composta da rivolte studentesche, con conseguenti occupazioni a scuole ed atenei. Tra gli obiettivi c'era anche quello di ridefinire le priorità, le finalità e i soggetti della riforma dell'insegnamento della storia dell'arte nei licei[92]. Il Sessantotto fu infatti riconosciuto come spartiacque tra ciò che c'era prima e ciò che ci si aspettava del futuro, il quale si auspicava che fosse una fase completamente nuova e rassicurante[93].

---

[87] *Ibidem*.
[88] *Ibidem*.
[89] Meyer 2024, p.324; Stoppani 2003, pp. 69-70; De Seta 2008, pp. 29-31.
[90] Gamba 2021, pp. 53-54; Meyer 2024, p. 353; De Seta 2008, pp. 29-30.
[91] Cfr. Mordenti 2008, p. 38. Del «movimento politico di massa» e del Sessantotto rivoluzionario, consultare il testo di Mordenti, il quale fornisce una panoramica sul discorso politico in quegli anni.
[92] Sani 2022, p. 154; Ragazzini 1990, p. 80.
[93] Sani 2022, pp. 156-157.

Gli anni Settanta, quindi, ereditarono le questioni irrisolte degli anni precedenti, portate alla luce dalle innumerevoli occupazioni, contestazioni, scioperi e assemblee del '68[94]. Si presentò così come una

> sfida forte e [che] rese possibile sia un riformismo "molecolare" della politica scolastica di quegli anni, che poteva presentarsi come risposta innovatrice [...], sia soprattutto una più diffusa riforma della cultura educativa [...][95].

Il decennio fu costellato da riforme e decreti che introdussero novità come la partecipazione dei genitori nella gestione della scuola, l'aggiornamento formativo degli insegnanti e l'ammodernamento democratico[96].

Il complesso disegno di rivoluzione degli anni '70 si prolungò e passò in secondo piano fino alla metà degli anni Ottanta. Dal 1988 fino al 1992 ci fu un intervento legato alle scuole secondarie superiori, includendo anche la storia dell'arte tra le discipline curricolari, regolata da criteri normativi stringenti. Beniamino Brocca proprio in questi anni formò un comitato di esperti e docenti per realizzare quello che sarebbero stati i *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca*[97]. La storia dell'arte veniva inserita in qualsiasi liceo con due ore settimanali dal terzo anno, permettendo di svolgere circa centottanta ore annue, quindi un progresso per l'epoca[98]. Inoltre, per ogni liceo si sottolineavano sei finalità dell'insegnamento storico artistico nelle scuole:

> 1. Fornire le competenze necessarie a comprendere la natura, i significati e i complessi valori storici, culturali ed estetici dell'opera d'arte;
> 2. Educare alla conoscenza e al rispetto del patrimonio storico-artistico nelle sue diverse manifestazioni e stratificazioni, cogliendo la molteplicità di rapporti che lega dialetticamente la cultura attuale con quelle del passato;
> 3. Sviluppare la dimensione estetica e critica come stimolo a migliorare la qualità della vita;
> 4. Abituare a cogliere le relazioni esistenti tra espressioni artistiche di diverse civiltà e aree culturali enucleando analogie, differenze, interdipendenze;

[94] Gabusi 2024, p. 10.
[95] *Ivi*, p. 11.
[96] *Ivi*, pp. 15-19; Finetti 2024, p. 46; Ragazzini 1990, pp. 81-84.
[97] Cfr. "Piano di studio della scuola superiore e programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca" 1992, pp. IX-XX. In questa prima parte viene riportato il discorso del sottosegretario Brocca e quello di Riccardo Misasi, colui che concluse il piano iniziato da Brocca.
[98] Cfr. *Ivi,* pp. 54-62.

5. Incrementare le capacità di raccordo con altri ambiti disciplinari rilevando come nell'opera d'arte confluiscano emblematicamente aspetti e componenti dei diversi campi del sapere (umanistico, scientifico e tecnologico);
6. Offrire gli strumenti necessari, un'adeguata formazione culturale e competenze di base sia per il proseguimento verso gli studi universitari sia per un orienta mento verso specifiche professionalità[99].

Obiettivi, contenuti, indicazioni didattiche e proposte di valutazioni intermedie e finali che venivano esposte e chiarite in questo nuovo piano, adattato anche ai diversi indirizzi di studio[100]. Lo scopo comune, appoggiato dal Ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella, era quello di realizzare una coerenza tra i diversi corsi di studio, così da fornire a qualsiasi studente una formazione di base di tutte le materie, tra cui anche la storia dell'arte[101].

Tale provvedimento costituì il preludio dei cambiamenti degli anni Novanta, un decennio che enunciava qualcosa di rivoluzionario e che rappresentava un'occasione reale e concreta di profondo rinnovamento del sistema didattico italiano, guidato dalle direttive europee[102]. Invero l'Europa venne vista come un momento di confronto e di ammodernamento della scuola e dell'università[103].

Questo primo passo decisivo fu rappresentato dal Ministro della Pubblica istruzione Luigi Berlinguer, il quale fu in carica dal 1996 al 2000, sostenuto dal Presidente del Consiglio Massimo D'Alema[104]. In questi anni promosse l'emanazione della legge n. 62, pubblicata il 10 marzo del 2000 e nota come "Riforma Berlinguer", che consisteva in un cambiamento dell'assetto scolastico sia nelle scuole secondarie sia nelle università, con la volontà di realizzare una progettazione didattica formativa e multiculturale[105]. Per quanto riguarda i giovani, l'obbligo scolastico venne esteso fino ai 15 anni con la successiva obbligatoria formazione professionale fino ai 18 anni, proseguendo poi volontariamente con l'università[106]. Venne abolita la suddivisione tra scuole elementari, medie e superiori, ma venne realizzata una struttura a due cicli: quello primario, della

[99] *Ibidem*.
[100] *Ibidem*.
[101] Finetti 2024, p. 49.
[102] Briguglio 2011, p. 4.
[103] *Ibidem*.
[104] *Ibidem*; Finetti 2024, p. 51; Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.
[105] Briguglio 2011, p. 4; Finetti 2024, pp. 51-52.
[106] Briguglio 2011, p. 5.

durata di sette anni, e il secondario della durata di cinque[107]. Inoltre, le scuole secondarie superiori furono tutte denominate «licei» divisi in quattro aree: classico-umanistico, scientifico, tecnico e tecnologico[108]. Questi nuovi cambiamenti sollevarono numerose critiche riguardo alla scarsa chiarezza e coerenza, ulteriormente legata anche alla formazione degli insegnanti e alla carenza strutturale e edilizia delle scuole[109].

1.1.4. Le riforme del XXI secolo e le sfide contemporanee nel riconoscimento della materia

Per sciogliere la confusione normativa trasmessa all'inizio del nuovo secolo tramite la Riforma Berlinguer si decise, dopo pochi anni di distanza, di istituire una nuova legge, cercando inoltre di adeguarsi e armonizzarsi a tutta l'Europa[110]. La legge n. 53, intitolata poi "Riforma Moratti" e istituita nel 2003 dall'allora Ministra Letizia Moratti, allungò a 18 anni l'obbligo scolastico, con l'obiettivo di spingere maggiormente i giovani a rimanere nell'ambito educativo e d'istruzione[111]. Il sistema che venne costituito attorno agli otto indirizzi liceali fu fondamentalmente essenziale e «mirato a realizzare dei profili educativi, culturali e professionali certificati da titoli valevoli sul territorio nazionale [...], spendibili nell'Unione Europea»[112]. Una struttura che nacque comune per tutti i licei ma con la volontà di offrire allo studente un ventaglio ampio di conoscenze e competenze in

[107] Finetti 2024, pp. 51-52; Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.
[108] Martini 2018, p. 94; Briguglio 2011, p. 7, https://blog.petiteplaisance.it/2018/01/05-Angela-Martini-Il-liceo-e-la-riforma.pdf, ultima consultazione 04/07/2026.
[109] *Ibidem*; Finetti 2024, p. 52.
Cfr. Berlinguer 2007. Berlinguer scrisse un articolo per parlare della scuola e di ciò che deve essere aggiornato. Parla in particolare della professionalità dei docenti e di una didattica che sta invecchiando e che dev'essere rimodernata cercando di coniugare la qualità con la quantità.
[110] Briguglio 2011, p. 8.
[111] *Ivi*, p. 9; Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.
[112] Briguglio 2011, p. 10.

tutti gli ambiti, legati così anche alla cultura e all'arte; potendo poi sviluppare individualmente la propria strada[113].

Questo avanzamento pedagogico e istituzionale portò successivamente a un maggiore focus sull'alunno stesso e a una propria autonomia didattica[114]. Un percorso però che ebbe numerose critiche e controversie tra il 2008 e il 2010, con la pubblicazione della legge n. 169, riconosciuta come "Riforma Gelmini". Un decreto promulgato dalla Ministra Maria Stella Gelmini per sistematizzare gli ordinamenti delle scuole superiori[115]. Un assestamento che prevedeva, secondo le stime, un taglio del personale docente pari a circa 87.400 unità, richiedendo ai restanti docenti un'ulteriore specializzazione oppure un affidamento di più insegnamenti nel medesimo istituto[116]. Inoltre, nella maggior parte delle scuole superiori, le ore settimanali di alcune discipline erano destinate a ridursi, tra cui la storia dell'arte, la quale veniva considerata una materia marginale[117]. Al tempo stesso la Riforma Gelmini suddivise i licei dagli istituti tecnici professionali, inserendo in aggiunta l'insegnamento dell'inglese e la presenza di laboratori pratici[118].

Alla luce dei provvedimenti legislativi in atto una delle domande che si posero gli esperti del settore fu: «ma la storia dell'arte è stata dimenticata?», quesito condiviso da docenti di storia dell'arte e l'Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte (ANISA), che da un secolo si battevano nel riconoscimento della disciplina e dell'inserimento di essa nelle ore degli istituti tecnici e professionali[119], anche tramite raccolte di firme e dibattiti di settore[120]. In merito, una raccolta firme decisiva fu quella del 2008, successiva alla proposta del Ministero della Pubblica Istruzione di ridurre ulteriormente le ore di storia dell'arte nelle scuole[121]. Una presa di posizione che ha portato l'associazione a raccogliere quasi 40.000 firme, comprendenti di studenti, docenti e persone qualificate

---

[113] *Ivi*, p. 12.
[114] *Ivi*, p. 15.
[115] Ragazzini 2025, p. 1; Guglielmi 2009, p. 4; Piras 2010, p. 7; Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.
[116] Guglielmi 2009, pp. 4-5; Piras 2010, pp. 7-8.
[117] Ragazzini 2025, pp. 1-3.
[118] *Ivi*, pp. 1-2; Guglielmi 2009, pp. 4-5; De Pasquale 2017, Dalla Riforma Gelmini alla Buona Scuola | ~ dario de pasquale ~, ultima consultazione 04/07/2026.
[119] Ghiandoni 2018, Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata, ultima consultazione 04/07/2026.
[120] De Fazio 2010, p. 73; Spadaro 2010, p. 22.
[121] *Ibidem*.

nell'ambito culturale[122]. A favore dell'insegnamento dell'arte fu indetto anche un convegno a Firenze, per cercare di promuovere l'insegnamento della materia storico artistica nelle scuole europee di qualsiasi ordine e grado. Lo scopo proposto era quello di «incoraggiare l'identificazione dei futuri cittadini europei nella propria storia, offrendo al contempo un significativo impulso al consolidamento di una Europa della Cultura»[123]. Le istanze sollevate in quegli anni sembrarono trovare accoglimento nel 2014 nelle dichiarazioni del Ministro dell'Istruzione Stefania Giannini, la quale disse:

> Mi impegno qui formalmente, la storia dell'arte ora è una Cenerentola accessoria, non è una materia strutturale. Quanto ci costerà introdurre la storia dell'arte in tutti i livelli? Ci costerà più o meno 25 milioni di euro l'anno sui 51 miliardi che ci costa la scuola tutta. Ce la faremo, sì, c'è la dobbiamo fare[124].

Sostenendo inoltre di introdurre

> lo studio della storia dell'arte, in tutti i livelli dei licei, a partire dal biennio, naturalmente con un dosaggio di ore proporzionato al curriculum, e quindi di ore settimanali a crescere, per il triennio sia delle scienze umane sia nell'istituto turistico[125].

Nonostante ciò, le generose e convincenti parole di Giannini non si avverarono con la Riforma dal titolo "Buona Scuola" del 2015[126]. La riforma fu indetta dalla Ministra dell'Istruzione, Università e Ricerca Stefania Giannini e da Matteo Renzi, allora presidente del Consiglio, il quale aveva annunciato fin dal suo esordio la volontà di effettuare una riforma della scuola[127]. Tale provvedimento si presentò come un atto di riordino totale, spostando le attenzioni non tanto sul sistema didattico ma verso il metodo di reclutamento e di formazione degli insegnanti e le competenze che si volevano trasmettere agli alunni[128]. Ma la storia dell'arte non entrò a far parte di tutti gli istituti e gli

[122] *Ibidem*.
[123] *Ibidem*.
[124] Emanuele 2015, p. 33.
[125] Giannini 2015, Storia dell'arte nella "buona scuola" di Renzi? Speranze appese a un filo sottile. E riforma slittata, ultima consultazione 04/07/2026.
[126] *Ibidem;* Ghiandoni 2018, Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata, ultima consultazione 04/07/2026.
[127] *Ibidem;* Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.
[128] Melloni 2015, Scuola - Enciclopedia - Treccani, ultima consultazione 04/07/2026.

indirizzi, anzi si ridussero le ore e lo spazio dedicato all'ambito storico artistico[129], e si preferì indicare, nella Circolare, solamente una generica indicazione in merito al:

> potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori[130].

Nel decennio successivo, dal 2015 al 2025, il principale riferimento normativo volto a ribadire l'importanza della storia dell'arte negli istituti superiori e come competenza universale fu il "Piano delle Arti"[131]. La riforma in questione si avviò nel 2015 ma è diventata effettiva il 13 aprile 2017[132], riprendendo in aggiunta anche la circolare di dieci anni prima e prevedendo:

> Il potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, concernente l'adozione di un decreto legislativo per la promozione e diffusione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e della produzione culturale, musicale, teatrale, coreutica e cinematografica e sostegno della creatività connessa alla sfera estetica[133].

Un piano triennale pensato dal Ministero come una probabile modalità efficiente per garantire un accesso alla cultura e al patrimonio artistico italiano a tutti gli studenti di ogni ordine e grado, promuovendo attività sia teoriche sia pratiche e sperimentando la creatività[134]. All'interno del decreto, infatti, l'espressione "creatività" venne intesa non solo in ambito musicale-coreutico, teatrale-performativo e linguistico-creativo, ma anche:

---

[129] Ghiandoni 2018, Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata, ultima consultazione 04/07/2026.
[130] *Ibidem;* Emanuele 2015, p. 33.
[131] Chellini, Pizzigoni, Rosa, Taddeo 2020, p. 3.
[132] *Ibidem*.
[133] Nel "Decreto recante la disciplina dei poli a orientamento artistico e performativo di cui all'articolo 11 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60", indetto dal Ministro dell'Istruzione viene riportato l'impegno da parte delle istituzioni nel sostenere l'ambito storico artistico, le finalità formative, le procedure e le risorse intrinseche ad esse, https://www.normattiva.it/decretolegislativo2017, ultima consultazione 04/07/2026.
[134] Chellini, Pizzigoni, Rosa, Taddeo 2020, p. 3.

> artistico-visivo, tramite la conoscenza della storia dell'arte e la pratica della pittura, della scultura, della grafica, delle arti decorative, del design o di altre forme espressive, anche connesse con l'artigianato artistico e con le produzioni creative italiane di qualità e tramite la fruizione consapevole delle espressioni artistiche e visive[135].

I docenti delle discipline storico artistiche trovarono così un chiaro supporto normativo per l'attivazione di laboratori, incontri, attività e lezioni dedicate anche alla storia dell'arte all'interno degli istituti superiori. In tal modo si sarebbero potuti sperimentare nuovi approcci sia per la parte teorica dell'insegnamento sia per quella creativa, anche grazie al supporto delle tecnologie. All'art. 13 del D. L. 13 aprile 2017 si legge, infatti:

> Le scuole secondarie di secondo grado, nella definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, organizzano attività comprendenti la conoscenza della storia delle arti, delle culture, dell'antichità e del patrimonio culturale, nonché la pratica delle arti e della musica sviluppando uno o più temi della creatività, anche avvalendosi dei linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie[136].

Il Piano delle Arti approvato nel 2017 fu poi rivisto e ripresentato negli anni successivi, come avvenuto nel 2025, anno in cui sono stati ribaditi dei concetti, quali l'importanza della cultura umanistica, l'orientamento e performatività del progetto e la diffusione del patrimonio artistico tramite il finanziamento di alcuni progetti di istituzioni scolastiche (ad esempio, mostre, performance e rassegne culturali; oppure ambienti di apprendimento digitale per bambini e ragazzi)[137].

Inoltre, il Presidente del Consiglio dei Ministri, per consolidare le attività già intraprese nei Piani delle Arti precedenti, ha esposto quello per il Triennio 2026-2028, continuando a incoraggiare:

---

[135] D. L. 13 aprile 2017, n. 60. Art. 3, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», https://www.gazzettaufficiale.it/atto3, ultima consultazione 04/07/2026.

[136] D. L. 13 aprile 2017, n. 60. Art. 13, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», https://www.gazzettaufficiale.it/atto3, ultima consultazione 04/07/2026.

[137] Questa ripresa del "Piano delle Arti" del 2017, modificato dall'art. 51 comma 3 della legge del 2 dicembre 2025, n. 182, viene riportata nella prima pagina della Relazione del Ministero dell'Istruzione e del merito, "Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione", in cui si elencano le misure da intraprendere nel limite delle risorse economiche, umane e strumentali, https://www.mim.gov.it/documents/Relazione-recante-la-proposta-di-Piano-delle-arti, ultima consultazione 11/07/2026.
Le azioni specifiche, che potevano proporre i diversi istituti, per poi avere il finanziamento, si possono analizzare all'interno dell'"Avviso pubblico per la presentazione dei progetti finanziati con il Piano delle Arti – DPCM 17 ottobre 2024", https://www.mim.gov.it/REGISTRO-DECRETI-DIPARTIMENTALI, ultima consultazione 11/07/2026.

la cultura umanistica, la valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e il sostegno della creatività nel quadro generale di riorganizzazione del sistema scolastico avvenuto negli ultimi anni[138].

Sostenendo la conoscenza storico-critica e il sapere artistico, diffuso poi nelle sue molteplici forme, l'arte viene riconosciuta come disciplina che veicola messaggi, sentimenti e valori, facilitando l'inclusione e la valorizzazione degli studenti nelle scuole[139]. In particolare, vengono sottolineati tre obiettivi da perseguire nel prossimo triennio:

- sostenere la conoscenza della cultura umanistica e delle sue radici classiche nei diversi ambiti disciplinari, con riguardo anche alle nuove sfide poste dall'intelligenza artificiale;
- promuovere lo studio e la fruizione del patrimonio culturale e ambientale dell'Italia, dei suoi territori e delle sue comunità, per sviluppare nei futuri cittadini il gusto del bello e la consapevolezza dell'importanza della cura del bene comune;
- valorizzare l'apprendimento dell'arte nelle diverse espressioni e la creatività nei settori del design, della moda, dell'artigianalità e della produzione delle eccellenze del made in Italy riconosciute a livello internazionale[140].

In conclusione, lo scenario contemporaneo impone ai docenti e agli esperti di storia dell'arte una sfida che non risiede più soltanto nell'introdurre e nel far riconoscere la disciplina nelle scuole, e più in generale a tutti, bensì nel sostenere la materia senza renderla banale e semplicistica. Una salvaguardia qualitativa che cerca di attrarre le nuove generazioni al mondo dell'arte sperimentando nuove modalità e approcci[141].

[138] Cfr. Bozza D. P. C. M. del "Piano delle Arti 2026-2028", Bozza-DPCM-Piano-delle-arti-2026-2028-Allegato-2.pdf, ultima consultazione 04/07/2026.
[139] *Ibidem*.
[140] *Ibidem*.
[141] *Ibidem;* Bella 2026, Insegnare storia dell'arte tra tradizione e innovazione – Scuola Magazine, ultima consultazione 04/07/2026.

1.2. Il museo come risorsa didattica per la scuola

1.2.1. L'integrazione del museo nella didattica scolastica: dalle origini agli anni Settanta

Nel panorama contemporaneo il museo costituisce una parte fondamentale della cultura italiana, ricca di memoria e testimonianze storiche[142], che secondo la definizione dell'ICOM (*International Council of Museums*) del 2022 si riconosce come

> un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale.
> Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze[143].

Fin dalle origini, la concezione del museo si è trasformata enormemente. Prima del Novecento esso veniva considerato come un luogo monumentale con la primaria funzione conservativa e non educativa[144].

Come menzionato nel sottocapitolo precedente, gli insegnanti di storia dell'arte a fine Ottocento, come Egidio Bellorini e Mario Martinozzi, furono i primi a proporre il museo come strumento didattico a supporto delle proprie lezioni[145], seppure si dati agli anni '50 del Novecento un dibattito specialistico sul tema. Visite didattiche che sfruttavano la presenza di monumenti e mostre nelle città limitrofe, incentivando gli studenti a partecipare attivamente[146]. Successivamente, nel 1933, come evidenziato da Roberto Sani, venne realizzato un nuovo programma di storia dell'arte che comprendeva una proposta meno ampia e particolareggiata, ma più indirizzata al contesto locale[147]. Una visione artistica ristretta che comportava così una maggiore possibilità di visita a

[142] Dominici 2021, p. 36; Magoga 2018, p. 302; Mascheroni 2014, p. 13.
[143] L'attuale definizione di Museo è stata approvata il 24 agosto 2022 e viene riportata dall'ICOM nel sito ufficiale, https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/, ultima consultazione 05/07/2026.
[144] Lerda 2023, p. 100; Cardone, Masi 2019, p. 7.
[145] Meyer, Sani 2024, pp. 123-124.
[146] *Ibidem*.
[147] Sani 2022, p. 77.

collezioni e musei nei dintorni delle scuole[148]. Ciò permetteva infatti, secondo gli studiosi e gli insegnanti dell'epoca, una maggiore comprensione dell'arte e una migliore possibilità per analizzare le opere della propria realtà artistica[149].

Tali proposte pionieristiche però si affievolirono fino alla metà del nuovo secolo, passando in secondo piano davanti alle lotte e alle riforme d'introduzione della disciplina storico artistica nelle scuole. Come anticipato, gli anni Cinquanta possono essere considerati il primo vero e proprio principio della collaborazione tra l'istituzione scolastica e quella museale. Tramite questa relazione si cominciò a trattare di didattica museale, facendo emergere l'esigenza non solo di tutelare, bensì anche di educare[150]. Giulio Carlo Argan sosteneva inoltre che il museo non era più il «tempio dell'arte», considerato come un «bene privato», ma anzi esso ora apparteneva «alla comunità e nel suo ambito [doveva] esercitare la propria influenza educativa»[151].

Grazie a questa nuova visione collettiva anche i programmi di storia dell'arte, soprattutto nei licei classici, si uniformarono a un nuovo avanzamento didattico. Essi non solo posero gli obiettivi della materia e i sussidi didattici, fortemente consigliati per stimolare l'interesse, ma idearono anche «visite periodiche collettive a musei, monumenti e mostre artistiche [che avrebbero accompagnato] i giovani alle più significative espressioni dell'arte»[152].

All'assemblea generale ICOM di Parigi del 1951 si decisero le diverse condizioni di coinvolgimento del pubblico e di apertura dei musei, sottolineando ulteriormente la volontà di creare un rapporto diretto tra essi e le scuole[153]. Una relazione che doveva essere costituita da servizi educativi appositi per classe ed età, favorendo così la partecipazione dei giovani[154]. L'istituzione museale, quindi, tra gli anni Cinquanta e Sessanta si distaccò in parte dalla concezione di raccolta di immagini commentate e disposte in ordine cronologico, e si avvicinò maggiormente ad una concezione di

[148] *Ibidem*.
[149] *Ibidem*.
[150] Dominici 2021, pp. 36-37; Spadaro 2010, p. 19; Cardone, Masi 2019, p. 7.
[151] Dragoni 2010, p. 42; Lerda 2023, p. 100. Nel testo di Lerda viene riportato come Giulio Carlo Argan, a quel tempo ispettore presso la Direzione Generale Antichità e Belle Arti nel secondo dopoguerra, si interessava enormemente della realizzazione di mostre didattiche all'interno delle istituzioni museali italiane.
[152] Sani 2022, pp. 109-110.
[153] Dragoni 2010, pp. 44-45.
[154] *Ivi*, p. 45.

supporto alla lezione scolastica[155]. Fondamentale fu il Convegno di Museologia tenutosi a Perugia nel 1955, nel quale fu definito «lo statuto disciplinare della nuova scienza della museologia»[156]. Tale convegno affrontò quindi temi di conservazione, d'esposizione di opere, e per la prima volta anche il tema della didattica del museo[157]. Lionello Venturi affermò l'importanza di creare «programmi didattici differenziati per adulti e ragazzi avvalendosi dei mezzi più vari per la costruzione di un ambiente favorevole allo sviluppo dell'arte»[158]. Inoltre, si proposero i musei come luoghi di «incontro privilegiato tra i giovani e l'arte, allo scopo di sensibilizzare le nuove generazioni verso il patrimonio artistico nazionale»[159].

In questi decenni coloro che si contraddistinsero nell'educazione museale e nell'ambito pedagogico, furono Palma Bucarelli[160] e Fernanda Wittgens[161]. Bucarelli, direttrice della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, concepì il museo in un prolungamento dell'apprendimento scolastico[162]. Tale progresso permetteva ai giovani e al pubblico di qualsiasi età e classe sociale di poter frequentare il museo qualunque giorno della settimana, potendo approfondire ciò che aveva appreso anche in precedenza e poterlo osservare da vicino[163]. Negli stessi anni anche Wittgens, alla direzione della Pinacoteca di Brera a Milano, decise di trasformarla da un cosiddetto "museo archivio" ad un "museo scuola"[164]. Quest'ultimo si presentava come un programma ben articolato con «veri e propri corsi e visite guidate», composte da lezioni dedicate alle scuole di ogni

[155] Nicolini 2010, p. 81.
[156] Dragoni 2010, p. 41; Grassi 2015, p. 164.
[157] Dragoni 2010, p. 41.
[158] Grassi 2015, p. 164.
[159] Dragoni 2010, pp. 41-42.
[160] Palma Bucarelli (Roma 1910 – 1998), critica e storica dell'arte, fu una delle prime donne a dedicarsi all'educazione museale e alla museologia italiana. Fu allieva di Lionello Venturi e direttrice della Galleria Nazionale d'arte Moderna di Roma. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: L. Cantatore, *The Museum as a Tool for Social Education. The Experience of Palma Bucarelli (1945-1975) at the Galleria Nazionale d'Arte Moderna,* Roma 2016; e https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/palma-bucarelli/, ultima consultazione 21/07/2026.
[161] Fernanda Wittgens (Milano 1903 – 1957) fu una storica e critica d'arte italiana. Fu inoltre insegnante e direttrice della Pinacoteca di Brera. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: S. Cecchini, *La militanza di Fernanda Wittgens per il museo,* in «Il capitale culturale», 13, 2022; e https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/fernanda-wittgens/, ultima consultazione 21/07/2026.
[162] Cantatore 2016, p. 38.
[163] *Ivi,* p. 35.
[164] Cecchini 2022, pp. 703-706.

ordine e grado[165]. Tramite la propria attività didattica, Fernanda Wittgens si era posta una nuova missione: quella di realizzare un "museo vivente"[166]. Un museo che fosse un luogo positivo, con funzione sociale e che guidasse il visitatore verso una cultura inclusiva[167].

Gli sviluppi di questo nuovo approccio contribuirono all'emanazione, il 12 settembre 1960, di una Circolare dal Ministero della Pubblica Istruzione[168] che invitava gli istituti secondari di secondo grado ad organizzare visite di istruzione presso monumenti, gallerie e musei di maggior pregio, affinché la visita potesse essere una lettura illustrativa di ciò che si era appreso precedentemente a lezione[169].

A tre anni di distanza, nel 1963, il CDNIA (Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica) organizzò a Gardone Riviera un convegno intitolato *Didattica dei Musei e dei Monumenti*[170]. Tale congresso segnò un punto di svolta nella didattica museale italiana e nella disciplina storico artistica, soprattutto per i risultati e le speranze che si auspicarono alla fine di esso[171]. Tra i diversi provvedimenti ci fu l'istituzione di un *Servizio centrale per il coordinamento dei rapporti fra la scuola e i musei,* creando un supporto didattico a sostegno delle istituzioni[172]. Nel Decreto Ministeriale, poi emesso il 24 aprile 1963, si sottolineavano i cambiamenti e le direttive per le scuole (come per esempio gli orari, i programmi scolastici e le prove finali d'esame) e per i musei[173]. A quest'ultimo si richiedeva una maggiore attenzione all'esposizione delle opere e dei materiali, promuovendo attività educative[174]. Agli insegnanti invece si consigliavano lezioni «mediante visite a musei, gallerie, monumenti e presentando buone riproduzioni d'arte», stimolando così «le esperienze espressive» e avviando «l'alunno a una prima educazione al gusto»[175].

---

[165] *Ibidem*.
[166] Cecchini 2022, pp. 697-707.
[167] *Ibidem*.
[168] Gremigni 2001, https://www.bta.it/elenagremigni, ultima consultazione 11/07/2026.
[169] *Ibidem*.
[170] *Ibidem*.
[171] *Ibidem*.
[172] *Ibidem*.
[173] *Ibidem*. Il testo riporta un enunciato dal Decreto Ministeriale del 1963, nel quale sono stabiliti i diversi obiettivi, programmi educativi e orari didattici, indirizzati principalmente alle scuole medie statali. Per approfondire il decreto, si rimanda: https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf, ultima consultazione 11/07/2026.
[174] *Ibidem*.
[175] *Ibidem*.

Un'educazione all'arte che, come ne discusse anche A.N.I.M.S.A., non dovesse essere una «passeggiata scolastica» tra tutte le sale di un museo o di un edificio sacro[176]. Doveva essere invece una selezione di opere che potessero rappresentare «un'estensione ed una semplificazione delle lezioni già tenute»[177].

Negli anni Sessanta, quindi, il museo non doveva solo rappresentare un luogo di conservazione e d'informazione ma anche di scoperta per i giovani[178]. Essi dovevano essere attratti da qualcosa di nuovo, che li facesse appassionare ed emozionare[179].

In questi anni, a distinguersi nel panorama museale e didattico fu Paola della Pergola[180], che, alla guida della Galleria Borghese di Roma, realizzò un'équipe di ricerca interdisciplinare con lo scopo di analizzare il possibile pubblico, coinvolgendo le scuole e le borgate romane, e poter così proporre delle visite al museo adatte agli effettivi interessi dei visitatori[181].

Un ruolo significativo va riconosciuto anche a Franco Russoli[182], il quale evidenziava i rapporti sempre più stretti tra le due istituzioni, rimarcando il fatto che il museo conservava «opere testimoniali» e che fosse anche «un "laboratorio" o un "patrimonio" aperti ad ogni indirizzo di ricerca, di consultazione, di discussione»[183]. L'istituzione museale veniva inoltre presentata da Russoli come un «luogo in cui si costruisce e si vive lo sviluppo della realtà contemporanea. Non occupazione per il "tempo libero", bensì per il "tempo impegnato"»[184].

Dagli anni Settanta, in particolare dalla Circolare Ministeriale della Pubblica Istruzione, del 1970, si ribadì ulteriormente, anche a livello politico e legislativo, l'importanza della

---

[176] Sani 2022, p. 147.
[177] *Ivi,* pp. 147-148.
[178] Russoli 2012, p. 222.
[179] *Ibidem*.
[180] Paola della Pergola (Roma 1914 – 1983) storica dell'arte e importante direttrice della Galleria Borghese di Roma. Fu una figura pionieristica nella didattica museale, promuovendo visite guidate innovative e dedicate alle scuole. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: P. Dragoni, *Paola della Pergola, la "signorina" Direttrice della Galleria Borghese,* in «Il capitale», n. 13, 2022.
[181] Dragoni 2010, p. 73.
[182] Franco Russoli (Firenze 1923 – Milano 1977) storico e critico d'arte e museologo. Direttore della Pinacoteca di Brera e pioniere di una didattica museale e sperimentale innovativa. Per un approfondimento biografico e critico, consultare: https://www.treccani.it/enciclopedia/franco-russoli, ultima consultazione 11/07/2026.
[183] Dragoni 2010, pp. 74-75; Russoli 2012, p. 222.
[184] *Ibidem*.

«stretta collaborazione tra il museo e la scuola»[185]. Una collaborazione che fu dimostrata e resa possibile a livello pratico e pedagogico da Bruno Munari[186], che trasformò drasticamente il modo di intendere l'educazione artistica e la didattica museale[187]. L'idea fondante dell'artista era quella di trasformare il museo da uno spazio di passiva contemplazione di opere d'arte a un luogo di apprendimento esperienziale[188]. In questi anni sperimentò nuovi laboratori intitolati *Giocare con l'arte,* in cui i visitatori stessi, soprattutto i bambini, potevano diventare protagonisti attivi nella scoperta di come funzionasse davvero l'arte[189]. Un attivismo pedagogico[190] dove non stava al centro la spiegazione dell'opera artistica ma quello di fornire gli strumenti, le regole e i limiti stessi per poterla comprendere autonomamente[191]. Esercizi fondamentali che, se svolti sia al museo sia a scuola, permettevano ai giovani di essere coinvolti in prima persona attraverso tecniche e materiali nuovi[192].

[185] Dominici 2021, p. 37.
[186] Bruno Munari (Milano 1907 – 1998), scrittore, artista e intellettuale interessato al design, alla grafica e alla pedagogia. Fu un rivoluzionario nella didattica museale, in particolare presso la Pinacoteca di Brera. Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda: https://www.treccani.it/enciclopedia/bruno-munari, ultima consultazione 13/07/2026.
[187] Panizza 2009, pp. 1-2.
[188] *Ibidem*.
[189] *Ibidem;* Dominici 2021, p. 37.
[190] Tale definizione viene nominata e spiegata nello scritto di Panizza, nel quale viene fatta una parentesi storica legata all'Europa e agli Stati Uniti. Un attivismo che mette al centro il soggetto con i suoi interessi, la sua cultura e i suoi bisogni. Per un approfondimento storico, consultare: L. Panizza, *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva*. *I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte,* in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 4, 2009.
[191] Panizza 2009, p. 14.
[192] Dominici 2021, p. 37.

1.2.2. La formalizzazione della collaborazione scuola-museo: normative e progetti dagli anni Novanta

Negli anni Novanta, Munari fu d'ispirazione per la sperimentazione storico artistica tra scuole e musei, ma soprattutto fu un riferimento fondamentale per la "Commissione di studio per la didattica del museo e del territorio"[193]. Una commissione che venne istituita nel 1995 dal Ministero per i Beni e le Attività culturali, e che aveva lo scopo di ripensare la funzione educativa dei musei[194]. In aggiunta anche la legge n. 352 dell'8 ottobre 1997 – "Disposizioni sui beni culturali" – stipulava una convenzione tra i musei e le istituzioni scolastiche per promuovere una didattica dei beni culturali e

> al fine di favorire la fruizione del patrimonio artistico, scientifico e culturale da parte degli studenti. Le scuole di ogni ordine e grado possono stipulare apposite convenzioni con le Soprintendenze. Le convenzioni fissano le modalità attraverso le quali le Istituzioni museali si impegnano ad elaborare percorsi didattici e a preparare materiali e sussidi audiovisivi, che tengano conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza degli alunni disabili[195].

Il 20 marzo 1998, in seguito ai cambiamenti in ambito didattico museale-scolastico, venne firmato l'Accordo quadro tra il Ministero della Pubblica Istruzione e quello per i Beni e le Attività Culturali[196]. Tale provvedimento, firmato dal Ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer, consisteva nell'elaborazione di nuovi progetti educativi volti a far conoscere al cittadino, fin da bambino e ragazzo, il patrimonio artistico italiano[197].
Nel nuovo millennio, il rapporto tra le due istituzioni culturali si unì sempre di più, incontrando nuove difficoltà ma anche progressi, che si presentarono sottoforma di proposte fornite ai docenti e agli studenti delle scuole secondarie superiori[198]. Nel 2003, infatti, ci fu una collaborazione tra il Centro per i Servizi Educativi del Museo e del

[193] Fulcheria 2009, p. 95.
[194] *Ibidem*.
[195] *Ibidem*.
[196] *Ivi,* pp. 95-96; De Socio, Piva 2008, pp. 75-76.
[197] *Ibidem*. Nel sito dei beni culturali si può trovare anche il breve accordo iniziale allegato di seguito: https://sed.beniculturali.it/Accordoquadro20marzo1998, ultima consultazione 18/07/2026.
[198] De Fazio 2010, pp. 72-73.

territorio del MiBAC e l'associazione ANISA[199]. Questa prima collaborazione nazionale, poi messa in atto nell'anno scolastico 2005-2006, consisteva nella realizzazione delle *Olimpiadi del Patrimonio*[200]. Esse, poi riproposte nel 2007, avevano come obiettivo quello di

- Fornire agli studenti un'opportunità per arricchire la loro conoscenza delle straordinarie ricchezze e varietà delle testimonianze storico artistiche e monumentali disseminate su tutto il territorio italiano.
- Promuovere una formazione culturale in cui l'educazione al patrimonio e alla conservazione e tutela del medesimo sia un elemento qualificante nella costruzione dell'identità civile delle giovani generazioni.
- Realizzare un confronto tra le realtà scolastiche delle diverse regioni italiane.
- Conoscere e riconoscere linguaggi, materiali, tecniche pittoriche e costruttive delle testimonianze prese in esame.
- Imparare a compilare schede delle opere e a produrre documentazione fotografica, utilizzando tecniche tradizionali o digitali.
- Abituare gli studenti alla collaborazione e al confronto attraverso lavori di gruppo che valorizzino gli apporti individuali (cooperative learning)[201].

Olimpiadi che consistevano in competizioni d'istituto, regionali ed infine nazionali, con lo scopo di sfidarsi a livello di conoscenze storico artistiche, promuovendo così, in modalità ludica, lo sviluppo dell'educazione dell'arte e del patrimonio culturale nazionale[202].

Successivamente, a livello legislativo, la legge della "Buona Scuola" del 13 luglio 2015 impose un ulteriore obiettivo relativo all'arte per le istituzioni scolastiche[203]. Nel primo articolo si invitava quest'ultime, nei limiti economici e strumentali, di realizzare un'offerta formativa valida e completa, riuscendo a raggiungere e potenziare alcune attività[204]. Tra quelle menzionate, veniva esplicitato il

---

[199] *Ibidem;* Nota del 24 luglio 2026, trasmessa tramite Norma Circolare, https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_24_luglio_06.pdf, ultima consultazione 20/07/2026.

[200] *Ibidem*.

[201] *Ibidem*.

[202] *Ibidem*.

[203] Riforma Buona Scuola del 13 luglio 2015 n. 107, https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge-13-luglio-2015, ultima consultazione 21/07/2026; e https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15, ultima consultazione 21/07/2026.

[204] *Ibidem*.

> potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori[205].

Tale legge ministeriale fu difficile da mantenere attiva, soprattutto a partire dalle circostanze causate dalla pandemia di COVID nel 2019. Un'emergenza nazionale e mondiale particolare e tragica che comportò la mancata frequentazione dei luoghi pubblici, tra cui anche le istituzioni museali. A fronte di un'accentuata mancanza fisica del pubblico, soprattutto nel rapporto tra istituzioni scolastiche e museali, quest'ultimi decisero di diffondere il sapere e il patrimonio artistico anche tramite le piattaforme network[206]. Ciò fu un metodo efficace per riallacciare i rapporti con il pubblico e con le collezioni statiche durante il periodo di isolamento sociale imposto[207]. Esso fornì così un ripensamento degli strumenti tecnologici e digitali, che poi fornirono un aiuto nell'adattarsi al mondo giovanile d'oggi, in cui tutto deve essere il più immediato ed interattivo possibile[208].

L'istituzione museale dovrebbe essere, quindi, al giorno d'oggi, uno spazio educativo in cui far sentire a proprio agio studenti e docenti, permettendo a quest'ultimi di trasmettere la propria passione per la storia dell'arte[209]. Educare al patrimonio artistico viene considerato come un obiettivo comune tra le due istituzioni culturali per eccellenza. Una volontà di sensibilizzare i giovani alla conservazione, all'apprendimento e alla protezione dei beni artistici[210].

Una collaborazione tra museo e scuola che permette così uno scambio equo e una nuova forma di didattica per gli studenti, stimolando la loro curiosità e alimentando la loro conoscenza, tramite lo scambio e la condivisione di contenuti[211].

---

[205] *Ibidem*.
[206] Muscarà, Romano 2020, pp. 62-63.
[207] *Ibidem*.
[208] *Ivi,* pp. 62-66.
[209] Borghi 2014, p. 78.
[210] Dominici 2021, p. 39; Borghi 2014, p. 82; Rizzi 2003, p. 79; Nicolini 2010, p. 89.
[211] Borghi 2014, p. 82; Rizzi 2003, p. 79.

1.3. Insegnare la storia dell'arte nelle scuole superiori nel XXI secolo

Nel corso del XXI secolo la didattica della storia dell'arte ha attraversato un'evoluzione profonda per rispondere alle mutate esigenze delle nuove generazioni, affrontando una complessa ristrutturazione pratica e teorica[212]. Tale trasformazione didattica si è inevitabilmente confrontata con un rapido sviluppo del sistema digitale e tecnologico[213]. In passato la storia dell'arte veniva trasmessa prevalentemente tramite lezioni frontali, di impostazione statica e accompagnate da un manuale rigorosamente cartaceo[214]. Dagli anni Duemila, tuttavia, le istituzioni pubbliche incaricate alla promozione del patrimonio artistico italiano avvertirono l'esigenza di un cambiamento[215]. Un mutamento delle lezioni scolastiche, le quali non dovessero essere solo una trasmissione di nozioni agli alunni, ma un'esperienza attiva e autentica, caratterizzata da curiosità, partecipazione e nuovi approcci[216]. Si recuperarono così le teorie del pedagogista Dewey[217], che sosteneva come l'esperienza artistica possa formare i giovani potenziandone le capacità, e che l'«arte visiva non [andasse] raccontata a parole, [ma] sperimentata» in quanto «le parole si dimenticano, l'esperienza no»[218].

La storia dell'arte è stata progressivamente considerata una delle discipline maggiormente adattabili alla contemporaneità. A tale proposito, anche il MIUR nel 2012 ha affermato che essa

> «contribuisce così in modo rilevante a far sì che la scuola si apra al mondo, portandola a confrontarsi criticamente con la "cultura giovanile" e con le nuove modalità di apprendimento proposte dalle tecnologie della comunicazione»[219].

[212] Franzoni 2009, p. 69; Lampis 2018, p. 11; Meyer 2021a, p.14.
[213] *Ibidem*.
[214] Nicolini 2009, p. 23; Lampis 2018, p. 11.
[215] Lampis 2018, p. 11.
[216] Baldriga 2021, p. 69; Panciroli, 2022, p. 23; Guarnieri 1999, pp. 185-187.
[217] John Dewey (Burlington 1859 – New York 1952) fu uno dei maggiori filosofi americani. Noto in Italia soprattutto come pedagogista, Dewey si interessò estremamente all'arte e alla diffusione della cultura tramite l'"esperienza". Per un approfondimento biografico e critico, si rimanda a: J. Dewey, *L'arte come esperienza,* traduzione e note di Corrado Maltese, 1967.
[218] Dominici 2021, p. 36.
[219] MIUR 2012, p. 60.

Di pari passo con il rinnovamento delle metodologie di insegnamento della disciplina storico artistica, sono cambiati anche l'utilizzo del manuale di storia dell'arte, l'integrazione dei dispositivi digitali e la collaborazione con le istituzioni territoriali[220].

Per quanto riguarda i libri di studio, si è ravvisata la necessità di riadattarli, venendo incontro a studenti con dislessia, Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), rendendo così i caratteri tipografici più chiari e leggibili[221]. Contestualmente, si è preferito inserire un apparato iconografico ad alta risoluzione, permettendo una resa più realistica delle opere presenti nelle collezioni di tutto il mondo[222]. La volontà di semplificare i contenuti e il linguaggio, è stata affiancata dall'inserimento di focus su opere particolari, chiamate "letture d'opera"[223]. Tali analisi teoriche e iconografiche mirate possono consentire così allo studente di focalizzarsi su opere cardine della storia dell'arte[224].

L'innovazione tecnologica ha inoltre trasformato i manuali scolastici nei cosiddetti e-book (testi in forma digitale)[225]. L'utilità di essi è stata ampiamente rivalutata soprattutto durante il periodo della Didattica a Distanza nel 2020, quando si è reso necessario l'utilizzo di testi elettronici scaricabili e consultabili tramite i propri *device* personali[226]. Tuttora questi strumenti forniscono un supporto alla lezione e al libro di base, e non una vera e propria sostituzione[227]. In ambito scolastico, essi offrono un prezioso aiuto a studenti con difficoltà visive (tramite l'utilizzo dell'audiolibro) e forniscono al docente approfondimenti, schemi e video utili per lo studio collettivo e individuale dell'alunno[228]. Come emerge da diverse ricerche scientifiche, gli e-book potrebbero rivelarsi una risorsa fondamentale per famiglie e insegnanti. Il loro impiego consentirebbe l'alleggerimento

---

[220] Il volume di Maria Stella Bottai, *Insegnare storia dell'arte. Strumenti e metodi sperimentali per le scuole superiori,* illustra perfettamente come si presenta la didattica della storia dell'arte nel XXI secolo. Il testo approfondisce l'introduzione delle risorse digitali, presenta le nuove sfide con i giovani contemporanei e propone attività e lezioni per docenti.

[221] Bottai 2024, p. 25; Mariani 2021, pp. 90-91.

[222] *Ibidem*.

[223] Baldriga 2021, p. 73; Bottai 2024, p. 49; Mariani 2021, p. 91.

[224] Baldriga 2021, p. 73.

[225] Bottai 2024, pp. 27-28; Carioli 2014, p. 109; Serafini 2010, p. 31.

[226] Bottai 2024, pp. 27-28; Mariani 2021, p. 86.

[227] Bottai 2024, pp. 27-28; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.

[228] Bottai 2024, pp. 27-28.

del carico degli zaini, un significativo risparmio economico e una maggiore sostenibilità ecologica[229]. Ciò nonostante, tale progetto presenta alcune criticità applicative. Sul piano tecnico, in ambito scolastico, infatti sarebbe complicato pensare che tutti dovrebbero avere un dispositivo personale, il quale venga controllato, ricaricato e connesso a rete Wi-Fi durante l'intero orario delle lezioni[230]. Inoltre, secondo indagini condotte nel 2013, l'utilizzo di un manuale cartaceo aiuterebbe maggiormente all'apprendimento e allo studio rispetto a quello digitale[231]. Tuttavia, considerando la spiccata predilezione delle nuove generazioni per la lettura su schermo, occorre coniugare queste due dimensioni: garantire lo studio su supporto cartaceo, e al contempo potenziarlo mediante risorse digitali e approfondimenti sul web[232].

Le tecnologie quindi non soltanto hanno trasformato lo studio individuale dello studente ma anche le lezioni frontali. Esse sono accompagnate dalla presenza costante del computer, affiancato da una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) o da schermi *multitouch*[233]. Tale sistema consente al docente di poter proiettare presentazioni multimediali (realizzate, ad esempio, con software quali PowerPoint o Canva) e immagini, ingrandire dettagli, disegnare e scrivere direttamente sullo schermo, e navigare in rete[234]. L'aula diventa così un ambiente connesso e a supporto della spiegazione, permettendo di rappresentare in maniera immediata ciò che viene esposto[235]. Queste dotazioni tecnologiche – finanziate da fondazioni, aziende, fondi strutturali europei o dai PON (Programmi Operativi Nazionali) – creano per gli studenti uno spazio che permette loro di fare pratica con i nuovi sistemi informatici[236].

---

[229] *Ibidem*; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.
[230] Bottai 2024, pp. 27-28.
[231] *Ivi*, pp. 28-30.
[232] *Ibidem*; Franzoni 2009, p. 80; Carioli 2014, p. 109.
[233] Bottai 2024, pp. 30-31; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.
[234] *Ibidem*.
[235] Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.
[236] Bottai 2024, p. 31.

Le istituzioni scolastiche hanno visto così estendersi le classi fisiche verso piattaforme di apprendimento online, dove insegnanti e studenti possono interagire costantemente. Diffusesi inizialmente durante l'emergenza sanitaria da COVID-19, le più conosciute sono diventate *G Suite for Education* di *Google, Weschool* o *Edmodo*[237]. Esse sono costituite da una vera e propria *classroom* in cui è possibile, da parte dei docenti, caricare e assegnare specifici test, compiti e materiali[238]. Inoltre, tali ambienti digitali sono corredati da un insieme di software che consentono la realizzazione di videochiamate, di lavagne condivise e di spazi di messaggistica[239].

Attraverso questi strumenti si è affermata l'esigenza di coniugare l'apprendimento con la dimensione ludica. Diversi pedagogisti e studiosi del passato (tra cui Montessori[240], Dewey, Munari) hanno evidenziato infatti che lo studente apprenda maggiormente tramite il gioco e l'esperienza diretta[241]. Perciò la gamification e il GBL (*Game-based learning*)[242] hanno iniziato ad integrarsi nei programmi didattici scolastici. L'apprendimento basato sul gioco favorisce lo sviluppo di determinate abilità, fornendo obiettivi stimolanti e prospettive differenti per la comprensione della materia[243]. Difatti diversi docenti utilizzano e strutturano appositamente attività online, come *Kahoot* o *Jeopardy*, per verificare l'apprendimento e rendere consapevoli gli studenti sulla loro

[237] *Ivi*, pp. 32-33.
[238] *Ibidem*.
[239] *Ibidem*.
[240] Maria Montessori (Chiaravalle 1870 – Noordwijk 1952) fu un medico e una pedagogista italiana. Rivoluzionò il metodo didattico tramite una nuova prospettiva pedagogica ponendo al centro il bambino e la sua autonomia, fondando le celebi "Case dei Bambini". Per un approfondimento biografico e critico, consultare: G. Cives, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità,* in Studi sulla formazione, anno XVII, 2, 2014; e https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori, ultima consultazione 01/08/2026.
[241] Bottai 2024, p.63.
[242] *Ibidem;* Tserolas, et al 2024, p.9. Il termine *Gamification* fu utilizzato per la prima volta nel 2008 e cominciò a diffondersi ampiamente dal 2021. Deriva dal verbo inglese "to gamify" cioè trasformare un'attività in gioco. Tali metodologie comprendono sia l'utilizzo di app, siti web e strumenti tecnologici come consolle, visori o schermi; sia il GBL (Game-based learning). Quest'ultimo termine identifica un metodo didattico basato sull'esperienza di apprendimento dentro e attraverso il gioco stesso, con la volontà di far acquisire conoscenza allo studente tramite l'immersività. Per un'analisi comparativi dei due termini, utilizzati entrambi in ambito didattico, si rimanda alla seguente pagina web: https://dinamicamentescuola.com/game-based-learning-vs-gamification-dal-gioco-come-contenuto-al-gioco-come-contesto/, ultima consultazione 01/08/2026.
[243] Tserolas, et al 2024, pp. 11-12.

preparazione[244]. Tra le diverse tipologie di gioco applicate da essi si annoverano giochi di ruolo, videogiochi educativi, e l'inserimento, soprattutto negli ultimi anni, della Realtà aumentata e dell'Intelligenza Artificiale[245]. L'introduzione di ciò nelle classi offre infatti numerosi vantaggi, tra cui favorire il senso di partecipazione all'apprendimento da parte degli alunni, rendendoli così protagonisti della loro esperienza. Nella quale non si sentono giudicati, ma in cui possono osservare i propri progressi, divertendosi e stimolando la propria motivazione e collaborazione[246].

Al contempo, si assiste a una presenza sempre più pervasiva della tecnologia nella quotidianità dei giovani[247]. Tale accumulo di dispositivi digitali e l'accesso illimitato a Internet destano nei docenti il timore che gli studenti possano progressivamente smarrire la capacità di analizzare criticamente e accuratamente le informazioni[248]. Si teme inoltre che tali e numerosi stimoli possano distogliere l'attenzione dall'obiettivo principale: l'assimilazione effettiva dei contenuti[249].

Parallelamente, la scuola ha intensificato il suo rapporto con le istituzioni esterne, offrendo l'opportunità ai giovani di conoscere nuovi contesti lavorativi e approfondire sul campo quanto appreso all'interno delle mura scolastiche[250]. Come già evidenziato nel sottocapitolo precedente, una collaborazione efficiente è quella col museo, il quale crea un prolungamento dell'insegnamento storico artistico[251]. L'istituzione museale non è solamente meta per le uscite didattiche ma anche destinazione per i PCTO (Percorsi per

---

[244] *Ibidem*.

[245] *Ivi,* pp. 12-14; Bottai 2024, pp. 74-75; Bottai 2024, pp. 65-66; Luigini, Panciroli 2018, pp. 18-19; D'Andrea 2026, https://www.rizzolieducation.it/news/insegnare-arte-anche-attraverso-il-digitale/, ultima consultazione 02/08/2026.
In particolare, durante il COVID-19 venne utilizzato *Google Arts & Culture,* permettendo la visione dei musei di tutto il mondo, con le proprie opere d'arte, tramite tour virtuali e con immagini d'alta qualità. Tale argomento viene menzionato in Mariani 2021, p. 87 e in Bottai 2024, pp. 94-95.

[246] Tserolas, et al 2024, pp. 25-26; Muoio 2020, pp. 153-154.

[247] Lampis 2018, p. 11; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.

[248] Carioli 2014, p. 110.

[249] *Ibidem*.

[250] Il Ministero dei beni e delle attività culturali e del Turismo ha emanato nel dicembre del 2015 un *Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* definendo gli obiettivi a breve e a lungo termine per la valorizzazione del territorio e del patrimonio culturale. Sul rapporto tra scuola-museo e dell'introduzione dei PCTO, si rimanda a p. 9 del documento di seguito: https://veneto.cultura.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_educazione_2015-2016.pdf, ultima consultazione 02/08/2026.

[251] *Ibidem*.

le Competenze Trasversali e per l'Orientamento). Tale modalità, inserita dalla legge n. 107 della "Buona Scuola" del 2015, va a proporre un'attività pratica esterna alla scuola stessa[252]. Ciò permette di arricchire ulteriormente il curriculum dello studente e di valorizzare il ruolo attivo delle istituzioni museali sul territorio[253].

Gli insegnanti, quindi, supportati da esperti esterni e da strumenti innovativi, hanno la possibilità di ideare e progettare un proprio metodo d'insegnamento, personalizzabile anche davanti alle caratteristiche del gruppo classe. A sostegno di ciò, il Ministero stesso ha indicato alcune linee guida per una Didattica Digitale Integrata (DDI)[254]. Tale proposta comprende l'apprendimento cooperativo, lo svolgimento di compiti di realtà, il *peer tutoring* (equivale al tutoraggio tra gli studenti) e la *flipped classroom*[255]. Per i "compiti di realtà" ci si riferisce a laboratori, ricerche ed esercitazioni pratiche incentrate sull'argomento di cui si sta trattando[256]. La *flipped classroom*, invece, ribalta la struttura della classica lezione, affidando lo studio preliminare agli studenti a casa, e al contrario, col docente in aula, viene approfondito il tema tramite esercitazioni e laboratori[257].

La disciplina storico artistica costituisce inoltre il contesto ideale per sperimentare l'insegnamento e l'apprendimento in lingua straniera attraverso la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)[258]. Tale metodo si sviluppa tramite manuali in lingua, risorse multimediali e didattiche, educative e ludiche[259].

In conclusione, nel XXI secolo, l'EDTECH (*Education technology)* si pone a completa disposizione dell'insegnamento della storia dell'arte[260]. Questo approccio richiede tuttavia al docente un costante adattamento al nuovo programma didattico, sperimentando l'inclusione sociale e digitale[261].

---

[252] *Ibidem*.
[253] *Ibidem;* Bottai 2024, p. 97; Baldriga 2021, pp. 77-78.
[254] Bottai 2024, p. 40.
[255] *Ibidem;* Baldriga 2021, p. 79.
[256] Bottai 2024, pp. 40-41; Baldriga 2021, p. 79.
[257] Bottai 2024, p. 42.
[258] Serafini 2010, p. 32; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.
[259] *Ibidem*.
[260] Bottai 2024, pp. 20-21.
[261] *Ivi*, pp. 19-24.

CAPITOLO 2. IL MUSEO E I GIOVANI: UNA SFIDA DA AFFRONTARE

L'evoluzione del rapporto tra l'istituzione museale e la società contemporanea evidenzia una trasformazione profonda, orientata al superamento del tradizionale modello di chiuso e statico in favore di un luogo dinamico fondato su formazione, inclusione e partecipazione[262]. In questo contesto assume un ruolo fondamentale conoscere e comprendere le categorie di "pubblici" e "non-pubblici". L'analisi si basa principalmente su quest'ultima categoria, nella quale le giovani generazioni assumono un ruolo di primaria importanza. Difatti, la fascia giovanile, e non solo, manifesta un mancato interesse e un prolungato allontanamento dalle sale museali. Le ragioni di questo fenomeno risiedono in una molteplicità di fattori, sia di natura economica sia socioculturale, rendendo la percezione del museo come un ambiente noioso, vecchio e puramente legato al contesto scolastico[263]. L'istituzione museale rientra tra le possibili attività del tempo "libero" dei giovani, trovandosi tuttavia "a competere" con molte altre che attirano maggiormente la loro attenzione (come il cinema, lo sport e la musica). Perciò il museo deve cercare di sviluppare gli interessi affini, quali la socialità e l'incontro tra coetanei, al di fuori del contesto dell'apprendimento scolastico formale.

Per affrontare queste criticità, l'istituzione museale ha dovuto con gli anni attuare una profonda revisione teorica e metodologica delle proprie pratiche espositive, comprese nuove forme di didattica museale. Tale trasformazione risponde all'esigenza di superare la trasmissione passiva e nozionistica del sapere per aderire a un modello esperienziale, all'interno del quale il fruitore diventa il protagonista attivo. In questa prospettiva, non avviene solo un abbattimento delle barriere architettoniche e fisiche ma anche un'attenzione alla dimensione cognitiva, sensoriale e culturale[264].

Di conseguenza, le istituzioni museali stanno integrando strategie innovative per intercettare le esigenze e gli interessi del pubblico giovanile. L'utilizzo dei principi

[262] Dugulin 1991, p. 22; Bravar 1991, p. 15; Bertolini, et al. 2024, p. 556; Zammuner 2006, pp. 97-98; Spadaro 2010, p. 23; Allard 1993, pp. 765, 772-773; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 12; Carrara 2014, pp. 176, 183; Corriero, Santacroce 2024, p. 59; Coppola, Zanazzi 2020, p. 38.

[263] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19; Bollo 2008, p. 18; Turci 2008, p. 50; Sacco, Trimarchi 2003, p. 13; De Luca 2011, p. 67.

[264] Carlini 2004, p. 31; Solima 2008, p. 76; Spadaro 2010, p. 24; Cardone, Masi 2019, p. 35; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 13; Coppola, Zanazzi 2020, pp. 40, 46; Jalla 2025, p. 128.

dell'*edutainment* (intrattenimento educativo) e l'integrazione di strumenti digitali consentono di realizzare esperienze immersive più vicino alle nuove generazioni[265]. Parallelamente, un buon dialogo tra la scuola e il museo può contribuire ad una fruizione basata sulla libertà, sulla meraviglia e sulla partecipazione. Difatti, progetti collaborativi e con risultati positivi, restituiscono ai giovani il piacere di frequentare tali spazi, trasformandoli in visitatori consapevoli e attivi[266].

2.1. I pubblici e i non-pubblici dei musei

2.1.1. Il museo e i suoi pubblici

Il museo è da sempre considerato una fonte di sapere, che raccoglie e tramanda il patrimonio materiale e immateriale[267]. Esso costituisce, infatti, la «memoria attiva di una società», garantendo un legame prezioso tra le testimonianze del passato, il presente e il futuro[268].

Tra le funzioni originarie del museo vi è quella di restituire un ordinamento alle collezioni e alle opere d'arte e oggetti conservati[269], ma allo stesso tempo avere un ruolo importante a livello sociale[270]. Il museo diventa così uno spazio di aggregazione, di inclusione e di socializzazione, un contesto didattico ed educativo in cui creare connessioni

[265] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 22-25; Cardone, Masi 2019, p. 120; Coppola, Zanazzi 2020, p. 44; Solima 2012, p. 29; Corriero, Santacroce 2024, p. 61; Bertacchini, D'Antonio 2019, p. 72; Socrati 2026, p. 53.
[266] Jalla 2006, p. 107; Schwiegkofler 2007, p. 43; Trombini 2007, p. 27; Jalla 2007, pp. 15-17; Bollo, Gariboldi 2008, pp. 100, 109; Balboni Brizza 1983, p. 17; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 29; Bollo 2006, pp. 81-82; De Luca 2011, p. 67.
[267] Bertolini, et al. 2024, p. 556; Zammuner 2006, p. 97; Del Gobbo, Torlone, Galeotti 2018, p. 25.
[268] Dugulin 1991, pp. 21-22; Bravar 1991, p. 15.
[269] *Ibidem*; Bertolini, et al. 2024, p. 556; Zammuner 2006, p. 97.
[270] Candeloro, et al. 2025, p. 116; Bollo 2004, p. 19; Magoga 2018, p. 303; Coppola, Zanazzi 2020, p. 38.

significative, e in grado di accogliere e offrire benessere a tutte le tipologie di pubblico[271]. Tale concetto col tempo quindi si è evoluto, diventando dunque luogo di cultura, di collettività, di studio e di formazione personale[272].

Allo stesso tempo il museo contemporaneo cerca di considerare il pubblico non solo come visitatore e fruitore, ma anche come attore attivo, diventando parte fondamentale e protagonista del processo stesso[273]. L'obiettivo, quindi, è diventato inoltre quello di formare e aggregare un pubblico diversificato e interessato ad un'esperienza museale sempre più coinvolgente[274].

L' ICOM, infatti, definisce l'organizzazione museale come «un servizio complesso» costituito da cinque attività cardine come «acquisizione, conservazione, ricerca, comunicazione ed esposizione»[275]. Tramite queste funzioni il museo intende instaurare un dialogo costruttivo con i propri utenti[276]. Essendo pubblici diversificati e per alcuni aspetti complessi[277], secondo recenti studi, c'è una forte necessità che i musei attuino

---

[271] *Ibidem*.

[272] Turci 2004, p. 39; Zammuner 2006, pp. 97-98; Balboni Brizza 1983, p. 15. Nella pagina menzionata del testo di Balboni Brizza, viene riportata la citazione dello storico dell'arte italiano Andrea Emiliani, il quale, nel *Il museo dall'età illuministica al nostro tempo: i diversi modelli di museo* in *La didattica dei beni culturali*, scrisse: «L'attuazione di un processo di socializzazione, di un uso sociale e didattico dei beni culturali richiede fra l'altro che sia superato il concetto di museo come luogo di conservazione statica e sia recuperato il senso del museo come luogo di studio, di ricerca, di informazione storica e produzione di cultura: che i materiali custoditi nei musei siano utilizzati come documenti storici su cui ricostruire la storia della città, del territorio, non come "opere d'arte" destoricizzate da proporre ad una astratta contemplazione. Anche la riappropriazione culturale del museo è un'operazione di cultura democratica».

[273] Carlini 2004, p. 31; Solima 2008, p. 76; Spadaro 2010, p. 24; Cardone, Masi 2019, p. 35.

[274] Bertolini, et al. 2024, p. 556; Jalla 2006, p. 104; Carrara 2014, p. 176.

[275] Solima 2012, p. 21.

[276] *Ivi* 2012, pp. 28-29; Allard 1993, pp. 772-773; CENSIS 2026, p. 13; Solima 2008, p. 76; Cardone, Masi 2019, p. 35.

[277] Solima 2012, pp. 28-29; CENSIS 2026, p. 13; Coppola, Zanazzi 2020, p. 37; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 3, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026; Bollo 2004, pp. 17-18, 20-21; Solima 2008, p. 65; Allard 1993, p. 765; CENSIS 2026, p. 38; Da Milano, et al. 2011, p. 7; Bollo 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

Solima, nel testo del 2012, sottolinea questa disomogeneità del pubblico museale, ritenendo utile utilizzare il termine pubblico al plurale e non al singolare. I «pubblici dei luoghi di cultura», infatti, si estendono anche all'esterno, non comprendendo più solo i visitatori ma tutti gli utenti connessi al museo anche tramite le tecnologie. Anche Bollo supporta questa teoria definendo il concetto di «pubblici» come le numerose e differenti persone «che vanno al museo con il loro bagaglio di conoscenze pregresse, con le loro aspettative, con i loro desideri, con le loro domande da porre».

delle ricerche sulla fruizione museale, conosciute come *museum visitor studies*[278]. Perciò è fondamentale utilizzare strumenti e metodi di indagine e valutazione per analizzare, conoscere e soddisfare al meglio i diversi utenti, con bisogni ed età dissimili[279]. Tramite queste modalità l'istituzione museale può quindi sviluppare maggiori e migliori attività di comunicazione e di educazione museale[280].

Il coinvolgimento dei pubblici è molto ampio e si allarga a diversi *cluster*: dai bambini ai ragazzi tramite le scuole e i gruppi familiari, dagli adulti agli anziani, dai turisti di diverse culture e paesi a persone con disabilità[281]. Il museo si propone pertanto di essere accessibile e inclusivo, andando incontro alle loro esigenze e aspettative, cercando ove possibile di realizzare percorsi appositi e differenziati[282].

Tramite le indagini quantitative effettuate da Santagata, Falletti e Maggi, i tre principali gruppi di potenziali utenti sono le famiglie con bambini, i giovani e la «terza età»[283]. Sebbene ciascuna fascia d'età rappresenti una preziosa risorsa per il museo, essa presenta al contempo alcune criticità che rischiano di ostacolarne la frequenza e il coinvolgimento[284].

Le famiglie con bambini costituiscono una parte sostanziosa dei visitatori, ma risultano impegnativi da soddisfare[285]. Alcune di esse preferiscono infatti dedicare il proprio tempo libero con i figli realizzando attività turistico-educative, includendo una visita al museo durante un viaggio o i fine settimana. Altre invece dedicano quel tempo con i figli svolgendo attività ricreative all'aperto o praticando sport[286]. Allo stesso tempo i bambini

---

[278] Cardone, Masi 2019, p. 36; cfr. Comoglio 2010, pp. 1-11, https://www.fizz.it/sites/comoglio_2010.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

[279] Allard 1993, pp. 765, 772-773; Jalla 2006, p. 104; Cardone, Masi 2019, p. 36; Coppola, Zanazzi 2020, p. 37; Bollo 2004b, p. 5; Carrara 2014, p. 176; Zammuner 2006, p. 98; Bollo, Gariboldi 2008, p. 108; Visser Travagli 2006, p. 22; CENSIS 2026, p. 38; Moolhuijsen 2017, https://che-fare.com/articoli/conoscere-il-pubblico-dei-musei-dalla-teoria-alla-pratica, ultima consultazione 12/08/2026.

[280] Cardone, Masi 2019, p. 36.

[281] *Ibidem;* Spadaro 2010, p. 23; Allard 1993, p. 765; Carrara 2014, p. 176; Zammuner 2006, p. 98; Bollo, Gariboldi 2008, p. 108; Coppola, Zanazzi 2020, p. 38; Visser Travagli 2006, pp. 22-23.

[282] Spadaro 2010, p. 23; Allard 1993, pp. 765, 772-773; Zammuner 2006, p. 98; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 12; Carrara 2014, pp. 176, 183; Corriero, Santacroce 2024, p. 59; Coppola, Zanazzi 2020, p. 38.

[283] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 7,9, 27.

[284] *Ivi*, p. 7.

[285] *Ivi*, pp. 11, 49; Cardone, Masi 2019, p. 37.

[286] *Ivi*, p. 11; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 60; Jalla 2006, pp. 103-104.

hanno bisogno di apprendere tramite un approccio esperienziale e tattile, necessitando al contempo sollecitazioni continue[287]. Ciò significa che i musei, per venire incontro a queste esigenze, si devono attrezzare per realizzare percorsi speciali di visita. Percorsi che includono attività pratiche, visite guidate o laboratori didattici, i quali siano preferibilmente tematici e interattivi, non troppo lunghi o dispersivi[288]. La maggior parte dei genitori, inoltre, non sentendosi in grado di poter spiegare perfettamente la collezione al figlio, predilige dunque il supporto di strumenti tecnologici e ludici, l'audioguida (la quale cattura maggiormente l'attenzione del bambino al contrario della lettura delle didascalie) oppure la presenza di una guida museale esperta, la quale deve essere coinvolgente e dotata eventualmente di supporti iconografici[289]. Pertanto, tali esperienze permettono di trascorrere del tempo in famiglia, consolidando il rapporto familiare e arricchendo il loro bagaglio culturale[290].

Genitori e figli hanno inoltre esigenze diverse e ricercano nel museo benefici differenti. Di conseguenza, l'istituzione museale deve porsi come una delle possibili alternative per le famiglie, cercando di soddisfare le aspettative e i desideri di entrambi[291]. Le figure genitoriali spesso si devono adeguare alla volontà dei bambini e dei ragazzi, considerando i loro ritmi, bisogni e tempi. È essenziale quindi che il museo possa soddisfare i bambini e i giovani in primis, così da permettere una visita interattiva e una visione panoramica valida anche a eventuali accompagnatori[292].

I genitori considerano spesso la scuola come la principale responsabile dell'iniziazione culturale, delegando interamente all'istituzione scolastica la relazione dei figli con il museo[293]. Purtroppo, tale dinamica rischia di generare l'effetto inverso: fin da piccoli gli studenti tendono a percepire l'istituzione museale come un prolungamento dell'ambiente scolastico, anziché come un'opzione fruibile nel proprio tempo libero[294]. A confermare ciò, diversi studi evidenziano come gli insegnanti delle scuole secondarie

[287] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 11.
[288] *Ivi*, pp. 12,15-16; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 60; Di Blasi Burzotta 2010, p. 53.
[289] Desantis 2003, pp. 52-53; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 13-14; Gibbs, Sani, Thompson 2007, pp. 62-63; Desantis 2003, p. 53; Di Blasi Burzotta 2010, p. 53.
[290] Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 62.
[291] Bollo 2004, p. 19; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 11.
[292] Bollo 2004, pp. 19-20; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 11.
[293] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 13; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 92; Xanthoudaki 2003, p. 102; De Luca 2011, pp. 69-72; De Luca 2011, p. 69; Solima 2012, p. 81.
[294] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 13; Baldriga 2010, p. 69; De Luca 2011, pp. 69-72.

superiori spesso presentano il museo come un «approfondimento di temi svolti in classe, e non come uno spazio della sperimentazione o alternativo»[295]. L'integrazione tramite uscite didattiche dovrebbe invece costituire un valido supporto al lavoro del docente e un'opportunità per avvicinare gli studenti ai beni culturali[296]. Ciononostante, come evidenziano le ricerche di Martina De Luca e di Irene Baldriga, si registra una crescente riluttanza ad accompagnare le classi presso musei o mostre anche da parte dei docenti stessi di storia dell'arte, ostacolati dalla necessità di conformarsi alla rigidità del programma deciso ad inizio anno e alle scadenze del calendario scolastico[297].

Tale situazione costituisce uno dei motivi per cui i giovani vengono considerati parte del "non-pubblico", quindi come coloro che non fanno parte dei visitatori abituali[298]. Per giovani ci si riferisce principalmente a studenti delle scuole superiori e universitari, i quali, in base al proprio indirizzo di studio e ai propri hobby, scelgono di trascorrere meno tempo all'interno dei musei[299]. Molti di essi fanno questa scelta proprio perché li considerano come noiosi e legati all'istituzione scolastica[300].

Un'altra componente dei non-visitatori è la cosiddetta "terza età", composta da anziani e pensionati[301]. Questi ultimi si suddividono in base al loro livello economico e di istruzione. Chi ha più competenze e dimestichezza con i musei preferisce partecipare ad attività educative all'interno di essi, altri invece, che non si sentono a proprio agio, considerano tali uscite come faticose e poco invitanti[302].

Considerando quanto descritto precedentemente, le istituzioni museali non si devono concentrare solamente sui visitatori che lo frequentano, ma devono analizzare inoltre il pubblico potenziale che non lo frequenta o che lo fa solo occasionalmente[303]. Ciò

[295] Baldriga 2010, p. 69; De Luca 2011, pp. 69-72.
[296] Baldriga 2010, pp. 69-70; De Luca 2011, pp. 69-72.
[297] *Ibidem*; Allard 1993, pp. 766-767.
[298] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19; Bollo 2008, p. 18; Turci 2008, p. 50; Sacco, Trimarchi 2003, p. 13; De Luca 2011, p. 67.
[299] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19.
[300] *Ivi*, pp. 19-20; Spadaro 2010, p. 24; Baldriga 2010, p. 69; Jalla 2006, pp. 104-105; Sacco, Trimarchi 2003, p. 9; Trombini 2003b, p. 117; De Luca 2016, p. 79; Zammuner 2006, p. 106.
[301] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 8-9, 13, 27-28; Bollo 2004, pp. 20-21.
[302] Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 69; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 27-30.
[303] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 4, 27; Bollo 2016, p. 23; Turci 2008, pp. 41-43, 50; Allard 1993, pp. 772-773; Zammuner 2006, p. 97; Carrara 2014, p. 183.

permette una maggiore consapevolezza su come migliorare il servizio e su come incrementare la visita al museo[304].

Il concetto di "affaticamento da visita", riscontrabile ancora oggi sia sul piano psicologico che fisico[305], fu teorizzato per la prima volta nel 1916, con l'espressione di *Museum fatigue*, in un articolo dello psicologo Benjamin Ives Gilman[306], riferendosi al fenomeno di "disagio" fisico, mentale e d'attenzione riscontrato nel visitatore durante una visita museale. Gilman propose allo stesso tempo delle soluzioni a questo problema, come il selezionare ragionevolmente le opere d'arte e semplificare la loro esposizione, permettendo un legame più forte tra utente e oggetto esposto[307]. Negli studi successivi sono state poi proposte anche altre soluzioni per attirare maggiormente visitatori disinteressati, come una predisposizione, da parte del museo, di punti di sosta con panche e sedie, un accesso facilitato e pannelli esplicativi semplici e leggibili, organizzando in aggiunta manifestazioni e attività tematiche che possano coinvolgerli[308]. Le istituzioni museali vogliono quindi apparire e diventare «musei vitali»[309], cioè luoghi in cui non viene solo offerto un percorso espositivo ma anche un punto di ritrovo, di relazione, di calma e di incontro[310]. Per questo motivo sono essenziali tutti i servizi che

---

[304] Turci 2008, pp. 41-43, 50; Allard 1993, pp. 772-773; Bollo 2016, p. 23; Solima 2008, p. 65; Sacco, Trimarchi 2003, p. 13; Zammuner 2006, p. 97; Carrara 2014, p. 183; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 37. In quest'ultimo testo menzionato si parla infatti dell'importanza delle indagini sui visitatori, i quali sono un ottimo strumento per «monitorare, comprendere e ottimizzare tutti gli aspetti dell'esperienza di un visitatore in un museo, dalle sue motivazioni e impressioni, al modo in cui apprende dagli oggetti, all'utilizzo che fa dei diversi servizi offerti». Inoltre, queste ricerche permettono di individuare i gruppi di cittadini non rappresentati dal museo, cercando così di progettare attività per motivarli a frequentarlo.

[305] Bollo 2004, pp. 21-24; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94; Bollo 2004b, pp. 5-6; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 21; Jalla 2025, p. 172; Solima 2008, p. 67; Cardone, Masi 2019, p. 128.

[306] Rosa 2021, pp. 7-8, https://www.nuovamuseologia.it/2022/Rosa.pdf, ultima consultazione 13/09/2026; Cardone, Masi 2019, p. 128. Cfr. B. I. Gilman, Museum Fatigue, in «The Scientific Monthly», 2, 1, 1916, pp. 62-74.

[307] *Ibidem*.

[308] Gibbs, Sani, Thompson 2007, pp. 69-70, 99; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 32-33; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19; Jalla 2025, pp. 111-132; Rosa 2021, https://www.nuovamuseologia.it/2022/Rosa.pdf, ultima consultazione 13/09/2026.
Per approfondire il tema dell'accessibilità al museo si rimanda al testo di D. Jalla, *Il museo accogliente. Manuale di pratica museale,* Roma 2025. Tale testo tratta dell'accessibilità fisica, culturale ed economica all'interno delle istituzioni museali e di come rendere più inclusiva e coinvolgente una visita all'interno di esse.

[309] Sacco, Trimarchi 2003, p. 8.

[310] *Ibidem*; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 25; Bollo 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

esso mette a disposizione: dalla libreria alla caffetteria, dall'area relax ad eventi comunitari[311].

2.1.2. Perché i giovani non frequentano il museo?

Tale domanda accomuna i musei di tutto il mondo, indipendentemente dalla loro struttura o dal loro contenuto[312]. La difficoltà è difatti il coinvolgere il target dei giovani. Nella categoria dei "giovani" rientrano sia gli adolescenti (indicativamente i ragazzi dai 13 ai 17 anni, frequentanti le scuole secondarie superiori), sia gli studenti universitari fino ai 30 anni[313].

Tale target viene dunque incluso nei "non-pubblici", perché sfuggente, in continuo cambiamento e che considera i musei non come una priorità[314]. Ovviamente i giovani sono tutti diversi tra loro, avendo un passato e valori completamente differenti e quindi

---

[311] Sacco, Trimarchi 2003, pp. 8, 23; Turci 2008, p. 54; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 25; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 32-33; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 98; Bollo 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

[312] Trombini 2003b, p. 117; Allard 1993, p. 765. Tale argomento viene anche utilizzato come filo conduttore di un convegno tenutosi nel 2006, intitolato *Musei giovani. Idee, progetti e passioni*. Nella pagina 5, viene presentato il problema, il quale si dirama per i diversi capitoli successivi. Ne viene trattato anche nel discorso del Vicedirettore dei servizi Culturali della Città di Torino, Daniele Jalla, il quale a pagina 102 parla del rapporto problematico tra i giovani e i musei.

[313] Allard 1993, p. 766; Bollo 2006, p. 76; De Luca 2016, p. 79; Trombini 2003, p. 117; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 63; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19; Da Milano 2011, p. 14; Bollo 2008, p. 107; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 92; Bonel, Andrian 2022, p. 219.
In diverse ricerche scientifiche, riportate per esempio da Allard o Bollo, è risultato il problema che è anche difficile quantificare quanti ragazzi frequentino effettivamente i musei. Questo succede perché se gli adolescenti sotto i 15 anni visitano con la scuola o in compagnia della famiglia, non viene tenuto sempre conto degli studenti/dei figli come partecipazione singolare giovanile. Quindi le statistiche conteggiano principalmente tutti quelli che frequentano di loro spontanea volontà, ed equivale che terminati gli obblighi familiari e scolastici la partecipazione cala drasticamente.

[314] Bollo 2008, p. 107; De Luca 2016, p. 79; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 91; Allard 1993, p. 765; Sacco, Trimarchi 2003, p. 13; Bollo 2006, pp. 75-76; De Luca 2011, p. 67; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 63; Turci 2008, p. 50; Bollo, Gariboldi 2008, p. 107.

anche esigenze e aspettative totalmente dissimili. Proprio in tale eterogeneità risiede uno dei principali ostacoli nel rapporto con l'istituzione museale[315].

I pubblici in età giovanile dei musei si possono suddividere in due categorie principali: quelli che entrano in contatto con esso tramite gite scolastiche e quindi visite organizzate dalle scuole e dagli insegnanti; quelli che vengono considerati come visitatori liberi, spinti da una volontà personale nel visitare mostre e proposte museali[316].

Inoltre, le modalità di fruizione del museo si possono riunire essenzialmente in tre modi: tramite una gita scolastica o laboratori organizzati da insegnanti, una visita con la propria famiglia oppure una volontaria uscita culturale individuale o con amici[317].

Trattando della prima categoria, ovviamente le scuole sono da sempre gli interlocutori privilegiati dei musei e sono nella maggior parte dei casi la prima occasione d'incontro tra il museo e il giovane[318]. Questa offerta è composta principalmente da visite guidate da parte degli insegnanti stessi o da guide professionali, con l'aggiunta di laboratori o attività didattiche[319]. Le visite guidate, però, in alcune occasioni vengono giudicate negativamente dai giovani, considerandole limitanti[320]. Quest'ultimo termine si riferisce principalmente al fatto che spesso la guida che accompagna non lascia libertà di visita e non entra in contatto diretto con gli adolescenti in questione[321]. Sarebbe pertanto

[315] Nouvellon, Jonchery 2014, p. 91; Allard 1993, p. 765; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 63; Bollo, Gariboldi 2008, p. 108; Jalla 2006, pp. 102-103; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 7-8.

[316] Allard 1993, pp. 765-766; Russo 2022, p. 140; Jalla 2006, p. 102; Trombini 2003, p. 120.

[317] Allard 1993, p. 766; Trombini 2003b, p. 121; Russo 2022, p. 140; Zammuner 2006, p. 106; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026.

[318] Russo 2022, p. 140; Bollo, Gariboldi 2008, p. 109; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 12; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 92; Xanthoudaki 2003, p. 102; De Luca 2016, p. 80; Da Luca, et al. 2011, p. 69.

[319] Bollo, Gariboldi 2008, p. 122; Allard 1993, pp. 766-767; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 13; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 92; Desantis 2003, p. 52; Xanthoudaki 2003, p. 102; Trombini 2003b, p. 122; De Luca 2016, p. 82; De Luca 2011, p. 72; Di Blasi Burzotta 2010, p. 53.

[320] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 121-122; Allard 1993, pp. 770-771; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 24; Zammuner 2006, p. 106; De Luca 2011, p. 72.

[321] Allard 1993, pp. 770-771; Zammuner 2006, p. 106; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 24; Bollo, Gariboldi 2008, pp. 121-122. Bollo e Gariboldi riportano nel loro testo dei commenti di alcuni ragazzi sulle guide, e sottolineano come il concetto di cultura viene legato giustamente alla scuola e al museo. Ciò tende però a far intendere il museo «come un carico di lavoro aggiuntivo e come tale non attraente».

opportuno che il museo si attrezzasse anche per forme di visite self-service, sfruttando le cosiddette SST, cioè le *Self-Service Technologies*[322].

Se da un lato la maggior parte degli studi analizzati testimonia che la prima fruizione museale avviene in ambito scolastico, dall'altro emerge come tale contesto non sempre riesce a incoraggiare e a stimolare una successiva frequenza autonomamente[323]. Come già accennato, qualora la visita venga vissuta come un mero adempimento didattico o un'esperienza noiosa e stancante, l'istituzione museale rischia di essere percepita come una sorta di prosecuzione del dovere scolastico, innescando un atteggiamento di disinteresse e repulsione[324]. Al contrario, le ricerche scientifiche evidenziano come un'esperienza didattica positiva e coinvolgente rappresenti il principale fattore propulsivo per la formazione di un visitatore autonomo e consapevole[325].

Dunque, risulta fondamentale che la scuola svolga una funzione di guida, cercando di informare, di interessare e di formare anche prima di visitare un museo[326]. Ciò potrebbe quindi stimolare un interesse generico nei giovani, dando loro la possibilità di sperimentare attivamente e positivamente[327]. Gli insegnanti sono chiamati a progettare unità di apprendimento consone all'età dei ragazzi, integrando uscite integrative, sviluppando il coinvolgimento attivo e lavorando in comune accordo con operatori museali[328].

---

[322] Cfr. D. Von Lehn 2024, pp. 120-142. Nel testo di Von Lehn vengono sottolineati i vantaggi e gli svantaggi delle tecnologie *self-service* all'interno dei musei (come l'utilizzo di *touch screen*, video installazioni, video registrazioni, etc.).

[323] Bollo, Gariboldi 2008, p. 100; Russo 2022, p. 140; De Luca 2016, p. 93; Allard 1993, pp. 766-767; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 10-11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026; Borghi 2014, p. 82.

[324] Russo 2022, p. 140; Bollo 2006, p. 81; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 12; Trombini 2003b, p. 117; De Luca 2011, p. 67.

[325] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 100, 109; Balboni Brizza 1983, p. 17; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 29; Bollo 2006, pp. 81-82; De Luca 2011, p. 67.

[326] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 12-13,20; Xanthoudaki 2003, pp. 104-105; Desantis 2003, p. 52; Rider 2003, p. 130; Allard 1993, pp. 766-768. Allard riporta inoltre che purtroppo da alcuni studi è emerso che alcuni insegnanti non sono mostrano un estremo interesse nel portare i giovani al museo, scoraggiati inoltre anche da un basso budget.

[327] Bollo, Gariboldi 2008, p. 100; Zammuner 2006, p. 106; Allard 1993, p. 768; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 12,24; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026.

[328] Bertolini, et al. 2024, p. 558; Balboni Brizza 1983, p. 18; Solima 2012, p. 138; Allard 1993, pp. 766-768; Desantis 2003, p. 52; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, pp. 5,11,

Per la seconda categoria, invece, la famiglia rappresenta il principale accompagnatore, in particolare in età infantile e adolescenziale[329]. Essa, inconsapevolmente, costituisce uno dei primi tasselli nell'avvicinamento al museo, però questo primo legame deve essere visto come una spontanea gita familiare diversa dal solito e non come un obbligo o una costrizione[330].

La partecipazione individuale, invece, è risultata molto più rara, proprio perché il giovane è più motivato a frequentare in gruppo[331]. Gli adolescenti, infatti, preferiscono realizzare attività che possano facilitare l'interazione sociale ed eventuali legami umani[332]. In tale prospettiva nasce un bisogno costante di soddisfare i coetanei e ricevere gratificazione tramite un'«emozione condivisa e contigua ad altri»[333].

La dimensione relazionale, quindi, incide notevolmente sulle scelte del giovane durante il suo tempo libero: egli incontra spesso difficoltà nel trovare coetanei disposti a condividere un'uscita culturale, dal momento che la visita al museo viene talvolta percepita dal gruppo come un'attività non interessante e impopolare[334].

Di fatto, i ragazzi e le ragazze di questa fascia d'età tendono a considerare il museo come un luogo adatto maggiormente a persone più giovani o più vecchie[335]. Come viene

---

https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026; Xanthoudaki 2003, p. 102-105; Nardi 1999, p. 86.

[329] Bollo, Gariboldi 2008, p. 109; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 11; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026.

[330] Jalla 2006, p. 105; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 11; Trombini 2003b, pp. 122-123; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026.

[331] Bollo, Gariboldi 2008, p. 107; Trombini 2003b, p. 123; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, pp. 10-11, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026; Bollo 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

[332] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 114-115; Comoglio 2010, p. 11, https://www.fizz.it/sites/comoglio_2010.pdf, ultima consultazione 03/09/2026; Bollo 2006, p. 80; Bruno, Mascheroni, Pucci 2014, p. 10, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026; Bonel, Andrian 2022, p. 213; Allard 1993, p. 772; Bollo 2004, p. 19; Solima 2012, p. 81.

[333] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 114-115; Bollo 2006, p. 80; Trombini 2006, p. 38.

[334] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 115-117; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 21; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 101.

[335] Jalla 2006, pp. 104-105; Russo 2022, p. 140; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 21; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 63.

discusso nel testo di Kirsten Gibbs, i giovani si sentono spesso intimiditi sia socialmente sia intellettualmente dalla sola idea di entrare in quell'edificio con oggetti e opere d'arte[336].

Oltre ai punti appena trattati, ci sono molte altre motivazioni emerse da diversi questionari ed indagini internazionali e nazionali, sul perché la maggior parte dei giovani, quindi, terminati i loro "obblighi scolastici", non frequentano l'ambito museale[337].

Uno dei primi temi trattati è il tempo libero[338]. Quest'ultimo, dal giovane contemporaneo, è considerato una risorsa scarsa e frammentaria; perciò, la maggior parte dei ragazzi lo dedica ad altre attività come lo sport, le uscite con gli amici e la musica[339]. Per un adolescente, il tempo libero corrisponde a quella fascia temporale estranea sia ai bisogni biologici primari, come dormire e mangiare, o ad altri impegni legati allo studio o ad altre attività[340]. In un'indagine condotta da Santagata, Maggi e Falletti a Torino nel 1999, riportata nel testo *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei,* è emerso come soltanto 4 su 45 studenti intervistati abbiano indicato la visita al museo o alle mostre d'arte fra le principali attrazioni nel proprio tempo libero[341]. Va sottolineato inoltre che l'alternativa che percepiscono come più affine è il cinema[342]. Il cinema, come in parte anche la musica, costituisce uno dei consumi "di sfondo" per i ragazzi, trattandosi di un'attività non contemplativa e che produce gratificazioni immediate e facilmente accessibili[343]. Tali attività vengono considerate dai giovani come spazi in cui trascorrere, senza troppo impegno, del tempo con amici o in solitudine[344]. Il museo però non deve trasformarsi nell'antagonista del cinema ma deve costituire un'alternativa valida e accattivante, garantendo anch'essa un'esperienza soddisfacente[345].

---

[336] Jalla 2006, pp. 104-105; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 63.
[337] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 4-5.
[338] *Ivi*, p. 5; Bollo, Gariboldi 2008, pp. 110-112; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 94; Bollo 2006, pp. 77-78.
[339] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 110-112; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 94; Da Milano 2011, p. 25; Bollo 2006, pp. 77-78; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19.
[340] Bollo, Gariboldi 2008, p. 112; Bollo 2006, p. 78; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19; Bollo 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.
[341] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19.
[342] Bollo, Gariboldi 2008, p. 110; Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 19-20; Bollo 2006, p. 78; ISTAT 2016, p. 356; Sacco, Trimarchi 2003, pp. 16-17.
[343] Bollo, Gariboldi 2008, p. 110; Sacco, Trimarchi 2003, p. 14; Bollo 2006, p. 78.
[344] Bollo, Gariboldi 2008, p. 112, 115; Bollo 2006, p. 78.
[345] Bollo, Gariboldi 2008, p. 110; Sacco, Trimarchi 2003, p. 16.

In aggiunta l'attenzione del giovane e il tempo dedicato alla visita spesso sono basse e insufficienti per concludere tutto il percorso del museo[346]. Questo è dovuto ad una scarsa soglia d'attenzione[347]. Gli studi infatti dimostrano come i primi minuti all'interno dello spazio museale vengano dedicati all'orientamento, in seguito la concentrazione e l'interesse tendono a calare circa mezz'ora o quaranta minuti dopo l'ingresso[348]. Successivamente a questa soglia temporale, l'affaticamento fisico e psicologico trasforma l'attenta osservazione iniziale delle sale museali a una passeggiata veloce tra gli ultimi quadri importanti dirigendosi verso l'uscita[349].

Oltre a ciò, si aggiunge l'immagine del museo come luogo fatto di silenzio e di prolungati stazionamenti in piedi in assenza di adeguate aree di sosta per riposarsi o per fermarsi ad apprezzare le opere[350]. Il giovane, o il visitatore in generale, non vuole percorrere corridoi bui senza posti dove sedersi, in cui l'unica fonte di sapere sono descrizioni fitte e rimpicciolite[351]. L'esperienza museale pretesa è costituita quindi anche da servizi come la presenza di sedute sparse per il museo, di bagni non solo raramente ma disponibili durante la visita, di bar e di altri spazi di svago, che possano arricchire e contribuire al godimento complessivo[352].

Altri fattori considerati sono l'insufficiente interesse per i contenuti proposti, ma soprattutto l'inefficace e scarsa pubblicità delle proposte[353]. Nel mondo contemporaneo, in cui si è abituati a ricevere notifiche e notizie costantemente, è fondamentale una buona sponsorizzazione di una mostra o del museo stesso. Inoltre, le informazioni dovrebbero essere divulgate anche tramite i mezzi moderni, così, con

[346] Bollo 2004, p. 24.
[347] *Ibidem*.
[348] *Ibidem*; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 14.
[349] Bollo 2004, p. 24; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 14; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94; Jalla 2025, p. 172.
[350] Zammuner 2006, p. 106; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94; Jalla 2025, p. 172; Trombini 2006, pp. 35-36.
[351] Bollo 2004, p. 21; Zammuner 2006, p. 106; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94.
[352] *Ibidem;* Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19. In quest'ultimo testo, viene riportata l'importanza delle aree di riposo, di servizi aggiuntivi e di semplici percorsi pensati e proposti dal museo. Tali strumenti alimenterebbero il comfort psicologico del visitatore, permettendo a costui di godersi l'atmosfera accogliente museale.
[353] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 21,25.

l'utilizzo di grafiche accattivanti e colori vivaci, anche il museo potrebbe sembrare più appetibile ai giovani[354].

Tra le ultime motivazioni ci sono il costo e gli orari di apertura. Il costo è inteso sia il biglietto d'ingresso per il museo sia per l'esperienza complessiva, comprensivo di mezzi di trasporto vari[355]. In realtà, alcuni musei, già dal 1999, hanno aderito alla riduzione del circa 50% o della gratuità per i giovani sotto la maggiore età o i 25 anni[356]. Il potenziale visitatore valuta innanzitutto quanto la proposta del museo sia di suo interesse, considerando poi se la spesa complessiva e lo spostamento valgano effettivamente l'esperienza[357]. Gli orari di apertura invece vengono considerati scomodi e poco flessibili, in caso si volessero coinvolgere i giovani nel loro tempo libero al di fuori dalla scuola e dallo sport[358].

L'istituzione museale viene quindi considerata qualcosa di molto lontano dai giovani, siccome l'immagine di essa viene associata a qualcosa di vecchio, archeologico e fossilizzato[359]. Tramite recenti ricerche, il concetto di mostra, come emerso già dalla letteratura museale del secolo scorso, si è distaccato dal termine precedente, provocando un'immagine positiva nei giovani, legata più ad una tipologia di esposizione e di esperienza più coinvolgente, innovativa e meno simile a quella del museo tradizionale[360].

In sintesi, la riluttanza del pubblico giovanile nei confronti dell'istituzione museale non deriva da un totale disinteresse verso la cultura e l'arte, bensì da una complessa stratificazione di motivazioni. Dunque, per trasformare i giovani da "non-pubblico" in visitatori assidui, appare indispensabile che l'istituzione museale ripensi i propri spazi, linguaggi e attività, in collaborazione con le famiglie e le scuole.

---

[354] *Ivi*, pp. 21-22, 25.

[355] Bollo 2016, p. 31; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Sacco, Trimarchi 2003, pp. 22-23; CENSIS 2026, p. 17; Trombini 2003b, p. 124; Solima 2012, p. 34.

[356] Bollo 2016, p. 31; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Sacco, Trimarchi 2003, p. 23.

[357] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 36-37, 50, 60; Sacco, Trimarchi 2003, pp. 6-7, 14.

[358] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Nouvellon, Jonchery 2014, p. 94; Zammuner 2006, p. 106; Trombini 2003b, p. 124.

[359] Bollo, Gariboldi 2008, p. 118; Greenhalgh 2006, p. 62; Russo 2022, p. 140; Bollo 2006, p. 80; Jalla 2006, pp. 104-105; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 21; Bonel, Andrian 2022, p. 213; Corriero, Santacroce 2024, p. 61.

[360] Bollo, Gariboldi 2008, pp. 110, 118; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Bollo 2006, pp. 80-81; Zammuner 2006, pp. 99-100; Bonel, Andrian 2022, p. 213.

2.2. Una nuova didattica museale: le moderne strategie e l'integrazione dei giovani

2.2.1. Una didattica museale più inclusiva a livello sociale e tecnologico

Partendo dalle premesse esplicate nei capitoli precedenti, dalla metà del secolo scorso si cominciò a considerare il museo come un luogo nuovo in cui si poteva parlare di didattica museale. Tale termine, in particolare dagli anni 90 del '900, contribuì a definire una nuova concezione dell'istituzione museale. Quest'ultima, infatti, non solo fungeva da contenitore per il patrimonio artistico ma costituiva un vero e proprio centro culturale composto da servizi educativi e aggiuntivi[361].

A livello legislativo, fu proprio grazie alla Legge Ronchey del 1992, all'Accordo Quadro del 1998 e all'articolo 117 del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* del 2004, che si iniziò a parlare dei servizi aggiuntivi per il pubblico[362]. Tali provvedimenti fornirono l'inizio di «servizi di accoglienza, ivi inclusi quelli di assistenza e di intrattenimento per l'infanzia, i servizi di informazione, di guida e di assistenza didattica»[363].

La didattica museale rappresenta il deciso superamento di come venne inteso il museo per secoli[364]. I metodi comunicativi che lo contraddistinsero per molto tempo erano basati sulla volontà di trasmettere un apprendimento passivo e rigido del patrimonio culturale[365]. La nuova didattica museale invece, punta a una completa fruizione, costituita da un allestimento ragionato, da un'esposizione studiata e da servizi utili a suscitare l'interesse e l'emozione nel visitatore[366]. Difatti, secondo la pedagogista Antonella Nuzzaci:

> la didattica museale [..] non si configura come attività a latere, ma come disciplina autonoma e concreta possibilità di condurre il fruitore ad acquisire quegli strumenti che gli

[361] Sgambelluri 2022, pp. 55-56; Visser Travagli 2006, p. 13.
[362] Cardone, Masi 2019, p. 34; Visser Travagli 2006, p. 15; Socrati 2026, p. 50.
[363] Cardone, Masi 2019, p. 34.
[364] Zerbini 2006, p. 11.
[365] *Ibidem*; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 12.
[366] *Ibidem*.

consentano di decodificare specifiche realtà "oggettuali" e ad usare il museo quale mezzo per elaborare codici e sistemi di interpretazione della realtà[367].

In passato sono stati già affrontati temi quali l'accoglienza, la comunicazione, l'innovazione e i servizi per il pubblico[368]. Tra questi si ricordano Fernanda Wittgens, Paola Della Pergola, Franco Russoli o Bruno Munari, i quali, come argomentato nel primo capitolo, cambiarono la percezione del museo e l'inclusione all'interno di esso[369].

Inoltre, furono elaborate anche delle teorie sulla didattica museale, basate sul decisivo ruolo del museo nel processo di apprendimento. Tra queste, si possono analizzare quelle di George Hein e di John H. Falk e Lynn D. Dierking[370]. Hein, nel 1998, propose la centralità della figura del visitatore, il quale deve assumere un ruolo attivo, instaurando un rapporto costante con i contenuti del museo[371]. La motivazione del soggetto è ritenuta l'elemento decisivo nell'apprendimento, il quale deve essere stimolato da proposte che possano far riflettere il visitatore[372]. Il modello di Falk e Dierking del 1992 – *Interactive Experience Model* (IEM) – è costituito invece da tre tipologie di contesto che influiscono nell'apprendimento in ambito museale: personale (interessi, motivazioni o aspettative), sociale (eventuali accompagnatori o interazione col personale del museo) e fisico (allestimento, oggetti esposti o struttura museale)[373]. L'esperienza museale in questo caso diventa un vero e proprio laboratorio in cui il visitatore può selezionare il percorso di apprendimento più adatto a sé[374].

La maggior parte delle più stimate teorie e proposte relative alla didattica museale concordano tutte sul concetto di «esperienza d'apprendimento immersiva dal punto di vista emotivo, cognitivo e sensoriale, esperibile attraverso la corporeità e il movimento»[375]. La dimensione sensoriale-percettiva difatti comincia a far parte dell'esperienza museale, cercando di equilibrare gli stimoli visivi, tattili e uditivi,

[367] Muscarà, Romano 2020, p. 64.
[368] Visser Travagli 2006, p. 14.
[369] *Ibidem*.
[370] Sgambelluri 2022, p. 57; Visser Travagli 2006, p. 14; Cardone, Masi 2019, pp. 41-43, 51-54.
[371] Sgambelluri 2022, pp. 57-58; Coppola, Zanazzi 2020, p. 39; Cardone, Masi 2019, pp. 50-54; Cardone, Masi 2019, pp. 41-43, 51-54.
[372] Coppola, Zanazzi 2020, p. 39; Cardone, Masi 2019, pp. 50-54; Cardone, Masi 2019, pp. 41-43, 51-54.
[373] Sgambelluri 2022, pp. 57-58; Coppola, Zanazzi 2020, p. 39.
[374] *Ibidem;* Corriero, Santacroce 2024, p. 65.
[375] *Coppola*, Zanazzi 2020, p. 40; Corriero, Santacroce 2024, p. 65.

permettendo al pubblico di godersi la visita[376]. Perciò una corretta illuminazione, scelte di allestimento mirate, un percorso progettato o delle aree di riposo disposte all'interno del museo potrebbero stimolare positivamente il visitatore[377]. Peraltro, integrando questa complessità di modalità è possibile realizzare un'accessibilità più inclusiva e significativa, accogliendo visitatori con disabilità sensoriali[378].

Spesso il pubblico soffre di "fatica da museo", ovvero uno stato di disagio che fa perdere l'attenzione al visitatore e che porta ad una visita frivola e senza stimolo[379]. Per questo motivo è fondamentale che la didattica museale riesca a coinvolgere il fruitore sotto tutti i punti vista, mettendosi dalla parte dell'osservatore e che si concentri principalmente sulle emozioni e sull'esperienza che rimarrà impressa al visitatore[380]. Nell'ambito museale la didattica svolge un ruolo fondamentale soprattutto nell'avvicinare il soggetto all'oggetto musealizzato[381]. Inoltre, Emma Nardi[382] aggiunse che

> «purché si possa parlare di proposta didattica in senso stretto, occorre che siano progettate e messe in atto anche le funzioni successive; non basta trasmettere conoscenze, ma occorre proporre attività che consentano di fissare tali conoscenze; non basta esporre concetti, ma occorre anche verificare la ricaduta che tale messaggio formativo ha avuto sui destinatari; non basta una proposta indifferenziata, ma occorre mettere a punto strategie che consentano di aggiustare il tiro e di compensare difficoltà individuali»[383].

L'educazione museale, quindi, pone attenzione non solo a cosa viene trasmesso ma soprattutto a come ciò avviene. Per questo motivo all'interno del museo vengono utilizzate tre principali modalità didattiche, considerate le tradizionali in ambito museale: didattico-scritto, didattico-orale e didattico-multimediale[384].

---

[376] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 13; Coppola, Zanazzi 2020, pp. 40, 46; Jalla 2025, p. 128.
[377] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, pp. 16-19; Jalla 2025, pp. 172-173; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 21;
[378] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 16; Mazzolotti 2025, p. 59.
[379] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 13; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94; Jalla 2025, p. 172; Solima 2008, p.67; Bollo 2004, p. 25.
[380] Izzolino 2020, p. 121; Zerbini 2006, p. 11.
[381] Muscarà, Romano 2020, p. 64.
[382] Emma Nardi (Roma 1947 -) è una studiosa e docente nel campo dell'educazione museale e della museologia. Dal 2022 è la Presidente di ICOM International. Per ulteriori informazioni, si rimanda a: https://www.finestresullarte.info/attualita/emma-nardi-nuova-presidente-icom-international, ultima consultazione 04/09/2026.
[383] Muscarà, Romano 2020, p. 64.
[384] Malobbia 2015, p. 38.

Analizzando la prima categoria, possiamo notare come «il modo in cui gli oggetti esposti e presentati al pubblico [sia] frutto di criteri rigorosi che derivano da scelte museografiche e museologiche precise»[385]. Generalmente gli strumenti che fanno parte di questa modalità sono quelli che di base sono presenti in qualsiasi museo con la volontà di veicolare le informazioni primarie sulle opere d'arte[386]. Si tratta di didascalie, brevi descrizioni d'accompagnamento oppure cartellini segnaletici, i quali devono raccogliere le caratteristiche essenziali delle opere utili al visitatore. Peraltro, tali strumenti devono essere soprattutto leggibili, comprensibili e ben visibili[387]. Il pubblico in questo modo non viene sovraccaricato, ma allo stesso tempo lo si rende partecipe all'interno della collezione, soprattutto coinvolgendo anche il visitatore meno esperto[388]. A questi supporti vengono spesso affiancati anche pannelli informativi, schede didattiche o brevi guide cartacee utili per avere una descrizione più accurata delle opere d'arte[389]. Infine, il museo mette a disposizione cataloghi, libri o altri supporti cartacei a pagamento, per permettere una documentazione precedente o un approfondimento successivo alla visita[390].

Per la modalità didattico-orale, l'istituzione museale si affida alla presenza di esperti in settore, come guide museali, insegnanti di storia dell'arte o mediatori culturali per svolgere visite guidate[391]. Le visite guidate sono tradizionalmente il mezzo più utilizzato dal pubblico, permettendo ad esso di interagire direttamente e verbalmente, ponendo domande e assimilando le informazioni in maniera più attiva[392].

In conclusione, la didattica multimediale ha cominciato a diffondersi negli ultimi anni in maniera preponderante all'interno delle istituzioni culturali, soprattutto dopo

[385] Nardi 1999, p. 85; Visser Travagli 2006, p. 26.
[386] Malobbia 2015, p. 38.
[387] *Ibidem;* Visser Travagli 2006, p. 16; Solima 2012, p. 134; Jalla 2025, p. 129; Desantis 2003, pp. 49-52.
[388] Malobbia 2015, p. 38.
[389] *Ibidem;* Visser Travagli 2006, p. 26; Solima 2012, p. 134; Desantis 2003, p. 52.
[390] Malobbia 2015, p. 38; Solima 2012, p. 138.
[391] Visser Travagli 2006, p. 15; Malobbia 2015, p. 38; Desantis 2003, p. 52; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 23.
[392] Visser Travagli 2006, p. 15; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 23; Malobbia 2015, p. 38; Cardone, Masi 2019, p. 56; Desantis 2003, pp. 52-53; CENSIS 2026, pp. 20-21; Di Blasi Burzotta 2010, p. 53; Franchi 2011, p. 81.

l'emergenza sanitaria COVID-19[393]. Prima del 2020, infatti, la tecnologia veniva utilizzata solamente come «strumento complementare e di supporto alla visita in loco»[394].

Uno dei primi supporti multimediali utilizzati sono state le audioguide interattive[395]. Esse si presentavano inizialmente dotate di cuffie e tastiera, fornendo attente descrizioni delle opere[396]. Col passare del tempo le audioguide sono diventate all'avanguardia, fornendo descrizioni più accurate, con la possibilità di scegliere la lingua e dei percorsi personalizzati in base all'età e al tempo a disposizione del visitatore[397]. Inoltre, è possibile accederci tramite il proprio software e un Qr code (*Quick Response*) disposto nelle sale museali[398]. In aggiunta a ciò, nel contesto contemporaneo quasi tutte le istituzioni museali hanno a disposizione non solo un sito web ma anche un'applicazione gratuita. Essa permette al fruitore di vedere la mostra con un approccio esplorativo, sfruttando le descrizioni testuali o orali che vengono messe a disposizione[399].

Gli allestimenti museali contemporanei si sono quindi dotati di specchi virtuali, modellini didattici e tridimensionali, totem e display *touch, multitouch* e olografici[400].

Inoltre, il lockdown dovuto dalla diffusione pandemica dell'infezione COVID-19 ha permesso la nascita di software per la realizzazione di tour 3d e percorsi virtuali[401]. Tale cambiamento, infatti, ha portato a una nuova relazione tra il pubblico e il museo, tramite la sperimentazione di nuovi oggetti e contenuti proposti[402]. Ciò ha consentito un accesso digitale e non fisico alle collezioni, che momentaneamente non potevano ospitare visitatori, e inoltre una creazione di spazi web dedicati a riunire e condividere il pubblico museale[403]. Questo confronto online ha permesso la creazione di

---

[393] Malobbia 2015, p. 38; Muscarà 2020, p. 67; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 93; Desantis 2003, p. 53; CENSIS 2026, pp. 20-21; Corriero, Santacroce 2024, p. 61.

[394] Malobbia 2015, pp. 52-53.

[395] *Ibidem*; Desantis 2003, pp. 51-52. Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 23.

[396] Malobbia 2015, pp. 52-53.

[397] *Ibidem*; Jalla 2025, pp. 127, 168; Desantis 2003, pp. 51-52.

[398] Malobbia 2015, pp. 52-55; CENSIS 2026, pp. 40-41; Bonacini 2024a, p. 92.

[399] Malobbia 2015, pp. 55-58; CENSIS 2026, pp. 40-41.

[400] Muscarà 2020, p. 66; CENSIS 2026, pp. 40-41.

[401] Muscarà 2020, p. 69; Bonacini 2024a, pp. 93-96.

[402] Muscarà 2020, p. 67; Corriero, Santacroce 2024, p. 61.

[403] Muscarà 2020, p. 68; Corriero, Santacroce 2024, p. 61; CENSIS 2026, pp. 40-41; Solima 2012, pp. 29-30; ISTAT 2020, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2020/05/I-musei-statali-al-tempo-del-Covid-19.pdf, ultima consultazione 04/09/2026.

La ricerca ISTAT, infatti, riporta come molti musei risposero positivamente all'esperienza lockdown, organizzando iniziative per consentire ai cittadini di accedere online al patrimonio

> «Social media platforms, especially Facebook, Twitter and Instagram. [They] have become the museums' preferred means to spread culture during the COVID-19 lockdown. Museums physically shut to the public were instead open because of their digital tools. And they were not only open, they also saw a significant rise in their online activity»[404].

Inoltre, l'istituzione museale, tramite le tecnologie innovative, ripensa ad attività e laboratori multisensoriali e immersivi. Un luogo che offre un'esperienza capace di un'interazione unica con le proprie opere d'arte[405]. Esempi come la Realtà Aumentata e Virtuale amplificano lo spazio di apprendimento e una maggiore consapevolezza del soggetto stesso[406]. La Realtà Aumentata sovrappone contenuti digitali come testi, immagini e suoni per creare un'esperienza a 360°, invece la *Virtual Reality* (VR) inganna i sensi dell'utente, creando una realtà alternativa, immersiva e interattiva[407].

In questa transizione in museo inclusivo, digitale e partecipativo, il valore educativo ha cominciato ad affiancare il valore espositivo[408]. Difatti, l'espressione che spesso viene sostituita a didattica museale è educazione museale[409]. L'"educazione", perciò, acquisisce un significato molto più profondo e ampio rispetto alla mera didattica, perché la relazione non è solo basata sulla trasmissione dell'informazione ma anche dalla costruzione di un'esperienza formativa per chi la vive in prima persona[410]. Come già accennato nei capitoli precedenti, il visitatore infatti non è più solo un soggetto passivo

---

culturale messo a disposizione. Inoltre, quattro musei su dieci hanno realizzato un sito web dedicato e quasi due terzi hanno creato un account sui più importanti social media.

[404] Borruso, Brunelli 2022, p. 66; Muscarà 2020, p. 68. La citazione riportata da Muscarà deriva da un articolo realizzato da Agostino, Arnboldi e Lampis, intitolato *Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness*, in *Museum Management and Curatorship* del 2020.

In aggiunta, anche il rapporto finale della Biblioteca CENSIS del 2026 afferma che «23 strutture su 24 demandano parte delle azioni di coinvolgimento del pubblico ad Instagram, Facebook, ecc. attraverso profili propri o appoggiandosi a quelli delle reti di aggregazione a cui si legano e, allo stesso tempo, utilizzano strumenti più tradizionali come newsletter o pubblicazioni ufficiali».

[405] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 12; Coppola, Zanazzi 2020, p. 42; Jalla 2025, p. 128; Borghi 2014, p. 81.

[406] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, pp. 13-14; Mazzolotti 2025, pp. 50-54; Coppola, Zanazzi 2020, pp. 42-43; CENSIS 2026, pp. 40-41; Panciroli 2022, p. 25.

[407] Mazzolotti 2025, pp. 50-54; Coppola, Zanazzi 2020, pp. 42-43.

[408] Gaggioli, et al. 2025, p. 81; Visser Travagli 2006, p. 13.

[409] Cardone, Masi 2019, p. 35; Visser Travagli 2006, p. 16; Trombini 2003a, p. 14.

[410] Cardone, Masi 2019, p. 35; Visser Travagli 2006, p. 16.

ma anzi si va a creare una comunicazione bidirezionale, «basata sull'interazione e scambi continui tra museo e fruitore»[411].

Perciò il servizio didattico educativo deve cercare di individuare e interpretare i nuovi bisogni del pubblico, potendo così prevedere e progettare attività didattiche apposite per ogni fascia d'età e settore[412]. I pubblici devono essere considerati nella loro pluralità, comprendendo distinzioni anagrafiche, culturali e sociali[413]. Questo aspetto deriva direttamente dalla nuova definizione di museo proposta dall'ICOM nel 2022, che definisce il museo come

> «un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze»[414].

La tecnologia costituisce al giorno d'oggi una parte fondamentale della didattica museale[415]. Tale modalità è in grado di avvicinarsi a qualsiasi fascia d'età sopra presentata, in particolare verso le nuove generazioni e il cosiddetto non-pubblico. Silvia Coppola e Silvia Zanazzi sottolinearono il potenziale dei supporti digitali, dicendo che

> «i musei costituiscono un luogo di aggregazione e di interazione tra persone molto diverse tra loro, sia per età sia per contesto socioculturale: di conseguenza è difficile progettare attività adeguate a tutti i target che abbiano la stessa risonanza in ogni visitatore che le prova. Per garantire un'esperienza soddisfacente, quindi, è opportuno pensare a soluzioni specifiche per determinate categorie. Uno dei maggiori vantaggi dell'uso delle tecnologie in ambito museale riconosciuto nella letteratura è proprio la "personalizzazione", il visitatore può scegliere tra una varietà di opzioni in base alle sue preferenze, desideri e possibilità»[416].

[411] *Ibidem*; Solima 2008, p. 76; Muscarà 2020, p. 66; Allard 1993, p. 768; Gaggioli, et al. 2025, p. 82.
[412] Coppola, Zanazzi 2020, p. 38; Visser Travagli 2006, p. 27; Grassi 2015, p. 168; Jalla 2025, p. 174; Sgambelluri 2022, p. 58.
[413] *Ibidem*.
[414] Jalla 2025, p. 19; Socrati 2026, p. 55.
[415] Muscarà 2020, p. 66; Coppola, Zanazzi 2020, p. 44.
[416] *Ibidem*.

La didattica museale quindi si evolve e si sta evolvendo continuamente venendo incontro alle esigenze contemporanee e sperimentando nuove strategie. Pertanto, il museo contemporaneo incarna l'idea di esperienza, come un percorso attivo in cui «il visitatore non solo osserva, ma esplora, riflette e interagisce con ciò che incontra»[417].

2.2.2. Possibili soluzioni per un maggiore coinvolgimento dei giovani al museo

Di fronte alle motivazioni emerse dai giovani, riportate nel sottoparagrafo 2.1.2., sulle ragioni della loro assenza all'interno delle sale espositive, i musei di tutto il mondo si sono posti nuovi obiettivi e hanno cercato di mettere in atto nuove proposte per coinvolgerli maggiormente. Lo scopo principale del museo contemporaneo è quindi quello di attirare i giovani e favorire la creazione di un legame personale emotivo, capace di trasformarli in visitatori abituali.

L'ambiente museale svolge un importante ruolo sul benessere del giovane visitatore[418]. Perciò deve essere un ambiente spazioso e ben illuminato, permettendo così di osservare le opere d'arte in maniera ottimale[419]. Le opere esposte dovrebbero preferibilmente essere poche e ben calibrate con lo spazio a disposizione, magari con modalità espositive dinamiche così da attirare maggiormente l'attenzione[420]. Un esempio recente, potrebbe essere l'iniziativa *A Few Degrees More* del Leopold Museum di Vienna, il quale nel 2023 propose un allestimento particolare e che suscitò un enorme

[417] Del Gobbo, Torlone, Galeotti 2018, p. 80; Gaggioli, et al. 2025, p. 82. Nel testo di Gaggioli, Pizzolante, Chirico e Banzi viene trattato il tema dell'esperienza museale come un viaggio intellettuale ed emotivo che intraprende il visitatore all'interno del museo, considerato post-museo.

[418] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Xanthoudaki 2003, p. 103; Solima 2012, p. 81; Jalla 2025, p. 170.

[419] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Xanthoudaki 2003, p. 103; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 16; Jalla 2025, p. 170.

[420] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 22-24; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 15; Jalla 2025, p. 170.

interesse[421]. Tale progetto consisteva nell'esporre quindici opere d'arte di pregio temporaneamente inclinate, per unire l'arte ad un tema di sensibilizzazione come il cambiamento climatico[422].

Inoltre, le opere dovrebbero essere accompagnate da didascalie efficaci e concise così da fornire le informazioni essenziali ai visitatori[423]. In aggiunta, il museo si dovrebbe presentare ai giovani come facilmente accessibile. Esso dovrebbe essere dotato di indicazioni, pannelli informativi e segnaletici, mappe del museo ed eventuali schede didattiche o brevi guide cartacee da disporre all'entrata, per agevolare il percorso all'interno dello spazio museale[424]. Quest'ultimo dovrebbe poi disporre di panche e sedute così che il pubblico possa ammirare meglio un'opera d'arte, leggere con calma una scheda illustrativa oppure riposarsi[425]. Tali strumenti permettono così una fruizione del museo più rilassata e agevole[426].

L'accessibilità dovrebbe essere garantita anche attraverso tariffe ridotte o gratuite per i giovani, consentendo loro un'agevolazione dal punto di vista economico[427], e favorita da orari più flessibili ed estesi, così da permettere aperture serali accessibili anche a studenti delle superiori e dell'università impegnati nello studio e in altre attività personali durante il giorno[428]. Oltre a ciò, il museo deve essere facilmente raggiungibile a livello logistico, tramite i mezzi pubblici, e ben collegato con altri servizi[429].

---

[421] Il progetto del Leopold Museum di Vienna viene presentato nel loro sito web, precisando come queste inclinazioni, le quali sono state attentamente studiate per essere uguali alle angolazioni catastrofiche dei paesaggi naturali durante la crisi climatica, suscitarono scalpore. https://www.leopoldmuseum.org/en/press/news/1303/A-Few-Degrees-More--A-little-shift-with-dramatic-effects, ultima consultazione 13/09/2026.

[422] *Ibidem*.

[423] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Visser Travagli 2006, p. 16; Jalla 2025, p. 170; Malobbia 2015, p. 38; Solima 2012, p. 134; Jalla 2025, p. 129; Desantis 2003, pp. 49-52; Solima 2012, pp. 29-30; Carrara 2014, p. 177.

[424] Visser Travagli 2006, pp. 16-26; Malobbia 2015, p. 38; Solima 2012, p. 134; Jalla 2025, p. 124, 129, 170; Desantis 2003, pp. 49-52; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 14; Zammuner 2006, p. 106; Carrara 2014, p. 177.

[425] Jalla 2025, p. 170; Zammuner 2006, p. 106; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 94; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19.

[426] Jalla 2025, p. 170; Zammuner 2006, p. 106; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 19.

[427] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Trombini 2003b, p. 124; Zammuner 2006, p. 106; Sacco, Trimarchi 2003, pp. 24-25; Da Milano 2011, p. 26.

[428] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 26; Trombini 2003b, p. 124; Jalla 2025, p. 117; Sacco, Trimarchi 2003, pp. 18,25.

[429] Solima 2012, p. 33; Sacco, Trimarchi 2003, p. 26.

All'interno deve proporre anch'esso dei servizi accessori come la caffetteria, la libreria o aree comuni, con possibilità di accesso indipendente, permettendo di sfruttare tali spazi anche come luoghi di incontro e confronto[430].

Tranne nel caso delle inaugurazioni e altre manifestazioni, che sono progettate per socializzare, i giovani preferiscono un museo non eccessivamente affollato[431]. Oltretutto essi si devono sentire a proprio agio, senza sperimentare emozioni negative come noia o frustrazione[432].

Alcuni studi, per esempio quelli di Coppola e Zanazzi, di Cardone e Masi o di Santagata, Falletti e Muggi, ritengono che il concetto chiave che riassuma ciò che le generazioni si aspettano dal museo sia l'"*Edutainment*" (*education* + *entertainment*)[433]. In italiano il termine può essere reso come "intrattenimento educativo" o "divertimento educativo", ed esprime la possibilità e la necessità di crescere, imparare e insegnare divertendosi[434]. Il giovane viene così coinvolto non solo tramite attività pratiche ludico-tattili ma soprattutto a livello cognitivo[435]. Questo implica che l'esperienza che viene proposta deve essere diversificata, ma soprattutto che provochi emozioni e sensazioni[436].

La forma più tradizionale di coinvolgimento educativo è rappresentata dalle visite guidate[437]. «La guida risulta essere il vero "strumento" in grado di rendere la visita stimolante e al tempo stesso istruttiva»[438]. Essa deve accompagnare il visitatore in un percorso museale ben delineato, con una selezione di opere precise[439]. Il percorso non deve essere troppo lungo in termini temporali e spaziali, bensì deve permettere ai giovani

---

[430] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 25; Sacco, Trimarchi 2003, p. 23.

[431] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Jalla 2025, p. 136; Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p. 15; Jalla 2007, p. 17. Daniele Jalla riprendendo il testo di Victor Middleton del 1985, *Visitor Expectations of Museums,* riportava, nel suo saggio del 2007, come paradossalmente i giovani e i visitatori in generale siano attratti dal fatto che davanti ad un museo o ad una mostra ci sia coda, significando che essa merita di essere visitato. Allo stesso tempo però la presenza di code troppe lunghe scoraggia il pubblico ad entrare per paura della presenza di sovraffollamento all'interno.

[432] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Gibbs, Sani, Thompson 2007, p. 93; Zammuner 2006, p. 106; Spadaro 2010, p. 24.

[433] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Cardone, Masi 2019, p. 120; Coppola, Zanazzi 2020, p. 44.

[434] *Ibidem*.

[435] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22; Zammuner 2006, p. 106.

[436] *Ibidem*.

[437] Desantis 2003, pp. 52-53; Di Blasi Burzotta 2010, p. 53.

[438] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 23.

[439] *Ibidem*; Desantis 2003, pp. 52-53.

di poter vedere le stanze espositive anche in libertà e in base al loro interesse personale[440].

Il giovane visitatore non intende limitarsi alla contemplazione e all'ascolto passivo, bensì desidera essere coinvolto. Egli considera infatti la visita tradizionale troppo rigida e preferirebbe come guida una persona coinvolgente, empatica e in grado di rendere stimolante la visita a qualsiasi gruppo d'età[441].

Le audioguide sono anch'esse ritenute utili, ma a condizione che ogni visitatore possa scegliere il proprio percorso di visita e che non siano eccessivamente descrittive e monotone[442].

Nel museo contemporaneo la didattica integra le tecnologie e adotta strategie comunicative innovative all'interno e all'esterno del museo, dando così l'opportunità di valorizzare il patrimonio anche tramite la digitalizzazione[443].

All'interno del museo si garantisce un'esperienza immersiva grazie a supporti multimediali e audiovisivi, come immagini, video, ricostruzioni 3d, schermi *touch* o *multitouch* e giochi interattivi[444]. Tali strumenti rappresentano un linguaggio familiare per le nuove generazioni, quasi necessario per il target cosiddetto dei "nativi digitali"[445]. È tuttavia indispensabile considerare come l'obiettivo primario rimanga trasmettere conoscenza tramite un nuovo mezzo di comunicazione e che lo si possa fare con il divertimento e l'intrattenimento[446]. Il digitale viene utilizzato anche all'esterno dell'istituzione museale, consentendo una maggiore pubblicizzazione. La trasmissione delle informazioni avviene non solo tramite i tradizionali cartelloni pubblicitari ma anche

---

[440] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 24; Allard 1993, pp. 771-772; Di Blasi Burzotta 2010, p. 56; Gibbs, Sani, Thompson 2007, pp. 83, 94; Jalla 2007, p. 17. Daniele Jalla riprendendo un testo di Victor Middleton del 1985, *Visitor Expectations of Museums,* evidenzia come «il visitatore desideri essere guidato, ma senza esagerare, avendo la possibilità di trovare da solo la strada, di capirne il senso, senza per questo essere costretto a un percorso eccessivamente obbligato».

[441] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 23; Desantis 2003, pp. 52-53; Allard 1993, pp. 768,771-772; Solima 2008, p.76.

[442] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 24; Desantis 2003, p. 51; Malobbia 2015, pp. 52-53.

[443] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 25; Solima 2012, p. 29; Corriero, Santacroce 2024, p. 61; Bertacchini, D'Antonio 2019, p. 72; Socrati 2026, p. 53.

[444] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 25; Jalla 2025, p. 128; Borruso, Brunelli 2022, p. 70;

[445] CENSIS 2026, p. 22; Muscarà 2020, p. 66; Corriero, Santacroce 2024, p. 60.

[446] CENSIS 2026, p. 22; Bollo 2006, pp. 83-84. Alessandro Bollo sottolinea come le soluzioni tecnologiche per quanto si avvicinino al mondo giovanile, devono essere ben studiate. I giovani, infatti, sono nati col digitale, e la soluzione tecnologica deve stupirli e non annoiarli cadendo nel banale.

attraverso trasmissioni televisive e radiofoniche, siti web e social media[447]. Una delle prime istituzioni museali al mondo a digitalizzare quasi interamente la propria collezione e a renderla disponibile al pubblico fu il Rijksmuseum di Amsterdam. Il museo statale olandese, infatti, inaugurò nel 2012 il suo progetto *Rijks Studio*, che consiste in un sistema di archiviazione digitale di quasi 125.000 opere d'arte, ordinate per categorie e sottocategorie[448]. Esse sono messe a disposizione dei visitatori gratuitamente e ad alta definizione, dando la possibilità inoltre di scaricarle, condividerle e ritagliare alcuni dettagli[449].

Come studente, invece, il giovane viene coinvolto e appassionato soprattutto tramite la scuola, essendo il primo vero e proprio approccio col museo[450]. Attraverso la scuola si realizzano non solo visite guidate o libere all'interno delle collezioni d'arte, ma si offrono anche diversi percorsi di alternanza scuola-lavoro[451]. Tale modalità si rivela efficace poiché consente al giovane di sentirsi parte integrante dell'organizzazione e della pianificazione museale, stimolandone un maggiore interesse[452]. Un'alternativa efficace sono anche i laboratori didattici, nei quali i ragazzi di qualsiasi età vivono un'esperienza formativa pratica sperimentando con le proprie mani gli strumenti e i materiali artistici, magari guidati da professionisti nel campo[453]. Un altro aspetto da valorizzare è l'istituzione di bandi di concorso per studenti delle scuole secondarie o universitari in relazione alle attività museali[454]. Ne costituiscono un esempio l'ideazione e la realizzazione di loghi per mostre o iniziative specifiche, nonché la partecipazione a concorsi per premi culturali e artistici intesi a valorizzare la storia del territorio[455].

---

[447] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 21,25; Bollo 2010, https://www.fizz.it/Bollo_2010_surfing.pdf, ultima consultazione 07/09/2026; Desantis 2003, p. 53; Solima 2012, pp. 29, 138; Jalla 2025, p. 128; Muscarà 2020, p. 62; Corriero, Santacroce 2024, p. 61; Borruso, Brunelli 2022, p. 66.

[448] Bonacini 2024b, p. 239; Marsala 2012, https://www.artribune.com/tribnews/2012/11/marsala/rijksmuseum, ultima consultazione 15/09/2026.

[449] Marsala 2012, https://www.artribune.com/tribnews/2012/11/marsala/rijksmuseum, ultima consultazione 15/09/2026.

[450] Xanthoudaki 2003, p. 102; Solima 2012, p. 81.

[451] De Luca 2011, p. 73; Franchi 2011, pp. 81, 85; Russo 2022, p. 140.

[452] Russo 2022, p. 147.

[453] Trombini 2003b, p. 125: Di Blasi Burzotta 2010, pp. 53-54; Franchi 2011, p. 101; Cardone, Masi 2019, pp. 59-60; Borruso, Brunelli 2022, p. 62; Grassi 2015, p. 212.

[454] Borruso, Brunelli 2022, p. 66; De Luca 2011, pp. 76-77; Franchi 2011, p. 86.

[455] Borruso, Brunelli 2022, p. 66; De Luca 2011, pp. 76-77; Franchi 2011, pp. 86, 91.

Per coinvolgere l'adolescente e l'universitario, non solo come studente, ma anche come giovane interessato all'arte, sono stati messi in atto numerosi progetti e attività, stimolando la loro partecipazione nel tempo libero. Dalla letteratura emergono prevalentemente tre approcci da utilizzare con i giovani[456].

Il primo consiste nei "progetti segmentati", cioè la realizzazione di mostre create appositamente per il target adolescenziale e giovanile venendo incontro ai loro interessi e al loro bagaglio culturale[457]. Il secondo riguarda i "progetti partecipativi", dando un vero e proprio ruolo attivo nello sviluppo del progetto al giovane, sia facendolo parlare ed interagendo con lui durante la mostra sia rendendolo partecipe della costruzione di essa[458]. Infine, i "progetti formativi" offrono ai giovani l'opportunità di svolgere il ruolo di guide museali, anche per i propri coetanei, mostrando l'istituzione come una concreta prospettiva professionale[459]. Tali attività hanno lo scopo di alimentare la fiducia e l'autostima nei giovani, rendendoli coinvolti e valorizzati[460]. Degli esempi internazionali rilevanti possono essere il progetto del Centre Pompidou a Parigi, il quale dal 2010 ha messo a disposizione spazi di aggregazione e un'area dedicata ai ragazzi dai 13 ai 16 anni per accogliere i loro interessi e dar modo di esplorare la cultura giovanile (dall'arte di strada alla musica e alla moda); oppure il Brooklyn Museum che offre la possibilità agli adolescenti di diventare guide del museo, tramite anche uno stage retribuito[461].

Tra le ulteriori modalità di attrazione si annoverano le agevolazioni tariffarie (ad esempio legato al percorso di studi) e iniziative quali la gratuità della prima domenica del mese[462]. La didattica museale, quindi, cerca di utilizzare le proprie capacità e strategie per superare le criticità nel rapporto tra musei e giovani[463]. L'immagine del museo negli anni sta mutando, come sottolineò Daniele Jalla al convegno del 2006, sottraendosi progressivamente dall'immagine negativa che lo contraddistingueva[464]. È pertanto

[456] Nouvellon, Jonchery 2014, p. 93.
[457] *Ibidem*; Trombini 2003b, pp. 124-125; Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22.
[458] Nouvellon, Jonchery 2014, p. 93; Allard 1993, pp.768-769.
[459] *Ibidem*; Trombini 2003b, p. 125; Russo 2022, p. 147.
[460] Allard 1993, pp. 769-770; Russo 2022, p. 147; Panciroli 2022, p. 22.
[461] Nouvellon, Jonchery 2014, p. 93; https://www.brooklynmuseum.org/it-IT/careers/internships-fellowships/museum-apprentice-program, ultima consultazione 13/09/2026.
[462] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 56; Jalla 2025, pp. 134-135.
[463] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 40; Jalla 2006, p. 107. Daniele Jalla, nel 2006 Vicedirettore dei Servizi Culturali di Torino, partecipò al Convegno Musei Giovani e commentò la situazione sotto il suo punto di vista della relazione tra i giovani e le istituzioni museali.
[464] Jalla 2006, p. 107.

responsabilità degli adulti tramandare alle future generazioni conoscenze e valori, cercando di far apprezzare, con i metodi più idonei, ciò che verrà lasciato in eredità al mondo[465].

A riguardo Daniele Jalla evidenzia nei suoi studi come sia necessario far vivere ai giovani un'esperienza di libertà, stupore, condivisione e piacere all'interno del museo[466]. Tramite questi quattro concetti essi scopriranno la bellezza del patrimonio e con meraviglia sceglieranno di custodirlo, uscendo autonomamente dalla definizione di non-pubblico[467].

[465] *Ibidem*; Jalla 2007, pp. 16-17. Daniele Jalla, nel suo contributo del 2007, sottolinea come gli adulti siano responsabili dell'educazione al museo e che ciò che conta realmente è «il modo con cui si coinvolgono i ragazzi nell'esperienza museale. L'educazione al museo passa non tanto attraverso la visita in sé, ma grazie al contemporaneo impegno a renderla soddisfacente per i giovani visitatori, cogliendo l'occasione per far apprezzare insieme ai contenuti, anche i modi attraverso cui essi sono comunicati, nella prospettiva di far sì che la visita sia occasione per capire il linguaggio e il codice utilizzati».

[466] Jalla 2006, p. 107; Schwiegkofler 2007, p. 43; Trombini 2007, p. 27; Jalla 2007, pp. 15-17. Daniele Jalla parlando di "stupore" evidenzia come esso non deve essere il fine dell'esperienza museale ma «uno dei tanti mezzi attraverso cui comunicare».
Alba Trombini inoltre sottolinea come lo stupore o la sorpresa, per lei non consiste solo nell'intrattenimento ludico ma anche nel generare una riflessione e un'emozione profonda.

[467] Jalla 2006, p. 107.

CAPITOLO 3. PROGETTAZIONE DIDATTICA PER L'APPRENDIMENTO DELL'ARTE CONTEMPORANEA

La presente ricerca, oltre ad indagare la relazione tra l'istituzione museale e quella scolastica, propone una programmazione didattica per l'apprendimento dell'arte contemporanea, avente come campione una classe quinta di un Istituto d'Istruzione Superiore. Tale progetto è stato strutturato in modo tale da sperimentare nuove tecniche di spiegazione durante la lezione frontale e nuove strategie di coinvolgimento del giovane durante una visita museale interattiva.

La lezione propedeutica svolta in classe ha approfondito l'arte del Novecento, in particolare le avanguardie storiche, essendo in linea con la programmazione scolastica, focalizzandosi in particolare sulla Collezione di Peggy Guggenheim a Venezia. Tale museo non è stato presentato solamente come punto di riferimento di tali movimenti artistici ma come luogo in cui poter osservare da vicino le opere precedentemente analizzate.

L'uscita museale, inoltre, non ha compreso la tradizionale visita guidata ma un'attività interattiva che potesse coinvolgere in maniera innovativa lo studente, facendolo diventare protagonista dell'esperienza. Tramite la partecipazione attiva, la ricerca dei dettagli e l'osservazione diretta, l'alunno ha potuto avvicinarsi all'arte e conoscere il museo con occhi e modalità differenti.

Tale sperimentazione si è conclusa con la somministrazione di due questionari, incentrati sulla relazione visitatore-museo e l'assimilazione effettiva della programmazione didattica terminata giorni prima. Il primo questionario, quindi, strutturato sulla letteratura analizzata e sulla base di ricerche effettuate in ambienti museali, ha affrontato la ridotta presenza dei giovani nei musei, interessandosi ai loro interessi, alle loro esperienze pregresse e alle loro preferenze di fruizione. Il secondo questionario invece ha analizzato il livello di apprendimento degli studenti, individuando i concetti e gli argomenti particolarmente compresi dal gruppo classe e le diverse tipologie di assimilazione dell'arte contemporanea.

Questo capitolo illustra quindi, attraverso la progettazione didattica e gli strumenti d'indagine, in che modo le nuove sperimentazioni emerse nei capitoli precedenti

possano attrarre maggiormente il pubblico giovanile. Dimostra, inoltre, come l'arte può essere apprezzata da tutti e che la collaborazione tra scuola e museo sia possibile ed efficace.

3.1. Soggetti e contesto della ricerca

3.1.1. Destinatari del progetto e dei questionari

Al fine di analizzare nel dettaglio la frequenza dei giovani al museo e la loro partecipazione all'interno del contesto museale, si è scelta la progettazione e l'attuazione in prima persona di un percorso didattico mirato all'apprendimento dell'arte contemporanea.
Tale intervento si è svolto all'interno di un Istituito di Istruzione Superiore (I.I.S.) collocato nel Nord Italia, la cui offerta formativa comprende differenti indirizzi, tutti appartenenti alla sfera della comunicazione artistica e turistica. Nello specifico, la ricerca è stata condotta all'interno dell'indirizzo del liceo artistico. Quest'ultimo si pone l'obiettivo formativo di trasmettere la conoscenza della cultura artistica e di contribuire allo sviluppo complessivo della soggettività dei giovani mediante una teoria di discipline che possano formare un individuo inteso come attore socialmente critico, responsabile e collaborativo.
L'articolo 4, comma 1, del D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 definisce gli obiettivi e l'identità del liceo artistico all'interno del sistema scolastico italiano, sottolineando come

> Il percorso del liceo artistico è indirizzato allo studio dei fenomeni estetici e alla pratica artistica. Favorisce l'acquisizione dei metodi specifici della ricerca e della produzione artistica e la padronanza dei linguaggi e delle tecniche relative. Fornisce allo studente gli strumenti necessari per conoscere il patrimonio artistico nel suo contesto storico e culturale e per coglierne appieno la presenza e il valore nella società odierna. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le

competenze necessarie per dare espressione alla propria creatività e capacità progettuale nell'ambito delle arti[468].

Oltre al raggiungimento dei risultati di apprendimento comuni a tutti gli istituti liceali, il Piano Triennale di Offerta Formativa (PTOF) 2024-2026 dell'Istituto evidenzia l'importanza di garantire agli studenti di:

- possedere una solida preparazione artistica e culturale, integrata da buone capacità linguistico – espressive, logiche e critiche e caratterizzata dalla interdisciplinarità tra le materie culturali e artistiche che permette percorsi formativi, didattici e individualizzati aventi il comune obiettivo di arricchire e valorizzare il processo formativo dello studente;
- sviluppare la capacità di 'osservare' e ' vedere', al fine di riconoscere la struttura dei linguaggi visivi e musivi e di saperli decodificare;
- conoscere la storia della produzione artistica e architettonica e il significato delle opere d'arte nei diversi contesti storici e culturali anche in relazione agli indirizzi di studio prescelti;
- cogliere i valori estetici, concettuali e funzionali nelle opere artistiche;
- conoscere e applicare le tecniche grafiche, e saper collegare tra di loro i diversi linguaggi artistici;
- conoscere i contenuti, i metodi e gli strumenti delle discipline artistiche, affinché si sviluppi nello studente l'attitudine alla 'progettualità', intesa come percorso di ideazione basato sulla acquisizione delle conoscenze, l'assimilazione dei linguaggi specifici e l'applicazione delle tecniche operative artistiche, fondamentale presupposto, questo, per consentirgli di esprimere e sviluppare compiutamente le sue doti di creatività, intendendo per creatività quel processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti la particolare sensibilità ai problemi, la capacità di produrre idee, l'originalità nell'ideare e la capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze;
- conoscere le problematiche relative alla tutela, alla conservazione e al restauro del patrimonio artistico, musivo e architettonico;
- essere educati alla lettura, alla comprensione e al rispetto del patrimonio culturale ed artistico[469].

A completamento dell'inquadramento istituzionale, l'analisi si focalizza sul gruppo classe coinvolto nella ricerca, individuato in un quinto anno del liceo artistico. La scelta è ricaduta su tale indirizzo e annualità al fine di osservare l'interesse, la partecipazione e

[468] Articolo 4, comma 1, del DPR. N. 89 del 15 marzo 2010, https://www.edizionieuropee.it/law/html/30/zn57_04_259.html, ultima consultazione 09/09/2026.

[469] Tali obiettivi sono stati ricavati e modificati dall'Istituto d'Istruzione Superiore in questione, partendo dalle direttive espresse dal DPR. N. 89 del 15 marzo 2010, https://www.edizionieuropee.it/law/html/30/zn57_04_259.html, ultima consultazione 09/09/2026.

la ricettività di giovani che hanno intrapreso in modo consapevole un percorso di studi prevalentemente artistico.

Il gruppo classe in questione era composto da 21 studenti, di cui 10 femmine e 11 maschi, con la presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Inizialmente, il contesto classe presentatomi consisteva in un gruppo di studenti coeso e maturo, caratterizzato da uno spirito di collaborazione e solidarietà reciproca. Ciononostante, dal confronto con i docenti è emerso come una parte consistente degli alunni manifestasse un atteggiamento talvolta meno propositivo nei confronti delle attività didattiche, con livello di partecipazione discontinui e un interesse limitato in alcune discipline.

Il contesto classe appariva dunque diversificato e, secondo l'opinione degli insegnanti, costituito essenzialmente da tre fasce di livello. Un primo gruppo ristretto di studenti si era da sempre distinto per un impegno costante e un metodo di studio puntuale, ottenendo buoni risultati in termini di conoscenze, competenze e abilità. Un secondo e più ampio gruppo di alunni aveva conseguito una media conoscenza dei contenuti disciplinari, pur presentando qualche difficoltà nel formulare autonomamente analisi e collegamenti più complessi. Infine, gli ultimi studenti, a causa di lacune pregresse e di un impegno poco costante, avevano riscontrato problematiche a raggiungere gli obiettivi prefissati dal corso di studio, non legati prettamente all'ambito artistico ma più a quello scientifico e filosofico.

In merito alla disciplina di storia dell'arte, la progettazione ha visto la stretta collaborazione con la docente dell'insegnamento in questione, la quale ha seguito la classe dal terzo al quinto anno, instaurando nel tempo un rapporto solido e costruttivo. La docente, contattata nel mese di dicembre 2025, ha fornito un quadro dettagliato della classe soprattutto in relazione all'ambito storico-artistico, illustrando il programma già svolto e la pianificazione per la conclusione del quinto anno.

Secondo la valutazione della docente, gli studenti mantenevano un atteggiamento controllato e collaborativo durante le lezioni in presenza, pur richiedendo l'adozione di strategie mirate per sollecitare la partecipazione di un piccolo sottogruppo meno attivo. Nel complesso, la maggior parte degli alunni si dimostrava studiosa e impegnata, dedicando tempo anche alla preparazione autonoma dei compiti assegnati. Pertanto, la classe rispondeva positivamente agli apprendimenti tematici sulla storia dell'arte, con momenti di riflessione su temi storici, soggetti rappresentati, evoluzione delle tematiche

pittoriche e attività pratico-progettuali ispirati al patrimonio artistico, favorendo il riconoscimento del valore culturale dell'arte nel tempo.

Sotto il profilo programmatico, la pianificazione del quinto anno aveva previsto inizialmente la presentazione della corrente artistica del realismo e dell'impressionismo, con caratteristiche generali e artisti che maggiormente hanno caratterizzato il panorama artistico in quegli anni. In seguito, era stato affrontato il post-impressionismo e l'art nouveau, con la volontà di iniziare l'anno 2026 studiando le avanguardie storiche.

Proprio su tale argomento si è inserita la presente proposta di ricerca. Alla luce della mia specializzazione nell'ambito dell'arte contemporanea, si è ritenuto opportuno progettare un percorso didattico proprio in funzione dell'apprendimento dell'arte del Novecento. La collaborazione con la docente dell'Istituto d'Istruzione Superiore è stata finalizzata a valorizzare la dimensione concettuale ed esperienziale di tali movimenti artistici, articolando la proposta tramite una lezione frontale e un'uscita didattica al museo. Difatti l'intento condiviso è stato quello di integrare il piano teorico con quello pratico, favorendo un apprendimento semplice, accessibile e consapevole del linguaggio artistico contemporaneo.

Tra gli obiettivi prefissati stabiliti dalla docente per l'ultimo anno scolastico dei suoi allievi figurava, infatti, quello di «riconoscere e apprezzare il patrimonio artistico, riconoscendo gli stili e l'evoluzione del concetto di opere d'arte nel tempo, aiutandoli ad osservare con spirito critico».

Lo scopo fondamentale della progettazione didattica, dunque, non risiedeva nell'assimilazione totale e meramente nozionistica o mnemonica delle informazioni, bensì nella capacità di distinguere i tratti distintivi e gli esponenti principali di ciascuna avanguardia, fornendo agli studenti strumenti interpretativi utili in futuro.

Perciò era indispensabile poter dare l'occasione agli alunni di osservare da vicino opere d'arte di estremo pregio, tramite un'uscita didattica. La scelta più appropriata è stata quindi la Collezione Peggy Guggeheim a Venezia, culla dell'arte del Novecento e delle avanguardie.

3.1.2. Contesto in cui si è svolta la visita didattica: Collezione Peggy Guggenheim

La Collezione Peggy Guggenheim è uno dei più importanti musei privati di arte moderna e contemporanea in Italia. Fondato dalla mecenate Peggy Guggenheim e gestito ora dalla Fondazione Solomon R. Guggenheim, il museo ha sede a Venezia e raccoglie più di duecento opere di artisti appartenenti alle principali avanguardie mondiali[470].

Marguerite Peggy Guggenheim fu una delle collezioniste più acclamate della storia dell'arte del XX secolo, arrivando a trasformare «il concetto stesso dell'arte»[471]. Nacque a New York nel 1898, da due delle famiglie più ricche d'America: i Seligman e i Guggenheim[472]. Dopo la sua esperienza a Parigi, si trasferì a Londra, dove nel 1930 decise di aprire la sua prima galleria d'avanguardia, denominata "Guggenheim Jeune"[473]. Con l'aiuto dell'amico Marcel Duchamp conobbe i diversi stili avanguardistici e gli artisti emergenti che sarebbero diventati celebri successivamente, acquistando inoltre la sua prima opera: una scultura di Jean Arp[474]. A seguito del suo ritorno nella città parigina e all'acquisto di un grand numero di quadri di diversi eccellenti artisti, fu costretta a fuggire dai nazisti a causa delle sue origini ebraiche, tornando nella sua città natale[475]. A New York realizzò il suo più grande desiderio: esporre i quadri della sua collezione in una galleria-museo, chiamata "Art of This Century". La galleria ospitava infatti arte avanguardistica comprendente importanti esponenti del cubismo, dell'astrattismo e del surrealismo, oltre a sperimentatori americani[476].

Nel 1948 fu invitata a presentare la sua collezione alla XXIV Esposizione Internazionale d'Arte contemporanea alla Biennale di Venezia, all'interno del padiglione della Grecia, rimasto vuoto a causa della guerra[477]. Fu proprio questo il momento in cui Peggy Guggenheim si innamorò della città lagunare, decidendo di volersi stabilire qui con la propria collezione. L'anno successivo così acquistò un palazzo incompleto e in disuso che sorgeva sulla riva del Canal Grande, chiamato Palazzo Vernier dei Leoni. Il palazzo si

[470] Barozzi 2011, p. 13.
[471] *Ibidem*; Gill 2001, p. 24.
[472] Cfr. Barozzi 2011, pp. 14-19; Gill 2001, p. 24.
[473] Barozzi 2011, p. 21; Gill 2001, p. 202.
[474] Barozzi 2011, pp. 21-23; Gill 2001, p. 202.
[475] Barozzi 2011, p. 24. Cfr. Subelyte 2019, pp. 101-109.
[476] Barozzi 2011, pp. 25-26.
[477] *Ivi*, pp. 26-27; Gill 2001, pp. 385-386.

presentava come una dimora ideale per lei e per le sue opere d'arte, contraddistinto da una lunga galleria, un grande giardino, una terrazza e un meraviglioso affaccio sull'acqua[478]. A seguito dei lavori di ristrutturazione, a partire dal 1950 decise di aprire la sua casa-museo al pubblico gratuitamente per ben tre giorni a settimana, consentendo ai visitatori di attraversare le stanze e il giardino. Peggy, infatti, credeva che la collezione fosse

> «non solo la testimonianza del suo impegno o la possibilità di essere ricordata e riconosciuta attraverso il genio degli artisti, ma anche un'opportunità per le persone di avvicinarsi a quel mondo creativo»[479].

Inizialmente, tuttavia, l'iniziativa non riscosse molto successo. I veneziani, infatti, prediligevano un altro tipo di arte, e coloro che si fermavano ad apprezzare i suoi quadri erano principalmente esperti d'arte o visitatori americani giunti in città per la Biennale[480]. A poco a poco Peggy Guggenheim cominciò a organizzare feste ed eventi per conoscitori d'arte e amici[481]. Iniziò così ad essere considerata una figura di rilievo a Venezia e non solo, tanto che la sua collezione cominciò ad essere affollata di visitatori, desiderosi sia di ammirare le opere sia di conoscere la stravagante collezionista[482]. A sottolineare il suo impegno e la sua passione, lei scrisse:

> «Mi sono dedicata interamente alla mia collezione. Una collezione è impegnativa. Ma è quello che desideravo e ne ho fatto il lavoro di una vita. Io non sono una collezionista. Io sono un museo»[483].

A coronamento di questo successo, nel 1962 il Comune la nominò cittadina onoraria di Venezia per l'amore dimostrato alla città e per aver trasformato la sua raccolta in un

---

[478] Barozzi 2011, pp. 27-28; Gill 2001, pp. 389-390; Guggenheim 2021, pp. 456-457; Borgherini 2019, pp. 117-120; Vail 2019, pp. 1-2; Risorse didattiche della Collezione Peggy Guggenheim, p.1, https://www.guggenheim-venice.it/site/assets/files/1683/asdg_risorsedidattiche_2627.pdf, ultima consultazione 14/09/2026.
[479] Vail 2019, p. 1.
[480] Barozzi 2011, pp. 31-32; Borgherini 2019, pp. 120-121; Guggenheim 2021, p. 464.
[481] Vail 2019, pp. 1-2.
[482] Barozzi 2011, p. 32.
[483] Citazione di Peggy Guggenheim in *Peggy Guggenheim and Her Friends*, 1970-76, riportata in https://www.guggenheim-venice.it/it/arte/approfondimenti/peggy-guggenheim/biografia-peggy/, ultima consultazione 14/09/2026.

tesoro artistico[484]. Successivamente, nel 1975, il governo italiano conferì alla sua collezione anche il riconoscimento di bene di interesse nazionale, accogliendo la volontà della mecenate di destinare le sue opere all'Italia anche dopo la sua scomparsa[485].
La sua morte avvenne il 23 dicembre 1979. In seguito, la collezione passò sotto la gestione della Fondazione Solomon R. Guggenheim di New York, con l'impegno però che l'allestimento rimanesse conforme a come lei l'aveva concepito[486]. La missione principale promossa dalla Fondazione è quella

> «di promuovere la comprensione e l'interesse per l'arte, l'architettura e le altre manifestazioni di arte visiva, principalmente del periodo moderno e contemporaneo, e di collezionare, conservare e studiare l'arte del nostro presente»[487].

Oggi, la Collezione Peggy Guggenheim conserva principalmente opere realizzate dai maggiori artisti del Novecento, tra cui Pablo Picasso, Salvador Dalí o Vasily Kandinsky. Tali opere, comprendenti sculture e quadri, sono esposte a rotazione grazie ai frequenti riallestimenti, effettuati anche in base alle mostre temporanee[488].
La Fondazione si impegna inoltre a realizzare

> «mostre d'eccezione, programmi educativi, iniziative di ricerca e pubblicazioni e si adopera per attirare e formare un pubblico quanto più vario e internazionale grazie alla sua particolare rete di musei e alle partnership culturali[489]».

Ogni programma culturale e mostra temporanea viene realizzata e organizzata proprio in onore della fondatrice, celebrandone la vita, i traguardi e gli artisti su cui lei per prima aveva scommesso[490].
Pur essendo un museo privato no-profit, la Collezione Peggy Guggenheim accoglie ogni anno moltissimi visitatori, offrendo visite guidate, attività culturali e progetti educativi[491].

---

[484] Gill 2001, p. 4.
[485] Borgherini 2019, p. 121.
[486] *Ibidem*; Barozzi 2011, p. 99.
[487] Ferrarese 2020, p. 105.
[488] Risorse didattiche della Collezione Peggy Guggenheim, p.1, https://www.guggenheim-venice.it/site/assets/files/1683/asdg_risorsedidattiche_2627.pdf, ultima consultazione 14/09/2026.
[489] Ferrarese 2020, p. 108.
[490] *Ivi*, p. 105.
[491] *Ivi*, pp. 108-109.

Questi ultimi vengono sviluppati appositamente sia per le scolaresche e gli insegnanti sia per le famiglie, offrendo l'opportunità di un arricchimento culturale profondo e privilegiato[492].

Le attività per le famiglie che vengono proposte sono vere e proprie esperienze tramite laboratori pratici, piccoli libri-gioco che accompagnano la visita o giornate appositamente pensate per i bambini e i genitori, proponendo loro anche scontistiche[493].

Per le scolaresche invece, "A scuola di Guggenheim" è il programma educativo nato nel 2003, ideato dal museo in collaborazione con la Regione del Veneto[494]. Si tratta di un progetto rivolto agli istituti scolastici di ogni ordine e grado, pensato per supportare l'inserimento dell'arte nella programmazione scolastica delle diverse classi[495]. Esso si propone di

> Educare studenti e studentesse all'arte moderna e contemporanea, generando esperienze significative in un contesto museale, creando connessioni tra le opere e le tematiche del contemporaneo, stimolando il senso critico ed estetico verso il mondo in cui si vive e accrescendo l'identità storica e sociale[496].

Per concretizzare tale finalità, la Collezione Peggy Guggenheim organizza visite guidate, laboratori artistici e attività su misura. Inoltre, propone incontri di formazione per studenti e docenti approfondendo alcune tematiche legate al museo e alla collezione, seguendo una metodologia basata su sei principi chiave: osservazione, valorizzazione, multidisciplinarità, accessibilità, inclusione e condivisione[497]. Si tratta di concetti già trattati nei precedenti capitoli e riconducibili anche alla definizione dell'ICOM del 2022.

L'aspetto particolarmente significativo è che questa offerta sia del tutto gratuita e presenti modalità analoghe alla programmazione didattica attuata in questa ricerca[498]. I percorsi proposti dal museo, infatti, si compongono di una preparazione svolta in aula seguita da una visita guidata. Secondo il museo, questi due momenti:

---

[492] *Ivi*, pp. 109-110.
[493] https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/per-le-famiglie/, ultima consultazione 14/09/2026.
[494] https://www.ascuoladiguggenheim.it/it/, ultima consultazione 14/09/2026.
[495] *Ibidem*.
[496] Risorse didattiche della Collezione Peggy Guggenheim, p.3, https://www.guggenheim-venice.it/site/assets/files/1683/asdg_risorsedidattiche_2627.pdf, ultima consultazione 14/09/2026.
[497] *Ibidem*.
[498] *Ivi,* p. 4.

> «favoriscono collegamenti alle conoscenze già in possesso degli alunni e delle alunne, facilitano il riconoscimento dell'opera e stimolano l'osservazione ravvicinata, l'apprezzamento e la maturazione di senso critico»[499].

È questo il concetto principale da cui partono tutti i percorsi tematici ed educativi della Collezione Guggenheim, il quale rispecchia perfettamente l'idea di visita museale integrata nel programma didattico di storia dell'arte.

3.2. Progettazione didattica costituita da lezione e visita museale

3.2.1. Lezione nella classe dell'Istituto d'Istruzione Superiore

La progettazione didattica si compone inizialmente di una lezione frontale ed interattiva svolta presso la classe quinta dell'Istituto di Istruzione Superiore, propedeutica all'uscita didattica alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, programmata nei giorni successivi.

Come emerge dalla letteratura di riferimento, informare i pubblici, prima della visita, su ciò che poi andranno a vedere li aiuterebbe

> «a rilassarsi, rendendoli più aperti e predisposti a lasciarsi coinvolgere nella visione degli oggetti, favorendo così un migliore apprendimento. Tali informazioni, fornite al visitatore prima dell'esperienza e reiterate durante la stessa, manterrebbero alto il focus attentivo, il tono dell'umore e di conseguenza la motivazione, fungendo da *rinforzo positivo*»[500].

[499] *Ibidem*.

[500] Banzi, Gaggioli, Pizzolante 2025, p.29. La frase riportata è parte del pensiero di George Hein, già menzionato nel secondo capitolo, in merito alla sua opinione del 1998 sull'apprendimento diretto, attivo e consapevole da parte del pubblico.

Una preparazione ben strutturata e organizzata dal docente, mediante una selezione di opere principali in relazione agli obiettivi scolastici e didattici prefissati, consente allo studente di analizzare le opere d'arte in prima persona. Tale approccio permette all'alunno di interiorizzare maggiormente i contenuti proposti in aula, integrando l'esperienza nel proprio bagaglio culturale e stimolando al contempo curiosità e interesse sul tema presentato[501].

L'intervento in classe si è svolto nei primi giorni di febbraio 2026 nell'aula in cui gli studenti abitualmente svolgono la lezione con la professoressa di storia dell'arte. Come evidenziato nel sottocapitolo 1.3., l'ambiente scolastico si configura come uno spazio connesso a supporto della spiegazione dell'insegnante; pertanto, esso deve disporre di strumentazioni tecnologiche adeguate a potenziare il lavoro del docente[502]. Tramite diversi studi, questo metodo di spiegazione e di esperienza in classe incrementerebbe il livello d'attenzione e il coinvolgimento degli studenti[503]. L'aula era infatti dotata di computer e Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), tramite la quale è stata proiettata la presentazione multimediale realizzata con Canva[504]. Tale piattaforma online consente a chiunque di realizzare grafiche, slide o contenuti, per presentazioni moderne ed innovative, rivelandosi un supporto efficace per i docenti nella ricerca di illustrazioni, grafici o sfondi funzionali alla lezione. I giovani preferiscono, infatti, presentazioni digitali a forte impatto visivo, caratterizzate da pochi colori vivaci e da parole chiavi utili poi allo studio autonomo[505].

La presentazione e la relativa lezione hanno trattato il tema delle avanguardie artistiche del Novecento, iniziando da un inquadramento storico-culturale fino all'approfondimento del tema principale. Nello specifico, dopo un'illustrazione storico-

[501] *Ibidem;* Zerbini 2006, p. 12; Borghi 2014, pp. 79-80.

[502] Bottai 2024, pp. 30-31; Serafini 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/163/1/Sara_Serafini_Per_una_nuova_didattica_della_storia_dellarte.pdf, ultima consultazione 10/09/2026.
Maria Stella Bottai, a pagina 31 del suo testo, precisa inoltre che «tali strumentazione modificano, potenziano, diversificano le attività didattiche in aula, come ha riconosciuto anche l'allora ministero dell'Istruzione, che con il Piano Scuola 2021-22 ha dato chiara indicazione del digitale quale rinforzo alla didattica in presenza».

[503] Rizzo 2010, p. 38; Borghi 2014, pp. 80-81.

[504] Bottai 2024, pp. 30-31, 58.

[505] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 21.

cronologica dei principali esponenti di tali movimenti artistici, è stato presentato un celebre esempio di collezionismo d'arte contemporanea: la Collezione Peggy Guggenheim, la quale raccoglie testimonianze di quasi tutte le correnti d'avanguardia.

A partire da questo quadro generale, la selezione delle opere da analizzare si è basata sia sulla capacità rappresentativa dei diversi stili, sia sul livello di interesse e suscettibilità verso gli studenti. Nella scelta si è tenuto conto del programma didattico deciso dalla docente a inizio anno e delle opere presenti nel manuale di storia dell'arte adottato dalla classe. Era importante, infatti, che i ragazzi potessero in seguito individuare collegamenti diretti tra la presentazione condivisa e il loro testo di studio[506]. Come riportano alcune ricerche, selezionare le opere è fondamentale perché permette allo studente di concentrarsi su alcune di esse, ricordandosi le caratteristiche principali e le maggiori differenze tra artisti e correnti d'arte[507].

La presentazione si compone di 26 diapositive numerate in ordine progressivo (e riportate in Appendice, Allegato A). Si è optato per uno sfondo molto chiaro, pensato per far risaltare il testo, e le diverse grafiche geometriche inserite per conferire movimento e un tocco di colore. Il carattere tipografico selezionato è "Codec Pro", il quale è un font lineare e semplice, che garantisce leggibilità sia da grande schermo sia da dispositivi mobili.

Il titolo scelto, "Le avanguardie artistiche immerse nella Collezione di Peggy Guggenheim a Venezia", anticipa i due argomenti principali: le avanguardie storiche e la loro concentrazione nella sede espositiva veneziana, meta della successiva uscita didattica.

Nelle Slide da 1 a 4 è stato illustrato il contesto storico artistico generale. In primo luogo, si è chiarita la definizione di "avanguardia", termine derivato dal linguaggio militare per indicare i soldati in prima linea. In ambito artistico la metafora definisce i movimenti che hanno intrapreso una vera e propria battaglia contro l'istituzione accademica e i canoni tradizionali del bello e della perfezione, rinnovando radicalmente il linguaggio espressivo dell'epoca.

[506] Il manuale di testo utilizzato dalla classe del quinto anno in questione è *Contesti d'are. Vol. 3: Dal neoclassicismo a oggi. Per le Scuole superiori. Con ebook. Con espansione online,* a cura di Claudio Pescio, 2018.

[507] Baldriga 2021, p. 73; Bottai 2024, p. 49; Mariani 2021, p. 91.

Il contesto storico era enormemente segnato dalle guerre, tanto da creare una crisi non solo politica ma anche sociale e culturale. Pertanto, la terza diapositiva presenta un'epoca contraddistinta dalla nascita della fotografia (nel 1893) e dal cinema, ponendo l'arte al di fuori dell'imitazione e dalla riproduzione della realtà, ma più vicina a temi filosofici ed introspettivi. Il primo Novecento è stato infatti attraversato dalle riflessioni di Nietzsche sul superuomo, dalla nascita della psicoanalisi freudiana incentrata sull'inconscio, dalla concezione di Bergson sul tempo interiore e dalla teoria della relatività di Einstein sullo spazio soggettivo. Tali correnti di pensiero hanno profondamente trasformato il contesto culturale del loro tempo. L'arte comincia a coinvolgere così la vita quotidiana e sociale (Slide 4), veicolata tramite riviste e manifesti, ed esposta non solo all'interno dei musei e delle collezioni private ma anche durante eventi serali di musica, teatro o poesia. Dal punto di vista tecnico, la pittura, la scultura e l'architettura si sono ampliate mediante il fotomontaggio, il collage, l'assemblage e la riproduzione fotografica.

L'arco temporale delle avanguardie si sviluppa dal 1905, anno della prima esposizione dei *Fauves*, al 1924, data di pubblicazione del *Manifesto del Surrealismo* di André Breton (Slide 5). I diversi artisti che componevano questo movimento artistico, pur nelle loro peculiarità, condividevano il rifiuto del bello accademico, l'uso dei manifesti e delle opere d'arte come modalità espressiva e la ricerca di nuovi linguaggi influenzati dal contesto culturale.

Le diapositive 6 e 7 illustrano la sequenza cronologica della diffusione delle diverse avanguardie. Ogni corrente è affiancata da una sintetica descrizione, dai nomi degli artisti più rappresentativi e da un ritaglio iconografico di un capolavoro di riferimento. Ciò fornisce agli studenti uno schema riassuntivo utile ad apprendere i concetti chiave e a comparare i diversi stili, per poter poi studiare più facilmente.

Come già menzionato in precedenza, nel 1905 prende avvio l'espressionismo francese dei *Fauves*, le cosiddette "Belve", caratterizzato dalla deformazione delle figure e dall'uso antinaturalistico e violento del colore, esemplificato dall'artista Henri Matisse con l'opera "Gioia di Vivere". Nello stesso anno si sviluppa l'espressionismo tedesco del gruppo *Die Brücke* ("Il Ponte"), orientato a rappresentare il disagio interiore attraverso toni cupi e antinaturalistici e forme drammatiche. Tra i principali esponenti figurano Edvard Munch ed Ernst Ludwig Kirchner, del quale è stato proposto il dipinto "Cinque

donne per strada". A queste correnti si affianca l'espressionismo austriaco, rappresentato dall'intimo "Abbraccio" di Schiele. Il 1907 segna la nascita del cubismo, fondato sulla scomposizione formale trasposta nel tempo e sulla giustapposizione di materiali eterogenei e originali all'interno della medesima opera d'arte. Sulla tela si integrano infatti pittura, collage, fotomontaggi, ritagli di giornale o texture materiche, tratti che caratterizzano artisti come Georges Braque e Pablo Picasso (quest'ultimo rappresentato da una delle sue opere principali: la "Guernica"). Successivamente nel 1909 compare la pubblicazione del primo manifesto del futurismo da parte di Tommaso Marinetti, che dà l'avvio a un movimento costituito dal dinamismo, dal concetto di progresso e dall'euforia della macchina. I massimi esponenti presentati sono Giacomo Balla e Umberto Boccioni, quest'ultimo celebre per "La città che sale". Nel 1910 prende il via l'astrattismo, un movimento orientato ad abbandonare le figure a favore di colori e linee. Esso si suddivide essenzialmente in due correnti principali: l'astrattismo lirico/espressivo del gruppo *Der Blaue Reiter (*"Il Cavaliere Azzurro"), guidato da Vasily Kandinsky (di cui viene riportato il "Primo acquerello astratto"), e l'astrattismo geometrico o neoplasticismo, legato a figure come Piet Mondrian e Kazimir Malevič (iniziatore del suprematismo, dedito all'estrema semplificazione formale). Tra gli ultimi movimenti artistici analizzati figurano la metafisica con Giorgio De Chirico, il dadaismo con Marcel Duchamp e Man Ray (dal 1916) e il surrealismo (dal 1924) con Salvador Dalí, René Magritte, Max Ernst e Alexander Calder, accomunati dalla rappresentazione dell'immaginazione, del sogno e dell'inconscio.

Quasi tutti gli artisti e le correnti artistiche menzionate sono presenti nella prestigiosa collezione di Peggy Guggenheim a Venezia. Marguerite Peggy Guggenheim, riassunta nelle diapositive dalla 8 alla 12, è stata una mecenate delle arti con un temperamento forte e determinato, che le ha permesso di dedicare tutta la sua vita all'arte, conoscendo i maggiori artisti del suo tempo e raccogliendo diverse opere dei movimenti più importanti del XX secolo[508]. Nacque a New York nel 1898 da due benestanti famiglie americane affermate nell'ambito minerario e bancario. Già a 22 anni, nel 1920, iniziò ad interessarsi all'arte, trasferendosi a Parigi e instaurando amicizie importanti come quelle con

[508] Le informazioni sulla vita e sulla collezione di Peggy Guggenheim sono state raccolte dal sito ufficiale del museo, https://www.guggenheim-venice.it/it/ (ultima consultazione 16/09/2026), e dalla bibliografia del sottocapitolo 3.1.2.

Costantin Brâncuşi e Marcel Duchamp. Dopo quasi vent'anni aprì una galleria d'arte a Londra, denominata "Guggenheim Jeune", inaugurando la propria collezione con la sua prima opera in assoluto: "Testa di Conchiglia" di Jean Arp. Rientrata a Parigi e acquistato un ingente numero di capolavori, fu costretta a fuggire dall'Europa a causa delle sue origini ebraiche dopo l'occupazione nazista. Tornò così nella sua città natale in cui sposò uno dei pittori più acclamati dell'epoca: Max Ernst. Nel secondo dopoguerra, fece ritorno in Europa, in particolare in Italia, avendo l'onore di esporre alla Biennale di Venezia nel 1948. Qui Peggy Guggenheim si innamorò follemente della città lagunare, decidendo di trascorrere i suoi ultimi anni tra i canali veneziani. Pertanto, a Venezia acquistò un edificio del Settecento incompiuto e in disuso lungo il Canal Grande: Palazzo Vernier dei Leoni. Questa fu scelta come sua casa ma anche come spazio dove esporre la sua preziosa collezione e diverse mostre temporanee di scultura contemporanea. Nel 1951 infatti cominciò ad aprire le porte della sua dimora al pubblico solo alcuni giorni a settimana, per poi diventare invece un museo accessibile.

Delle opere custodite nel museo, per la lezione, ne sono state selezionate dieci esposte al pubblico, ritenute rappresentative degli artisti e dei movimenti più rilevanti. Ad ogni avanguardia è stato associato un codice colore identificativo per agevolare gli studenti nell'associazione visiva del movimento artistico e dell'artista.

Tutte le slide delle opere presentano un'impaginazione uniforme: al centro è presente la riproduzione dell'opera d'arte, in basso i dati tecnico-bibliografici (autore, titolo e datazione) e ai lati brevi descrizioni analitiche con parole chiave in grassetto e frecce direzionali per indicare soggetti ed oggetti.

In ordine cronologico, si è iniziato con il cubismo, contraddistinto dal colore azzurro. Il primo artista presentato nella quindicesima slide, è Pablo Picasso, con una delle opere-icone della Collezione Peggy Guggenheim: "Sulla spiaggia" (Slide 15). Lo sfondo a bande cromatiche piatte e bidimensionali va a suddividere la tela (spiaggia, mare e cielo), su cui si stagliano due bagnanti dalle forme rigide ma aggraziate, intente a maneggiare una barchetta. Sono figure mai viste in quadri precedenti, sono mostruose e tridimensionali ma caratterizzate da una sensualità e una forza scultorea incredibile. Nello sfondo compare anche una terza presenza, la quale si pone minacciosa, dietro l'orizzonte del mare, finché osserva le due donne.

Per evidenziare la diversità stilistica all'interno della medesima corrente artistica, è stata scelta l'opera "Il clarinetto" di Georges Braque del 1912, caratterizzata da un formato ovale inusuale, che libera la tela della forma standard squadrata (Slide 16). Lo strumento musicale che dà il nome al quadro viene raffigurato in diagonale al centro, incrociando altre diagonali, oggetti e materiali. Possiamo infatti trovare la testa di una chitarra, la presenza di lettere ("V ALSE"), l'effetto del trompe-l'oeil a finta venatura lignea ed elementi materici e innovativi come la sabbia.

Il futurismo, invece, è stato illustrato attraverso Giacomo Balla (Slide 17). "Velocità astratta + rumore" del 1913-14 sintetizza infatti il movimento, la velocità e la scomposizione della luce tramite un'unione di colori e forme dinamiche. I segni incrociati, simbolo del rumore, escono al di fuori del quadro, coinvolgendo anche l'intera cornice. Probabilmente questo quadro doveva far parte di un trittico, il quale doveva esprimere l'alterazione dell'ambiente naturale al passaggio di un'automobile.

All'astrattismo con Vasily Kandinsky (Slide 18) è stato associato il colore verde. L'artista si esprimeva nei suoi quadri tramite linee e colori primari, applicati sopra ad uno sfondo bianco. "Paesaggio con macchie rosse n. 2" del 1913 rappresenta una visione emotiva e spirituale, con al centro un elemento che ricorre spesso nei suoi quadri: la chiesa. Essa viene disegnata con vicino un campanile allungato che si estende al di fuori della tela. Il punto focale è però la macchia rossa centrale, simbolo di forza espansiva a contrasto con le tonalità fredde circostanti.

Ampio spazio è stato riservato al surrealismo (colore rosa), la quale è rappresentata da quadri di artisti estremamente importanti nel panorama artistico e di cui gli studenti avrebbero avuto l'onore di vedere i loro quadri durante l'uscita didattica. L'opera "La nascita dei desideri liquidi" di Salvador Dalí (Slide 19) esprime il "metodo paranoico-critico", cioè la trasposizione in pittura di conflitti psicologici tramite illusioni ottiche e immagini bivalenti. Viene rappresentata al centro una figura biomorfica (che potrebbe richiamare numerosi oggetti come un violino, una scultura, una tavolozza o un mostro) accompagnata da diversi personaggi. Probabilmente viene raccontata la leggenda di Guglielmo Tell, che rappresenta per l'artista l'archetipo dell'aggressività paterna. Infatti, il personaggio centrale ermafrodita unisce il padre, la madre e il figlio, e ha sopra la testa un filone di pane, da cui parte una nube nera. Il colpevole desiderio si manifesta nella donna al centro con dei fiori al posto della testa, che rappresenta il desiderio di attrazione

e allo stesso tempo di repulsione. Infine, è presente un'ombra di un oggetto esterno all'opera, probabilmente simbolo del padre minaccioso o di una rovina imminente.

In "L'impero della luce" del 1953-54 (Slide 20), tramite la tecnica surrealista veristica, René Magritte rappresenta un paradosso visivo accostando un cielo diurno a un paesaggio urbano notturno, illuminato solamente da un lampione. Un ossimoro pittorico che va a trattare il tema del sogno, del turbamento e del disagio, trasmessi principalmente dal cielo insolito.

Max Ernst, il marito di Peggy Guggenheim, è presente nella collezione con "La vestizione della sposa" (Slide 21) in cui il surrealismo è rappresentato in maniera differente dai suoi due colleghi precedentemente illustrati. Ernst dipinge al centro una donna-sposa con un sontuoso mantello di piume rosse e con il volto di un barbagianni, probabilmente una raffigurazione della giovane pittrice surrealista inglese Leonora Carrington. Vicino a lei si trovano due creature inquietanti, di cui una viene allontanata dalla protagonista, e l'altra, un mostriciattolo verde grottesco, che sembra quasi piangere ai suoi piedi. Inoltre, c'è a sinistra un uccello antropomorfo anch'esso di color verde e con in mano una lancia spezzata, probabilmente la personificazione dell'artista stesso. La scena erotica e teatrale è ambientata in un ambiente ristretto caratterizzato da un pavimento a scacchiera e da un quadro raffigurante la stessa sposa.

La scultura surrealista è stata invece introdotta dalle opere di Alexander Calder (Slide 22). All'interno del museo Guggenheim si possono trovare due sue celebri sculture: una nello spazio esterno e una nell'atrio centrale interno. La "Mucca" è costruita da forme leggere in acciaio di color rosso poste in dialogo con la natura del giardino. L'"Arco di Petali" invece è caratterizzata da una struttura di fili e petali metallici che si muovono con il movimento dell'aria.

La decima opera analizzata appartiene allo spazialismo di Lucio Fontana (Slide 23). In "Concetto Spaziale", l'artista sfida le dimensioni tradizionali perforando la tela con punteruoli e simulando l'energia di una trasformazione cosmica in atto su un pianeta o su una galassia. La peculiarità è inoltre l'utilizzo di materiali eterogenei come la sabbia, i brillantini e il colore ad olio.

La parte conclusiva della lezione ha fornito una breve panoramica sui quadri presenti nella Collezione Guggenheim, ma momentaneamente non esposti al pubblico. Tali movimenti sono il neoplasticismo di Piet Mondrian e la sua armonia universale espressa

tramite linee e colori, e il dadaismo con Marcel Duchamp, il quale crea movimento all'interno dell'opera tramite linee e figure spezzate. Infine, è stata riportata la tecnica del *dripping* di Jackson Pollock con l'espressionismo astratto (con l'opera "Occhi nel caldo", la quale presenta, tra le colature di colore, dei piccoli occhi di creature nascoste) e la metafisica di Giorgio de Chirico, rappresentando uno spazio claustrofobico definito da oggetti con molteplici interpretazioni.

L'intervento si è svolto in modalità partecipativa: la classe è stata sollecitata a porre domande e a individuare anche autonomamente le differenze stilistiche tra le opere degli autori dello stesso movimento artistico. L'osservazione attiva delle reazioni degli studenti ha permesso di riscontrare un interesse e una partecipazione da parte della maggioranza della classe, di fronte a linguaggi espressivi così singolari e dissimili. Tale lezione propedeutica è stata progettata e studiata in vista della successiva visita alla Collezione Peggy Guggenheim.

3.2.2. Visita didattica al museo Guggenheim

L'uscita didattica alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia si è tenuta a pochi giorni di distanza dalla lezione in classe. La visita ha avuto luogo nel primo pomeriggio, dopo che gli studenti avevano già passeggiato tra le calli veneziane e assistito, al mattino, ad una visita museale presso le Gallerie dell'Accademia. Le indicazioni iniziali, quindi, richiedevano la progettazione di una visita semplice, stimolante e contenuta nei tempi, avendo a disposizione poco più di un'ora.

Anziché guidare gli studenti all'interno del museo illustrando le diverse opere in modalità frontale, si è scelto di cogliere l'occasione e sfruttare il tempo a disposizione per sperimentare un'attività partecipativa che li rendesse protagonisti diretti dell'esperienza[509]. Come sottolineano Santagata, Falletti e Maggi, il giovane non si vuole

[509] Peri 2022, p. 36. Lo storico dell'arte e educatore museale Marco Peri evidenzia come sia interessante utilizzare l'"Esperienza museale partecipativa" per far partecipare i giovani all'interno degli spazi museali. Peri sottolinea inoltre che «Partecipare significa offrire alle

> «relegarlo al ruolo di semplice osservatore passivo ma di fargli provare delle emozioni, delle sensazioni, di renderlo protagonista di un'avventura culturale: il museo deve "*lasciarti qualcosa dentro*", deve permetterti di "*entrare nell'opera*"»[510].

Si è inteso quindi di tradurre in pratica i concetti teorici analizzati nei capitoli precedenti, con particolare riferimento all'"Edutainment"[511]. L'obiettivo della visita difatti era quello di far apprendere ai ragazzi in maniera divertente e innovativa, facendo provare loro emozioni dinanzi a opere ricche di dettagli e curiosità.

In alternativa alla visita guidata tradizionale, gli studenti sono stati accolti all'ingresso del museo con una breve introduzione al contesto e alle modalità di svolgimento dell'attività. I giovani, infatti, sono stati coinvolti in una "Caccia alle opere della Collezione Guggenheim", appositamente progettata ed elaborata. A ciascun ragazzo è stato consegnato un foglio di lavoro (Allegato B, in Appendice), contenente una breve presentazione dell'iniziativa e articolato in dieci tappe, corrispondenti a dieci opere. Nove di queste erano già state trattate durante la lezione in aula illustrandone la storia e le caratteristiche principali; l'ultima invece non l'avevano mai vista sebbene l'artista fosse già stato brevemente accennato. Inoltre, ciascuna tappa era correlata da una breve affermazione, volta a stimolare in loro una riflessione critica, e da prove pratiche, quali individuare e fotografare dettagli o rispondere a brevi quesiti.

Secondo alcune ricerche, per coinvolgere maggiormente gli adolescenti risulta opportuno affidar loro libretti, opuscoli o fogli da compilare autonomamente o in gruppo, così da permettere un apprendimento diretto e facilitato[512]. In particolare, la scelta della "caccia al tesoro" risponde alla volontà di impiegare un formato capace di «attirare gruppi di giovani visitatori», coniugando la dimensione ludica e il fascino dell'enigma con l'assimilazione diretta e indiretta delle informazioni[513].

Si è scelto appositamente un numero contenuto di opere per delineare un percorso breve e stimolante, che consentisse agli studenti di muoversi liberamente tra le sale e

---

persone un ruolo attivo nella costruzioni dei significati in contrapposizione alla visita tradizionale in cui spesso si vive la condizione passiva di spettatori».

[510] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 22.

[511] *Ibidem*; Cardone, Masi 2019, p. 120; Coppola, Zanazzi 2020, p. 44.

[512] Allard 1993, pp. 768-769.

[513] Coppelli 2003, pp. 179-180.

soffermarsi maggiormente sulle opere di loro gradimento[514]. In linea con il concetto di libertà emerso dalla letteratura analizzata nei primi capitoli, agli studenti è stata concessa l'autonomia di stabilire l'ordine delle tappe e di svolgere l'attività individualmente o in gruppo, a seconda delle proprie preferenze[515].

L'unica regola era quella di completare le risposte ai quesiti e di ricongiungersi dopo un'ora sulla terrazza posteriore del museo Guggenheim, affacciata sul Canal Grande.

Tale progetto partecipativo pone al centro lo studente: la ricerca autonoma degli elementi nel quadro e nelle didascalie favorisce un livello di concentrazione superiore rispetto a quello sollecitato in aula o durante una visita guidata tradizionale rivolta a un gruppo numeroso. Si tratta di un'attenzione individuale che agevola una memorizzazione più duratura di informazioni e dettagli.

La Caccia alle opere era così composta da un testo motivazionale iniziale concepito per stimolare il coinvolgimento dei ragazzi:

> Il museo spesso non si vede con gli occhi giusti…ma voi che siete amanti dell'arte potrete sicuramente apprezzare le bellezze e le particolarità delle avanguardie del Novecento nascoste nella Collezione Peggy Guggenheim. Osservate con attenzione, cercate indizi visivi, rispondete alle domande e mettetevi in gioco…ogni opera nasconde qualcosa e sarete voi a poter trovare ciò! Le opere le abbiamo già viste in classe (tranne l'ultima), ma alcuni dettagli sono individuabili solo dal vivo, quale modo migliore se non osservare da vicino le opere d'arte e fotografarle col proprio cellulare?!

Come evidenziato dall'invito finale, gli studenti erano chiamati a partecipare, utilizzando anche il proprio smartphone. Anziché privare i ragazzi di uno strumento che avrebbero quasi certamente utilizzato, si è scelto di integrarlo con una precisa finalità educativa. I ragazzi hanno così potuto impiegare il proprio dispositivo per scattare fotografie, «raccogliere informazioni, navigare nella galleria, porre domande e svolgere altre funzioni che arricchiscono ulteriormente l'esperienza dell'utente»[516].

Nelle diverse tappe gli studenti hanno affrontato delle prove fotografiche, che richiedevano di ritrarre dettagli o realizzare scatti particolari. Ad esempio, inquadrare da vicino le venature lignee del quadro di Georges Bracque oppure realizzare uno scatto

[514] Santagata, Falletti, Maggi 1999, pp. 23-24;
[515] *Ivi*, p. 24; Di Blasi Burzotta 2010, p. 56; Gibbs, Sani, Thompson 2007, pp. 83, 94; Jalla 2007, p. 17.
[516] Perla, et al. 2024, p. 50.

fotografico muovendo velocemente il cellulare, simulando il "rumore visivo" di Giacomo Balla. La fotografia si configura così come una possibile modalità per focalizzare l'attenzione sui dettagli, mettere a confronto le diverse fotografie realizzate e conservare un ricordo tangibile e digitale dell'esperienza alla Collezione Peggy Guggenheim.
Come riporta Alessandro Bollo risulta incisivo proporre

> Una visita guidata diversa dal solito, in grado di mettere in gioco e esaltare gli interessi di ciascun ragazzo senza rinunciare al valore intrinseco degli oggetti musealizzati, [...] chiedendo loro di identificare ciascuno un'opera o un oggetto di loro interesse e di fotografarlo, magari con il cellulare[517].

Oltre alle prove fotografiche, sono state richieste ricerche di informazioni desumibili dalle didascalie o dai pannelli esplicativi. Nel dipinto di Max Ernst, "La vestizione della sposa" gli studenti dovevano ad esempio individuare il nome della donna raffigurata nei panni della sposa e riportarlo sul foglio. L'obiettivo era quello di stimolare la lettura autonoma dei supporti informativi messi a disposizione dal museo, rendendo i giovani soggetti attivi del percorso di ricerca.
Inoltre, in alcune tappe sono state inserite attività pratiche di osservazione ravvicinata, quali il conteggio dei colori impiegati da Vasily Kandinsky in "Paesaggio con macchie rosse n. 2", il calcolo delle finestre illuminate e chiuse nella casa del "L'impero delle luci" di René Magritte, oppure la ricerca di quanti numeri celati tra le colature di colore di Jackson Pollock. L'osservare il quadro si trasforma così in un'esperienza ludica guidata da attenzione e curiosità.
Infine, alla fine del foglio, gli studenti venivano invitati a non limitarsi ad osservare solo le opere proposte, ma ad ampliare lo sguardo a tutte le opere che avessero suscitato il loro interesse durante l'esplorazione libera del museo.
Durante lo svolgimento dell'attività, assieme alla docente, ho percorso le sale per offrire supporto in caso di dubbi o quesiti da parte dei ragazzi. È stato interessante osservare la varietà di comportamenti adottati: alcuni studenti hanno formulato domande d'approfondimento sulle opere esposte (non limitandosi solo a quelle indicate nella scheda fornita), altri si sono seduti davanti a quadri per un'osservazione prolungata; invece, un piccolo gruppo ha svolto l'attività in brevissimo tempo, completando lo stretto

[517] Bollo 2008, pp. 134-135

indispensabile. Alcuni studenti inoltre hanno cercato gli indizi silenziosamente e autonomamente, mentre altri hanno preferito condividere il percorso con i compagni. Come è emerso dalla letteratura, spesso la dimensione relazionale con i propri coetanei favorisce la fruizione dell'esperienza nell'adolescente, rendendo la condivisione emotiva e cognitiva più gratificante rispetto a quella individuale[518]. Tale dimensione, infatti, incide positivamente sia sulla motivazione sia sui processi di socializzazione, facilitando l'esperienza partecipativa[519].

Al termine della visita, il gruppo classe si è ricongiunto sulla terrazza posteriore del museo per poter ammirare il panorama veneziano, per poi dirigersi verso la collezione temporanea esposta nella sede antistante, intitolata "Mani-fattura: le ceramiche di Lucio Fontana". Conclusa la veloce visita alla mostra, il gruppo si è avviato verso l'uscita per i saluti finali.

Tale esperienza ha posto in evidenza l'efficacia della preparazione teorica svolta in classe e l'utilità della fruizione diretta delle opere, convalidando il valore dell'approccio partecipativo nel favorire l'apprendimento autonomo e il coinvolgimento degli studenti.

[518] *Ivi*, pp. 115-117.
[519] *Ibidem*.

3.3. Ricerca quantitativa e qualitativa: costruzione dei questionari

Per verificare l'efficacia della progettazione didattica realizzata per gli studenti del quinto anno di un liceo artistico, nel febbraio 2026 sono stati loro somministrati due questionari in forma cartacea. Tale scelta è stata considerata la più efficace per agevolare i giovani alla compilazione, consentendo loro di concentrarsi maggiormente sulle domande e di sentirsi a proprio agio nel contesto della classe. I questionari sono stati successivamente digitalizzati attraverso l'uso di fogli di calcolo e documenti testo (Google Fogli Excel e Google Documenti Word) al fine di agevolare l'analisi e la comparazione dei dati.

Le indagini sono state condotte in modalità completamente anonima e approfondiscono i due ambiti d'analisi trattati in questa tesi sulla base di un'adeguata bibliografia e di precisi riferimenti teorici. Il primo questionario analizza le preferenze dei giovani riguardo alle attività nel tempo libero e la loro frequenza con cui visitano i musei, indagandone le eventuali modalità di fruizione e di accompagnamento. Il secondo, invece, valuta l'apprendimento dell'arte contemporanea da parte degli studenti al termine della progettazione didattica partecipativa, articolata in una lezione frontale e una visita museale.

Agli studenti sono stati concessi poco meno di quaranta minuti per completare i due brevi questionari, appositamente strutturati per evitare un eccessivo affaticamento e per favorire il mantenimento della loro concentrazione[520].

Il gruppo classe, descritto nel sottocapitolo 3.1.1., era interamente presente il giorno della somministrazione dei questionari; di conseguenza, i 21 moduli compilati consentono di confermare o ridiscutere i dati emersi dalla bibliografia, fornendo una panoramica generale e una risposta articolata ai quesiti di ricerca.

[520] Bollo 2004, p. 32.

3.3.1. Analisi delle domande contenute nel primo questionario

La presente tesi, dal punto di vista bibliografico, ha affrontato il tema della scarsa affluenza dei giovani nei musei, in particolar modo analizzando in quale misura tali istituzioni rientrino nella loro quotidianità e secondo quali modalità. Si è pertanto ritenuto opportuno somministrare agli studenti un questionario che potesse confermare o smentire la presenza giovanile nelle istituzioni museali, indagando sulle loro passioni, abitudini e accompagnatori previlegiati. Il questionario, difatti,

> «è uno strumento molto utilizzato in ambito culturale perché si rivela particolarmente efficace per "fotografare" una determinata situazione o un problema, per raccogliere informazioni sull'identità della popolazione analizzata e per poter descrivere il fenomeno osservato»[521].

In tale ricerca esplorativa è stato adottato un approccio quantitativo, finalizzato a misurare il fenomeno, acquisire dati utili e standardizzare i risultati ottenuti, così da poterli interpretare statisticamente ed «ottenere dati ad alta strutturazione»[522].
Il questionario d'indagine, somministrato in lingua italiana, si compone di una breve presentazione iniziale e di dieci domande a risposta chiusa, formulate con una terminologia semplice e secondo un grado di complessità crescente (Allegato C, in Appendice)[523]. Sono stati inseriti quesiti a risposta singola per le domande binarie e mirate, in particolare per quelle fondate su una scala di valutazione a quattro gradi. Inoltre, sono state inserite domande a risposta multipla con un massimo di tre alternative selezionabili. Quest'ultima modalità offre infatti la possibilità di scegliere più opzioni, aiutando l'intervistato a esprimere una propria opinione sincera e consentendo di ottenere un'interpretazione più veritiera dei dati.
Il questionario è stato strutturato sulla base dei dati raccolti durante la ricerca bibliografica e fa riferimento a diversi modelli teorici in cui strumenti analoghi sono già stati somministrati al pubblico. Le principali ricerche di riferimento, da cui sono poi state adattate le domande in relazione all'ambito e alla finalità dell'indagine, sono il *Questionario di rilevazione del grado di soddisfazione dei visitatori dei musei statali*,

[521] *Ivi*, p. 29.
[522] *Ivi*, p. 14; Trinchero 2002, p. 193; Cecconi 2002, pp. 21-22.
[523] Bollo 2004, pp. 32-33.

realizzato dalla Direzione generale Musei nazionale e adottato da numerose strutture museali, e dallo studio effettuato da B. Benanchietti, *Il museo ascolta: Indagine Musei Reali. Accessibilità e inclusione nei musei archeologici,* del 2021, incentrato tuttavia su un pubblico più vasto e in relazione al museo archeologico.

Nello specifico, lo strumento somministrato agli studenti della classe del liceo artistico è un questionario auto-compilato, ossia una serie di domande utili alla ricerca a cui un bacino d'utenza selezionata è chiamata a rispondere autonomamente[524]. Come sottolinea Roberto Trinchero[525], il questionario auto-compilato deve essere accompagnato da una breve introduzione, che spieghi le finalità dell'indagine e rassicuri lo studente sulla riservatezza dei dati. Il testo non deve contenere un linguaggio forbito o vocaboli elevati, ma deve mettere a proprio agio l'intervistato, evidenziando il valore effettivo del suo contributo per la ricerca[526]. Pertanto, la presentazione

> Ciao! Ti chiedo solo pochi minuti del tuo tempo per conoscere la tua opinione sul museo. Questo non è un test e non ci sono risposte giuste o sbagliate. Il questionario è completamente anonimo e i risultati mi serviranno per il mio progetto di Tesi Magistrale: il tuo parere mi aiuterà a capire se il museo è presente nella tua quotidianità. Sentiti libero/a di esprimere la tua opinione liberamente. Grazie mille per il tuo contributo!

spiega allo studente che si tratta di un'analisi breve e anonima, priva di una valutazione finale e di fondamentale utilità per la ricerca.

Per quanto riguarda la struttura, la sequenza delle domande è stata progettata per analizzare la relazione degli studenti con il museo. Partendo dai loro interessi coltivati nel proprio tempo libero e dal ruolo che il museo vi riveste, si esplorano le modalità con cui i giovani desidererebbero vivere l'esperienza di visita e i fattori che la condizionano. Il questionario si suddivide in due sezioni principali: la prima, intitolata "Chi sei?", delinea i dati profilanti degli intervistati, e la seconda, "Tu e il museo", si dedica alla fruizione museale. La Tabella 1 presenta, tramite una struttura sintetica, la struttura dello strumento utilizzato, mostrando le tematiche analizzate per ogni gruppo di quesiti legati al museo e ai giovani.

---

[524] *Ivi*, p. 26; Trinchero 2002, pp. 55, 194-196.

[525] Roberto Trinchero è un professore di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino, il quale ha dedicato diversi studi alla formazione, alla comunicazione e ai diversi strumenti di ricerca educativa.

[526] Bollo 2004, p. 31; Trinchero 2002, pp. 196-197.

Aree tematiche analizzate	**N. item**
Analisi del profilo sociodemografico degli studenti	2
Ricerca dei principali ambiti di interesse dei giovani contemporanei	2
Valutazione delle esperienze museali passate degli studenti	2
Esplorazione delle aspettative e dei fattori maggiormente influenti nella visita museale	3
Indagine sulle modalità preferite dallo studente di uscita didattica al museo	1
Totale complessivo	**10**

Tab. 1.: *Struttura del questionario con riferimento alle aree tematiche di riferimento.*

Nella sezione iniziale, i primi due quesiti definiscono il profilo sociodemografico degli utenti, chiedendo loro l'età e il genere. Tali dati consentono di associare i risultati alla specifica fascia d'indagine[527].

Nelle domande 3 e 4 si indagano gli interessi e le attività svolte nel "limitato tempo libero a disposizione" degli studenti. Come già evidenziato nel sottocapitolo 2.1.2., la scarsità di tempo libero viene spesso citata dagli adolescenti tra le motivazioni della mancata frequenza dei musei, preferendo dedicare tali momenti ad attività non contemplative e capaci di offrire gratificazioni immediate e senza eccessivo sforzo. Di conseguenza, il terzo quesito, attraverso la possibilità di selezionare fino ad un massimo di tre risposte, è utile a comprendere quali siano gli ambiti prediletti e se il gruppo classe analizzato confermi indirettamente tale orientamento, selezionando attività considerate "di sfondo"[528]. La quarta domanda invece approfondisce gli ambiti di intrattenimento verso cui i giovani provano maggiore affinità. Rispetto al quesito precedente, le opzioni di scelta sono più circoscritte per consentire una selezione mirata, verificando se il museo rientri tra le preferenze dell'intervistato e se vi è coerenza con quanto dichiarato in precedenza.

Nella seconda sezione, il primo quesito riguarda la frequenza di visita ai musei, riallacciandosi alla letteratura esaminata che sottolinea l'esigenza di trasformare i giovani da "non-pubblico" a visitatori assidui. A fronte di una presenza giovanile storicamente ridotta, limitata prevalentemente alle uscite scolastiche o alle visite

[527] Trinchero 2002, p. 197; Solima 2012, p. 44.
[528] Cfr. Benanchietti 2021.

didattiche con la famiglia, la domanda indaga su un arco temporale di tre anni, offrendo opzioni relative a una frequenza singolare, assidua o nulla[529]. In continuità con il punto precedente, il quesito successivo indaga la tipologia di accompagnamento (se lo si ha avuto) durante le visite museali passate, per individuare i principali intermediari tra i giovani e l'esperienza culturale.

A seguito dell'analisi sulla partecipazione dei giovani e la compagnia durante le visite, è stata indagata anche la durata della permanenza all'interno del museo[530]. Come emerge dalla bibliografia, i visitatori spesso tendono a perdere la concentrazione e l'interesse dopo breve tempo, pur desiderando osservare qualsiasi opera esposta, trasformando la piacevole visita in un "affaticamento da museo".

Le domande 8 e 9 adottano la scala di valutazione a quattro livelli di accordo, in cui si richiede all'intervistato di esprimere la propria adesione alle affermazioni riportate[531]. Gli studenti scelgono, quindi, tra le quattro opzioni: per nulla d'accordo, poco d'accordo, abbastanza d'accordo e molto d'accordo. Il quesito 8 indaga la funzione che il museo dovrebbe svolgere secondo i giovani[532]. Le affermazioni riguardano principalmente l'ambito scolastico e quello esperienziale, essendo la scuola il principale canale di contatto con le istituzioni culturali e l'approccio esperienziale il metodo previlegiato per il coinvolgimento giovanile. Le risposte permettono di comprendere le aspettative reali degli studenti nei confronti dei musei. La nona domanda esamina invece i fattori capaci di influire sull'esperienza museale del visitatore[533]. Gli studenti esprimono la propria opinione sugli elementi che potrebbero ostacolare un giudizio positivo al termine della visita. In linea con la letteratura citata nel sottocapitolo 2.1.2, fattori quali il costo del biglietto, il sovraffollamento, l'eccessiva durata del percorso e la carenza di supporti tecnologici spesso vengono considerati determinanti nella scarsa affluenza giovanile.

Infine, l'ultimo quesito indaga le modalità e le compagnie preferite per la visita[534]. Tra le modalità vengono citate l'uso dell'audioguida, la lettura degli apparati didascalici o la partecipazione a visite guidate, individuate come i tre principali strumenti di fruizione. Tra

[529] *Ibidem*.
[530] *Ibidem*.
[531] Trinchero 2002, p. 203
[532] Cfr. Benanchietti 2021.
[533] *Ibidem*.
[534] *Ibidem*.

i contesti d'accompagnamento invece, oltre alla visita in autonomia, sono stati inseriti i due riferimenti principali per i giovani: la famiglia e la scuola.

3.3.2. Analisi dei quesiti esposti nel secondo questionario

Al fine di analizzare nel dettaglio la partecipazione dei giovani all'interno del contesto museale anche in relazione all'ambiente scolastico, la presente ricerca ha compreso l'elaborazione di una progettazione didattica mirata all'apprendimento dell'arte contemporanea.

In seguito della lezione frontale e dell'uscita didattica presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, il percorso si è concluso con la valutazione delle conoscenze acquisite dagli studenti. A questo scopo è stato somministrato agli alunni un questionario. Quest'ultimo, somministrato in classe successivamente a quello descritto nel sottocapitolo 3.3.1., analizza, mediante un approccio integrato quantitativo e qualitativo, le informazioni assimilate dagli studenti, in assenza di un effettivo studio individuale preventivo, rilevando le conoscenze derivanti esclusivamente dalla partecipazione alle attività.

Nella presente ricerca è stato utilizzato l'approccio quantitativo, basato su domande a risposta chiusa, per interpretare statisticamente i dati[535]; e l'approccio qualitativo per far emergere le opinioni, le conoscenze e i concetti rielaborati dagli intervistati. Difatti quest'ultima tipologia pone l'attenzione sul «punto di vista "soggettivo"» degli utenti[536], fornendo elementi utili a valutare l'efficacia dell'attività didattica. Tali modalità rientrano tra le "tecniche per la rilevazione di conoscenze e abilità", volte a stimolare non un «apprendimento meccanico, frutto di una pura e semplice memorizzazione, ma un apprendimento che prevede l'assimilazione stabile dei concetti acquisiti»[537].

[535] Bollo 2004, p. 14; Trinchero 2002, p. 193; Cecconi 2002, pp. 21-22.
[536] Bollo 2004, p. 14.
[537] Trinchero 2002, p. 283.

Il questionario d'indagine in questione, somministrato in lingua italiana, si articola in una breve presentazione iniziale e da sei quesiti: tre domande (con una scala di valutazione) formulate con una terminologia accessibile e tre domande a risposta aperta (Allegato D, in Appendice)[538].

Analogamente al primo strumento utilizzato, l'introduzione contiene le finalità dell'indagine, rassicurando lo studente sulla non diffusione dei dati, sulla loro anonimità e sulla loro fondamentale utilità per la ricerca[539].

Per quanto riguarda la struttura, la sequenza delle domande è volta a verificare le effettive informazioni assimilate dagli studenti. I contenuti principali trattati durante la lezione hanno riguardato le avanguardie storico-artistiche e la Collezione Peggy Guggenheim, sede dell'uscita didattica. In particolare, sono state analizzate cinque correnti artistiche (il cubismo, il futurismo, l'astrattismo, il surrealismo e lo spazialismo) trattate attraverso gli artisti e le opere del museo veneziano e contestualizzate mediate la storia della mecenate Peggy Guggenheim. È stato quindi ritenuto fondamentale verificare se gli studenti sapessero distinguere le diverse avanguardie storiche, riconoscerne i tratti stilistici e descriverne brevemente le caratteristiche e le differenze.

Pertanto, il questionario è strutturato in due sezioni: nella prima gli studenti esprimono il proprio grado di accordo verso una serie di affermazioni, e nella seconda parte sono invitati a rispondere in forma aperta, confrontando opere e stili.

La sezione iniziale si compone di tre *item* (su scala di valutazione), strutturati secondo la scala di Likert a 5 punti, in cui ogni valore corrisponde a un grando di accordo (1 = "Molto in disaccordo", 2 = "In disaccordo", 3 = "Non lo so", 4 = "D'accordo", 5 = "Molto d'accordo"). Questa prima misurazione consente di rilevare la comprensione sintetica e personale su tre argomenti generali: l'arte di Lucio Fontana, le caratteristiche distintive del cubismo e del futurismo, e l'espressività di Vasily Kandinsky.

La seconda sezione invece propone tre domande aperte, per ciascuna delle quali sono previste al massimo cinque righe di risposta. La risposta, infatti, dev'essere sintetica, facendo emergere i concetti chiave dell'argomento. La prima domanda verte sulla figura della collezionista Peggy Guggenheim, richiedendo agli studenti di descriverne il ruolo e

[538] Bollo 2004, pp. 32-33.
[539] *Ivi*, p. 31; Trinchero 2002, pp. 196-197.

l'importanza della sua collezione. Il quesito mira a verificare se la classe abbia recepito il fulcro concettuale e i contenuti fondanti della programmazione didattica avvenuta.
Il secondo quesito richiede l'individuazione di due opere del surrealismo e la comparazione delle relative differenze e somiglianze. L'esercizio presenta un grado di complessità maggiore, in quanto richiede l'associazione tra artisti e corrente di appartenenza, unita alla capacità di cogliere tratti comuni e distintivi tra pittori dissimili.
Infine, la terza domanda, di impostazione analoga alla precedente, evidenzia l'appartenenza di Pablo Picasso e di Georges Braque alla medesima corrente artistica, stimolando lo studente a riconoscerne le peculiarità stilistiche individuali.
L'obiettivo delle domande aperte è sollecitare lo sviluppo di un pensiero critico e consapevole sull'arte contemporanea, rilevando quali opere, artisti e movimenti si siano impressi con maggior efficacia nella memoria della classe.

3.3.3. Obiettivi della ricerca

La presente tesi indaga la relazione tra l'istituzione museale e quella scolastica, proponendo una programmazione didattica integrata per l'apprendimento dell'arte contemporanea. In particolare, gli obiettivi principali della ricerca sono:

1. Indagare la fruizione museale dei giovani, osservando se i dati presenti in letteratura siano ancora attuali.
2. Comprendere le aspettative degli studenti riguardo alle visite museali, e valutare se le strategie proposte per coinvolgerli maggiormente risultino realmente efficaci.
3. Valutare l'apprendimento degli studenti in seguito al progetto didattico attuato.

Le statistiche sulla fruizione museale dei giovani che vengono presentate nei capitoli precedenti si basano su diverse ricerche condotte in passato, principalmente nei primi

anni Duemila. Lo scopo del primo questionario è quindi quello di comprendere più a fondo gli interessi dei giovani contemporanei, mettendo a confronto i dati storici con quelli attuali. Tale procedimento non solo offre una panoramica sulla percezione del museo da parte degli studenti, ma si propone anche di evidenziarne le aspettative di fronte all'esperienza museale.

La progettazione didattica attuata è stata strutturata in modo da sperimentare alcune delle nuove tecniche e strategie (scolastiche e museali) descritte nei primi due capitoli. Nella lezione frontale propedeutica, considerata efficace prima di un'uscita scolastica, sono stati utilizzati strumenti tecnologici e una presentazione virtuale dei contenuti. Successivamente, l'uscita didattica ha previsto una breve visita libera all'interno del museo, durante la quale è stata affidata agli studenti un'attività partecipativa e ludica basata sull'uso di dispositivi digitali e di una scheda con specifiche "missioni" da compiere. Gli studenti hanno così potuto osservare da vicino la selezione di opere introdotte in aula, collaborare con i coetanei, soffermarsi sui capolavori di maggiore interesse e sentirsi protagonisti attivi della visita. Tale progetto intende quindi verificare l'efficacia di un'esperienza museale coinvolgente e il suo impatto positivo sull'assimilazione dei contenuti.

L'obiettivo finale, infatti, consiste nel comprendere se gli studenti, attraverso un dialogo efficace tra scuola e museo, abbiano realmente appreso la tematica storico artistica proposta. Dunque, non si richiede un'assimilazione totale e mnemonica delle informazioni, bensì la capacità di riconoscere, esporre e distinguere gli argomenti e i tratti distintivi dei diversi movimenti artistici e dei loro esponenti.

In sintesi, attraverso i dati raccolti, la ricerca intende chiarire l'importanza di una progettazione didattica partecipativa fondata sulla collaborazione tra scuola e museo. Allo stesso tempo, lo studio evidenzia come l'adozione delle nuove strategie scolastiche e museali emerse dalla bibliografia sia fondamentale per favorire nei giovani un apprendimento profondo dell'arte contemporanea.

3.4. Analisi dei dati raccolti tramite i questionari

3.4.1. Presentazione e interpretazione dei risultati ottenuti dal primo questionario

I dati emersi dal primo questionario cartaceo, incentrato sulla frequenza dei giovani nei musei, sono stati interamente digitalizzati tramite Google Fogli Excel, al fine di tracciarne un quadro analitico dettagliato. Tale operazione ha consentito di elaborare grafici relativi alle frequenze e alle preferenze degli studenti in riferimento all'ambito museale.
Le prime domande del questionario erano principalmente indirizzate a definire il profilo sociodemografico degli utenti, rilevandone l'età e il genere, sebbene si trattasse di una classe ben definita di alunni. Tali dati consentono di condurre un'analisi più approfondita e di confermare la composizione del gruppo classe e la fascia d'età[540].
Nello specifico, è emerso che il campione è composto da sedici studenti di 18 anni, e cinque di 19 (Grafico 1).

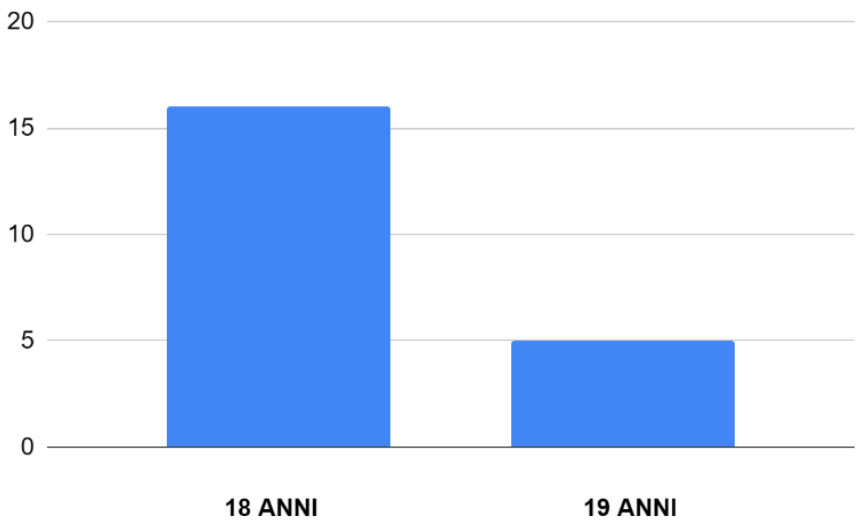


Grafico 1 – *Suddivisione degli studenti per la loro età.*

[540] Trinchero 2002, p. 197; Solima 2012, p. 44.

Tale fascia anagrafica rappresenta proprio il target di riferimento dell'indagine, il quale in ambito museale viene considerato parte del cosiddetto "non-pubblico". Gli studenti in questione risultano suddivisi quasi equamente tra femmine (47,6%) e maschi (52,4%), come illustrato nel Grafico 2, con una lieve prevalenza maschile pari a una sola unità.

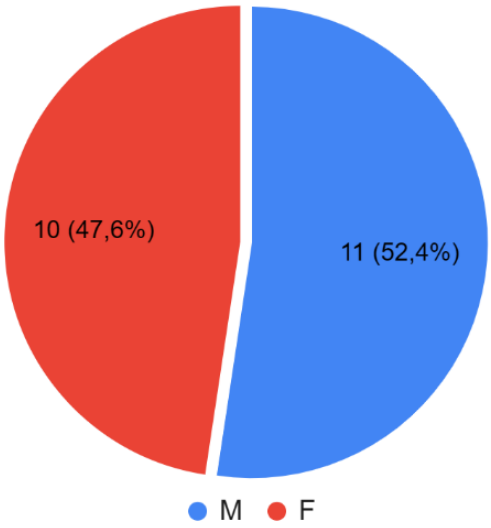


Grafico 2 – *Genere degli intervistati*.

Dalla letteratura esaminata nel sottocapitolo 2.1.2., è emerso come questa fascia d'età, indipendentemente dal genere, frequenti di rado i musei, prediligendo altre tipologie di intrattenimento. Il tempo libero degli adolescenti viene infatti percepito come una risorsa scarsa e frammentaria, da dedicare preferibilmente ad attività poco impegnative. Già nello studio condotto a Torino da Santagata, Falletti e Maggi nel 1999 emergeva la preferenza dei giovani verso lo sport, la lettura, la musica e il cinema[541]; considerate attività "di sfondo", capaci di offrire gratificazioni immediate e senza eccessivo sforzo. Analogamente, un'altra indagine condotta a Parigi nel 2014 da Nouvellon e Jonchery ha evidenziato un maggiore interesse giovanile per l'ascolto musicale, l'uso del computer e le uscite con gli amici[542].

[541] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19.
[542] Nouvellon, Jonchery 2014, pp. 97-98.

A confermare ciò, il terzo quesito, somministrato agli studenti del quinto anno dell'Istituto d'Istruzione Superiore, evidenzia come i giovani ancor oggi, nel 2026, mantengano gli stessi ambiti di interesse nel loro tempo libero. Rispetto al campione iniziale di 21 studenti, ai quali era richiesta la selezione di un massimo di tre opzioni, tre intervistati hanno superato il limite consentito. Dunque, le loro risposte sono state annullate al fine di garantire l'omogeneità della rilevazione. Il Grafico 3 fa quindi riferimento alle preferenze di 18 studenti. Appare evidente come l'ambito "Musica e Spettacolo" riscuota un notevole gradimento da questo target, essendo stato indicato dalla maggioranza degli intervistati (13 alunni su 18), seguito dallo "Sport", considerato parte integrante della vita giovanile con 8 risposte. A pari merito, con 6 votazioni ciascuna, figurano le voci "Natura e Benessere" e "Arte e Beni culturali". Nonostante quest'ultimo ambito rientri tra le tre preferenze dei giovani intervistati, è significativo sottolineare come sia stato scelto solo da 6 studenti su 18, pari ad un terzo del gruppo classe, pur trattandosi di una ricerca effettuata in un indirizzo di studi prettamente artistico.

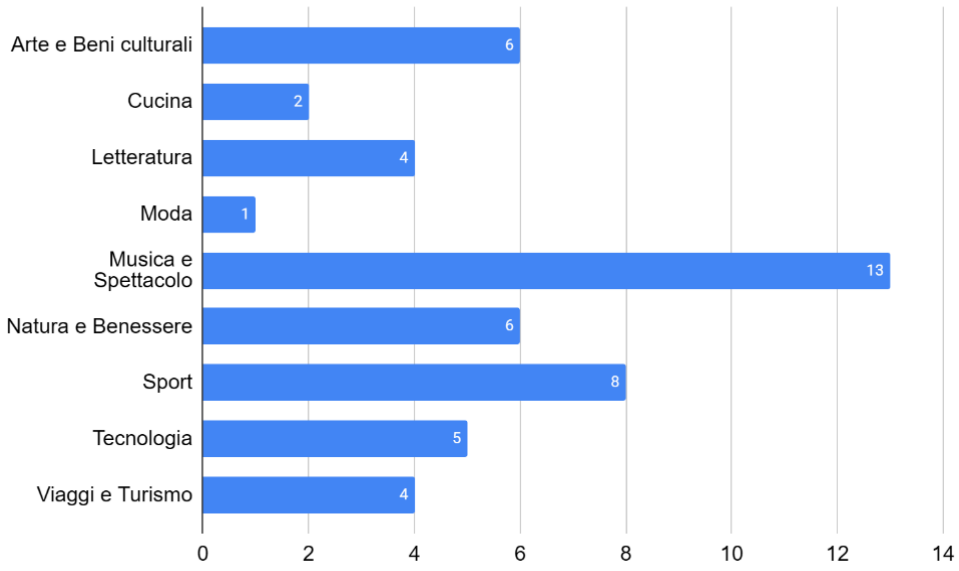


Grafico 3 – *Ambiti di interesse nel tempo libero del giovane*.

Per approfondire la fruizione dell'ambito storico-artistico, la quarta domanda ha messo in relazione gli interessi giovanili con forme di intrattenimento più specifiche, richiedendo l'indicazione di un'unica opzione preferita. Anche in questo caso, alcuni studenti hanno selezionato più alternative (tre di questi coincidono con coloro che avevano erogato

risposte non valide al quesito precedente), rendendo necessaria l'esclusione delle relative schede per questo quesito.

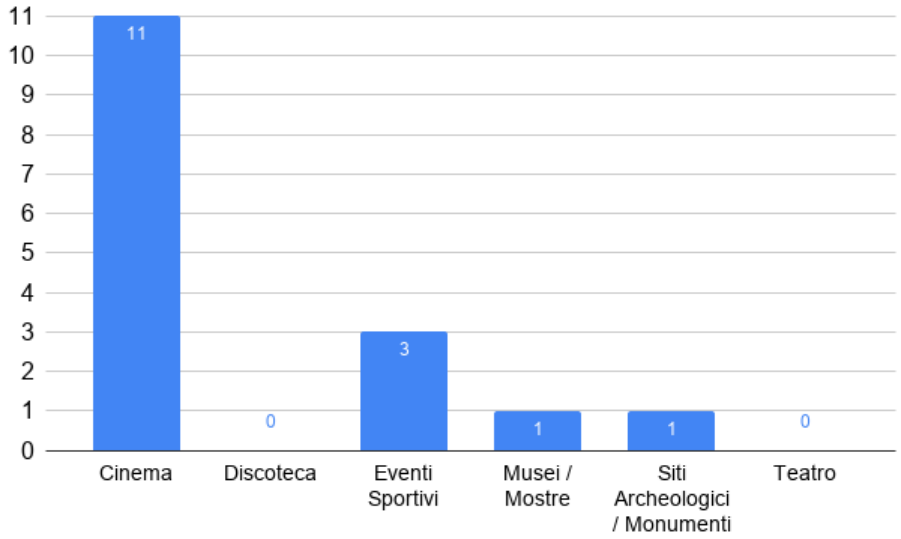


Grafico 4 – *Tipologie d'intrattenimento nel tempo libero del giovane.*

Il Grafico 4 illustra dunque le risposte di 16 alunni, confermando quanto rilevato in letteratura: il cinema si attesta come l'intrattenimento più apprezzato, indicato da 11 studenti su 16, in quanto percepito come il linguaggio culturale a loro più vicino[543]. Al contrario, le istituzioni museali quali musei, mostre e siti archeologici risultano scarsamente frequentate, raccogliendo unicamente una preferenza ciascuna.

La seconda parte del questionario esplora la relazione tra i giovani e il contesto museale, focalizzandosi su frequenza, modalità di visita e aspettative.

Il quinto quesito indaga la frequenza di visita ai musei negli ultimi tre anni, escludendo l'uscita didattica condotta da questo progetto di tesi. Nella letteratura analizzata il pubblico giovanile viene spesso considerato parte del cosiddetto "non-pubblico"; tuttavia indagini e rilevazioni statiche evidenziano come la presenza nei musei non sia totalmente assente, bensì occasionale. Gli studi sottolineano infatti come gli adolescenti frequentino i musei prevalentemente su sollecitazione della scuola o della famiglia, mostrando però una scarsa motivazione a ritornarvi autonomamente.

[543] Santagata, Falletti, Maggi 1999, p. 19.

Il grafico di seguito (Grafico 5) riporta le 21 risposte del gruppo classe e mostra come solo uno studente non abbia mai visitato un museo, mentre la quasi totalità del campione vi si sia recata almeno una volta. Pertanto, il consumo museale si attesta elevato in numeri così ristretti, con l'81% degli intervistati che ha dichiarato di aver partecipato a più di una visita museale.

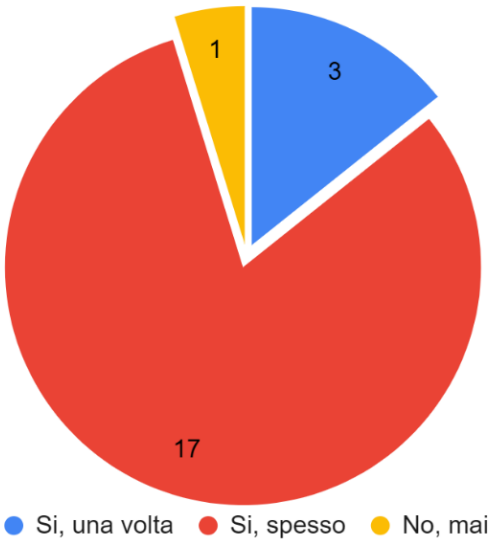


Grafico 5 – *Frequenza dei musei da parte dei giovani negli ultimi tre anni.*

Inoltre, a coloro che hanno risposto positivamente alla quinta domanda, è stato somministrato un quesito di approfondimento volto ad individuare i principali accompagnatori durante le visite, analizzando così le modalità con cui il giovane entra in relazione con l'istituzione. Gli studenti potevano selezionare fino a un massimo di tre opzioni, essendo considerato un tempo abbastanza ampio (tre anni) che ha permesso l'esperienza di più uscite con soggetti differenti.

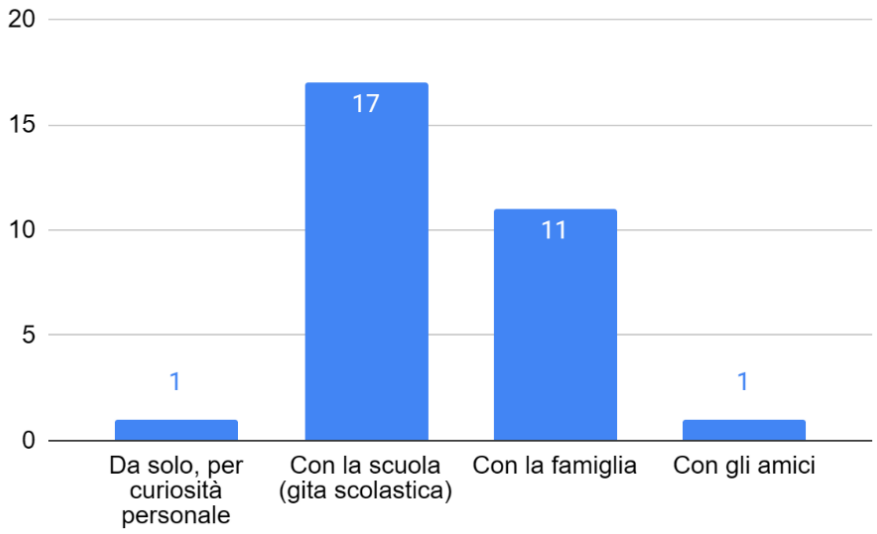


Grafico 6 – *Accompagnatori dei giovani al museo*.

I dati riportati nel Grafico 6 confermano le tre maggiori modalità di fruizione del museo presentate nel sottocapitolo 2.1.2: la gita scolastica, la visita con la famiglia o l'uscita culturale autonoma o con gli amici. La scuola si riconferma l'interlocutore per eccellenza col museo, ottenendo 17 preferenze su 20 rispondenti (in quanto uno studente ha dichiarato di non esserci mai stato). Attraverso visite guidate o libere e laboratori didattici, gli insegnanti rappresentano i primi promotori della realtà e della conoscenza museale tra i giovani, con l'obiettivo di lasciar loro esperienze positive e concrete.

La famiglia costituisce il secondo accompagnatore di riferimento con 11 preferenze. Il contesto familiare favorisce un legame spontaneo col museo, spesso maggiormente apprezzato rispetto a quello scolastico, essendo percepito come scelta ricreativa e non come un obbligo. Al contrario, la partecipazione individuale o con amici risultano marginali, con una sola preferenza per ciascuna categoria. Ciò evidenzia come la visita individuale sia ritenuta poco stimolante e meno gratificante, e l'uscita culturale tra coetanei non rientri tra le attività apprezzate da condividere abitualmente.

La settima domanda indaga il tempo che gli studenti sono disposti a dedicare alla visita al museo, in relazione ai fenomeni emersi in letteratura quali la “fatica da museo” e il calo della soglia di attenzione e concentrazione nei giovani.

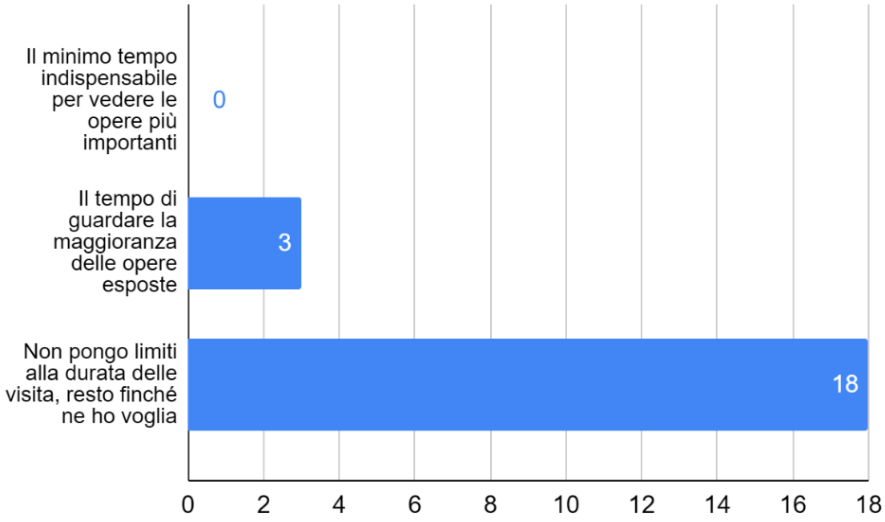


Grafico 7 – *Distribuzione degli studenti per durata della visita*.

I risultati (Grafico 7) indicano che l’85,7% del campione, quindi la maggior parte di essi (18 studenti su 21), preferisce vivere l’esperienza museale con calma, prendendosi il tempo necessario per osservare le opere esposte. L’assenza di vincoli temporali consente agli utenti di selezionare liberamente le opere d’interesse, senza limitarsi ai capolavori più celebri. Al contrario, il 14, 3% dichiara di preferire la visione di poche opere selezionate, probabilmente le più importanti, per poi concludere la visita. Tale modalità di fruizione risulta piuttosto diffusa anche oltre il pubblico giovanile, trovando riscontro negli studi che evidenziano una flessione dell’attenzione dopo circa un’ora all’interno delle sale museali.

Con l’obiettivo di avvicinare il target dei giovani, i musei di tutto il mondo stanno cercando di capire cosa essi vogliono realmente dalle istituzioni museali. I quesiti 8 e 9 difatti hanno esplorato le aspettative degli adolescenti nei confronti delle istituzioni museali richiedendo loro di valutare una serie di affermazioni.

Nell’indagine illustrata nel Grafico 8, è stato rivolto al campione la domanda: “Secondo te, cosa deve fare il museo?”. La maggior parte degli studenti ha riconosciuto l’importanza di tutti e quattro gli aspetti proposti come aspettative fondamentali, ma in

particolare le ultime due affermazioni hanno ottenuto i consensi più elevati (nessun intervistato si è dichiarato contrario o poco d'accordo).

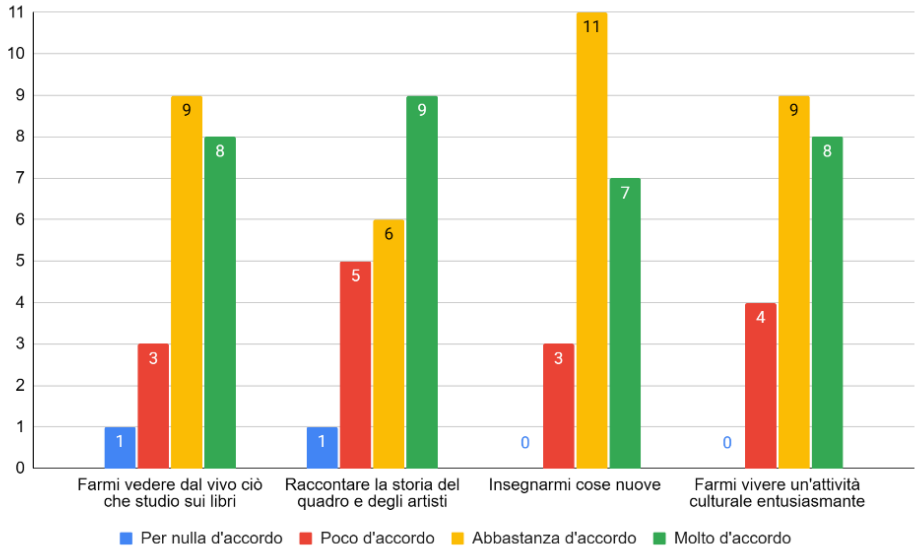


Grafico 8 – *Aspettative che il giovane ha da una visita al museo.*

Dall'analisi dei dati, emerge che gli adolescenti pongono al primo posto l'acquisizione di nuove conoscenze e la fruizione di un'esperienza culturale coinvolgente. Tale osservazione conferma quanto evidenziato nel sottocapitolo 2.2.2. dedicato alle nuove strategie di coinvolgimento giovanile. Difatti l'apprendimento e l'esperienza sono fattori chiave, evidenziando il desiderio degli adolescenti di essere resi parte attiva nella visita tramite attività dinamiche ed entusiasmanti, che consentano di approfondire sul piano pratico quanto osservato e studiato sui testi scolastici.

Oltre alle motivazioni che spingono l'adolescente a frequentare il museo e a ritornarci, il Grafico 9 illustra gli elementi che possono incidere negativamente sull'esperienza di visita.

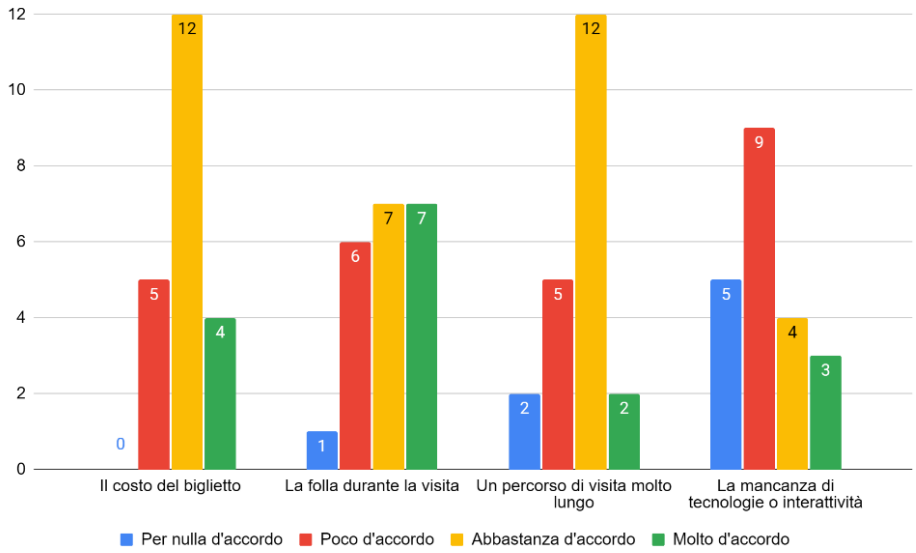


Grafico 8 – *Fattori che influenzano l'esperienza del giovane al museo.*

Gli intervistati rilevano il costo del biglietto come l'ostacolo principale, con 16 studenti su 21 che si dichiarano abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione proposta. Tale riscontro avvalora la letteratura scientifica, che individua nella barriera economica un rilevante elemento di disincentivo. Un impatto significativo è attribuito anche al sovraffollamento e all'eccessiva lunghezza del percorso museale, indicati come problematici da 14 studenti su 21. Il primo aspetto viene considerato influente anche dai precedenti studi, soprattutto considerando le lunghe file all'ingresso o la limitata vivibilità delle sale. Il secondo, invece, influisce sul livello di stanchezza e di concentrazione dell'utente. Infine, la carenza di tecnologia o di interattività viene considerata come un fattore secondario rispetto ai tre fattori esposti precedentemente. Oltre la metà del gruppo classe ritiene infatti che la presenza di tecnologie d'avanguardia non costituisca un requisito indispensabile.

In conclusione, l'ultimo quesito ha esplorato le preferenze sulle modalità di fruizione e sulla tipologia di accompagnamento (e non). Potendo indicare fino a tre risposte

ciascuno, il totale delle risposte riportate nel Grafico 10 supera il numero degli intervistati.

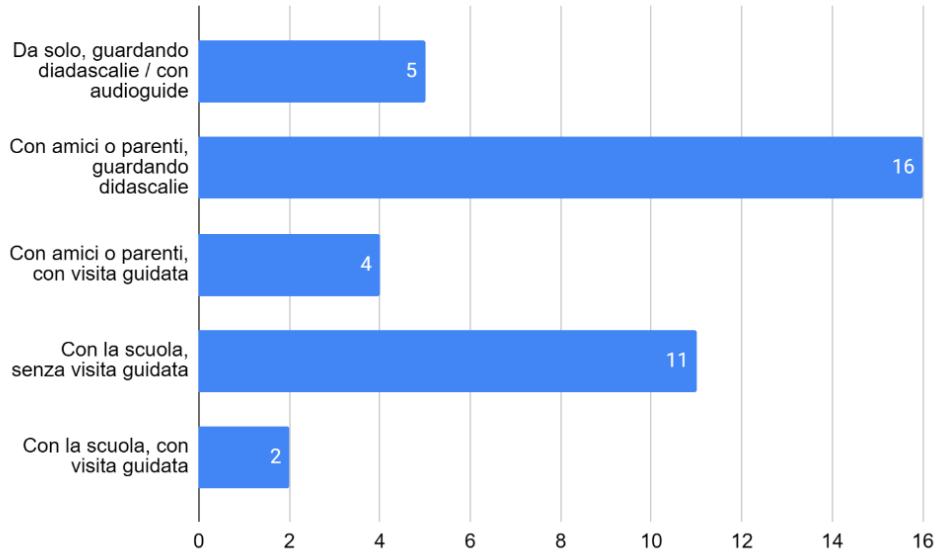


Grafico 9 – *Modalità di visita preferita dal giovane*.

In ordine di preferenza, l'opzione più votata è la visita in famiglia priva di visita guidata (16 studenti su 21 preferiscono questa opzione). Ciò sottolinea come l'uscita museale con la famiglia venga considerata a primo impatto più entusiasmante rispetto alla visita con la scuola. Quest'ultima però si attesta al secondo posto, anch'essa senza visita guidata (11 studenti su 21). Come evidenziato dalla bibliografia, i giovani contemporanei manifestano una spiccata predilezione per le visite libere, supportate da attività, laboratori o dalla semplice visione degli apparati museali. La visita guidata tradizionale invece passa in secondo piano, raccogliendo 2 preferenze in ambito scolastico e 4 in ambito familiare. Rilevante, infine, appare la preferenza per la visita individuale che raccoglie 5 risposte. Tale dato, superiore alle frequenze effettive riscontrate nelle uscite passate (Grafico 6), suggerisce l'esistenza di un potenziale interesse verso una fruizione autonoma, pur talvolta limitata da un possibile imbarazzo o dalla percezione dell'attività come poco stimolante.

In sintesi, i dati raccolti da questo questionario confermano e approfondiscono le ricerche passate sulla frequenza museale da parte dei giovani. Risulta evidente, quindi, che gli studenti nel loro tempo libero preferiscono svolgere attività poco impegnative e con gratificazioni immediate: il cinema, difatti, si conferma la tipologia di intrattenimento

maggiormente apprezzata, al contrario del museo. Quest'ultimo, tuttavia, risulta frequentato abitualmente dai giovani, i quali hanno indicato una frequenza assidua negli ultimi tre anni. Tale partecipazione, come emerge dai grafici, è avvenuta principalmente con la scuola e con la famiglia, confermando tali accompagnatori come i principali interlocutori tra i giovani e la cultura.

Il tempo dedicato alla visita museale appare senza limiti, permettendo così allo studente di vivere l'esperienza museale con tranquillità, soffermandosi davanti alle opere esposte oppure limitandosi a osservare quelle più celebri.

Tra gli obiettivi della presente ricerca c'era quello di comprendere le aspettative degli studenti riguardo alle visite museali e indagare se le strategie proposte per coinvolgerli maggiormente siano realmente efficaci. Risulta quindi evidente come l'acquisizione di nuove conoscenze e il vivere un'esperienza culturale entusiasmante siano i due fattori che più influenzano positivamente la visita del giovane. Al contrario l'aspetto economico, il sovraffollamento e l'affaticamento dovuto a un percorso di visita molto lungo si riconfermano determinanti tra le motivazioni della mancata partecipazione giovanile.

Gli studenti in questione preferiscono compiere visite museali principalmente con la famiglia o con la scuola, senza l'ausilio di visite guidate. La scuola viene pertanto ritenuta una valida e positiva modalità di visita, da utilizzare in sinergia con il museo.

3.4.2. Presentazione e interpretazione dei risultati ottenuti dal secondo questionario

I dati emersi dal secondo questionario cartaceo, somministrato per valutare l'apprendimento degli studenti al termine della programmazione didattica (articolato in una lezione frontale e una visita museale) sono stati interamente digitalizzati mediante fogli di calcolo e documenti di testi (Google Fogli Excel e Google Documenti Word). L'elaborazione dei dati ha consentito di ricavare grafici e statistiche sul livello di assimilazione dei contenuti, individuando sia gli studenti che hanno acquisito conoscenze approfondite, sia coloro che hanno riscontrato maggiori difficoltà.

Il questionario si articola in due sezioni. La parte iniziale è costituita da tre quesiti a risposta chiusa, valutati su una scala Likert a cinque valori e riportati nei Fogli Excel, finalizzati a misurare il grado di comprensione e di sicurezza degli intervistati. Difatti le affermazioni proposte ammettevano una valutazione di veridicità; le gradazioni d'accordo e disaccordo hanno permesso di distinguere gli studenti sicuri delle proprie nozioni da quanti mostravano incertezza o preferivano selezionare l'opzione "non lo so". La prima affermazione recita: «La ricerca dello spazio e di un'"altra dimensione" si ritrova principalmente in Lucio Fontana». La risposta oggettivamente è vera, essendo Fontana il fondatore dello spazialismo e l'artista che, attraverso l'utilizzo di materiali eterogenei, fori e tagli sulla tela, ha teorizzato il superamento della superficie pittorica tradizionale.

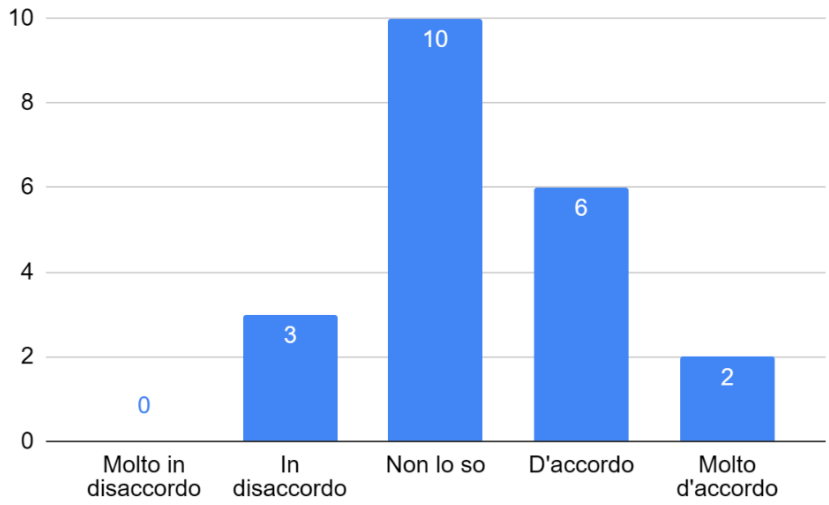


Grafico 10 – *Risposte degli studenti al quesito: «La ricerca dello spazio e di un'"altra dimensione" si ritrova principalmente in Lucio Fontana».*

Di fronte a questa domanda, il gruppo classe ha mostrato un atteggiamento cauto. Tramite l'analisi del Grafico 11, si rileva che soltanto 8 alunni su 21 si sono dichiarati d'accordo o molto d'accordo (di cui solo 2 fermamente convinti sulla loro scelta); mentre i restanti altri 13 intervistati hanno espresso disaccordo o si sono astenuti.

Il secondo quesito esprime l'affermazione: «Il cubismo e il futurismo erano entrambe avanguardie che non scomponevano le figure». La risposta corretta richiedeva l'indicazione di "Molto in disaccordo", trattandosi di due correnti artistiche che, pur in modalità differenti, hanno fondato la propria ricerca sulla scomposizione formale.

In questo caso (Grafico 12), la maggior parte del gruppo classe sembra aver compreso maggiormente le correnti artistiche del cubismo e del futurismo, nonostante la formulazione della domanda fosse più complessa a causa della negazione. Ben 18 ragazzi su 21 si sono dichiarati in disaccordo o in molto disaccordo con l'affermazione, mentre solo 3 studenti hanno espresso indecisione.

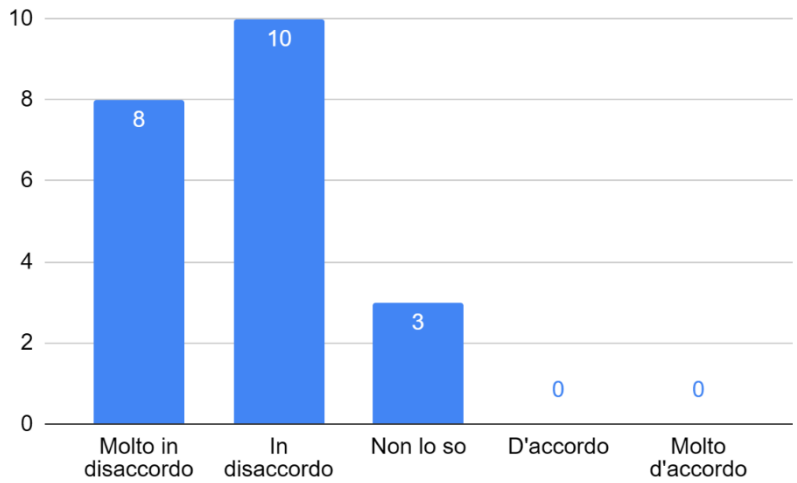


Grafico 11 – *Risposte degli studenti al quesito: «Il cubismo e il futurismo erano entrambe avanguardie che non scomponevano le figure».*

La terza e ultima domanda a risposta chiusa valutava la conoscenza dell'astrattismo: «Vasily Kandinsky rappresentava le emozioni e la spiritualità tramite i colori e le forme». L'affermazione è corretta, fondandosi sui principi teorici di Kandinsky e sull'analisi condotta a lezione del quadro "Paesaggio con macchie rosse n. 2", in cui colori e forme (tra cui il profilo della chiesa) diventano simbolo delle sue più profonde emozioni e della sua religiosità.

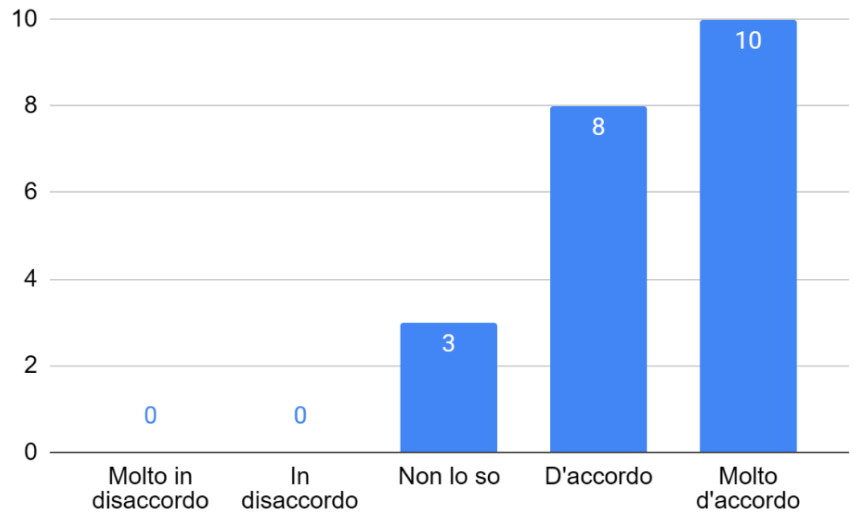


Grafico 12 – *Risposte degli studenti al quesito: «Vasily Kandinsky rappresentava le emozioni e la spiritualità tramite i colori e le forme».*

Come evidenziato nel Grafico 13, la maggioranza degli studenti ha appreso i contenuti trattati dalla lezione e dalla visita museale, esprimendo un giudizio favorevole all'affermazione. Infatti, 10 intervistati hanno selezionato con fermezza l'opzione corretta ("Molto d'accordo"), 8 si sono dichiarati "d'accordo", mentre 3 alunni non hanno espresso una posizione.

A conclusione della prima parte, si evince come i concetti inerenti al cubismo, futurismo e astrattismo siano stati assimilati in maniera più solida rispetto a quelli relativi allo spazialismo. Inoltre, in termini di profili individuali, quattro studenti si sono distinti per esiti opposti. Due di essi hanno selezionato esclusivamente la voce "non lo so" per tutti gli *item*, dimostrando una mancata acquisizione delle nozioni di base sulle avanguardie. Gli altri due invece hanno individuato le risposte corrette con il massimo grado di certezza, sottolineando il pieno recepimento dei contenuti.

La seconda parte del questionario si compone di tre domande a risposta aperta, per le quali era previsto un limite massimo di cinque righe ciascuna. Ogni scheda compilata dal ragazzo è stata poi digitalizzata e riportata in Google Documenti Word, per consentire il confronto e l'analisi qualitativa dei testi (Allegato E, in Appendice).

Il primo quesito a risposta aperta tratta della figura di Peggy Guggenheim e del suo museo, argomenti ampiamente approfonditi durante la lezione propedeutica, in cui era

stata presentata la mecenate e il suo ruolo da collezionatrice di opere d'avanguardia. L'intero campione, di 21 studenti, ha risposto al quesito fornendo elaborati con differenti livelli di approfondimento. Dall'analisi delle risposte si può notare come la figura di Peggy Guggenheim sia stata recepita: la maggior parte infatti, 16 studenti su 21, l'ha definita come una donna e una collezionista americana o statunitense. In aggiunta, 7 intervistati hanno evidenziato le sue origini ebraiche, e associato la figura della mecenate alla Seconda Guerra Mondiale, ricordandone la fuga in America dai nazisti. Il suo ruolo è stato riconosciuto nella tutela e nel sostegno ad artisti ed opere che all'epoca non godevano di ampio consenso critico. È significativo notare come la maggior parte degli studenti abbia individuato il nucleo teorico della collezione nell'arte moderna e contemporanea e nelle avanguardie storiche (cfr. Allegato E, Schede 1-2,6-7,10-12,15-16,19,21). Sono stati inoltre citati il legame della collezionista con la città di Venezia (termine presente in 9 risposte su 21), la trasformazione della sua residenza in sede museale e la sua esperienza all'interno del padiglione della Biennale d'Arte.

Tra i testi raccolti è possibile individuare differenti modalità di risposta:

elaborati caratterizzati da incertezza, perplessità e vaghezza concettuale (Scheda 17):

> «Una donna ebrea che si era innamorata di Venezia, si era sposata una persona importante ed era andata a vivere nel museo inizialmente. Non ricordo bene, potrebbe essere una cavolata»;

risposte sintetiche ma puntuali (Scheda 1):

> «Sostenitrice delle avanguardie artistiche europee e americane. La sua collezione, oggi a Venezia, è importante perché conserva capolavori dell'arte moderna»;

e riflessioni che evidenziano una piena comprensione dell'argomento, utilizzando un lessico adeguato e forbito (Scheda 15):

> «Peggy Guggenheim fu una collezionista di opere d'arte d'avanguardia durante il periodo della censura nazista. Comprò e preservò molte opere dalla persecuzione di Hitler e allestì molte mostre in onore di artisti sperimentalisti».

La seconda domanda a risposta aperta richiedeva agli studenti la selezione di due opere appartenenti al surrealismo, e l'individuazione di due differenze e due somiglianze.

L’esercizio presentava un grado di complessità leggermente maggiore, richiedendo sia un’associazione tra opere d’arte e artisti con le proprie correnti artistiche sia una capacità di analisi comparativa. Soltanto 2 studenti su 21 non hanno fornito risposta, gli altri invece hanno scelto autonomamente i dipinti da mettere a confronto. Le scelte del campione si sono concentrate su due abbinamenti principali: 6 studenti su 19 hanno preferito analizzare “La vestizione della sposa” di Max Ernst in rapporto a “La nascita dei desideri liquidi” di Salvador Dalí; mentre gli altri 13 hanno scelto di mettere in relazione “L’impero della luce” di René Magritte con la medesima opera di Salvador Dalí.

Nel primo gruppo, gli studenti hanno individuato le differenze nella resa spaziale, nei colori e nelle forme, percependo delle somiglianze nell’atmosfera surreale e nel ricorso della simbologia umana. Tra tutte le risposte, le Schede 8 e 15 si distinguono per il riferimento ai concetti di mito e di simbolo, mentre la Scheda 12 fornisce una descrizione formale particolarmente accurata.

Nel secondo gruppo, gli studenti hanno sottolineato il contrasto tra realismo paradossale di Magritte e la deformazione formale di Dalí. Le analogie sono state invece individuate nella dimensione surreale e onirica, soprattutto nella resa inquietante del cielo, considerato punto di unione tra i due artisti differenti.

L’ultimo quesito posto era: «Descrivi le differenze tra i quadri di Picasso e Braque: entrambi dello stesso movimento artistico ma con caratteristiche diverse». Anche in questo caso, 19 alunni su 21 hanno risposto al quesito. Tutti gli studenti hanno analizzato formalmente e criticamente le opere, in alcuni casi anche menzionando i nomi dei quadri: “Sulla spiaggia” di Pablo Picasso e “Il clarinetto” di Georges Braque. Le differenze maggiormente riscontrate riguardano le modalità di scomposizione formale e le scelte cromatiche. Picasso viene descritto come colui che realizza forme geometriche morbide, collocate all’interno di «uno spazio ben delineato» (Allegato E, Scheda 20) e caratterizzate da colori più vivaci e chiari rispetto a quelli di Braque. Quest’ultimo viene invece descritto come un artista incline a rappresentare «un’infinità di oggetti» sovrapposti (Allegato E, Scheda 15) e confusionari, dipinti con colori spenti.

Dall’analisi incrociata delle sezioni quantitative e qualitative sono emersi diversi profili di apprendimento.

Il caso di minore assimilazione dei contenuti è rappresentato dalla Scheda 3. Lo studente ha omesso completamente la propria opinione nei tre quesiti iniziali e ha risposto in

modo estremamente generico solo alla prima delle domande aperte («La sua collezione contiene opere di diversi artisti e movimenti»), lasciando in bianco le rimanenti. Ciò evidenzia un'assimilazione marginale dei concetti, senza riferimenti concreti sul contesto e sulle correnti artistiche proposte, e una marcata difficoltà nella rielaborazione autonoma.

La Scheda 12 presenta un profilo intermedio: lo studente dimostra sicurezza nella sezione a risposta chiusa, ma incertezza nella rielaborazione della propria opinione nelle domande a risposta aperta. Peggy Guggenheim viene definita in modo sintetico come «una collezionista d'arte statunitense», mentre nella comparazione surrealista viene erroneamente paragonato Pablo Picasso a Max Ernst, lasciando infine non compilato l'ultimo quesito. Tale riscontro suggerisce una memorizzazione parziale delle informazioni fornitegli nel progetto didattico, non ancora tradotta in una buona rielaborazione critica scritta.

La Scheda 14 è l'opposto di quella esposta precedentemente. L'intervistato nelle domande a risposta chiusa dimostra una buona sicurezza, tranne a riguardo di Lucio Fontana. Nelle domande a risposta aperta invece fornisce un'osservazione metodologica e puntuale delle opere, ricostruendo il quadro biografico della collezionista e confrontando puntualmente le diverse correnti artistiche. Lo studente rispetta con precisione le consegne, individuando le due differenze e le due somiglianze richieste nella seconda domanda, citando i titoli delle opere di Picasso e Braque e descrivendo l'opera di quest'ultimo come una sovrapposizione di forme geometriche, «parole e oggetti».

Infine, il profilo più completo e maturo tra i 21 intervistati emerge dalla Scheda 15. Lo studente dimostra, infatti, un'assimilazione approfondita dei contenuti, fornendo risposte corrette a tutti e sei i quesiti ed esprimendo le proprie valutazioni con un registro linguistico forbito e preciso. I confronti analitici risultano inoltre ben argomentati, corredati dai titoli esatti delle opere e focalizzati sui tratti distintivi di ciascun artista.

In conclusione, i dati raccolti da questo questionario confermano la suddivisione del gruppo classe in tre fasce di livello indicate inizialmente dai docenti. Alcuni studenti, infatti, hanno mostrato un impegno e un'assimilazione minore rispetto agli altri, non raggiungendo appieno gli obiettivi prefissati. Tuttavia, la maggior parte della classe ha completato in modo soddisfacente i quesiti, dimostrando la capacità, soprattutto nelle

domande a risposta aperta, di descrivere le caratteristiche fondamentali delle avanguardie artistiche e delle opere osservate. Un gruppo ristretto di alunni si è inoltre distinto per gli ottimi risultati in termini di conoscenze, abilità di scrittura, competenze e ricchezza lessicale.

Tra gli obiettivi finali della presente ricerca c'era quello di comprendere se, tramite la progettazione didattica, gli studenti avessero assimilato le principali conoscenze sulle avanguardie, in relazione alla Collezione Peggy Guggenheim. Tale progetto esperienziale e innovativo si rivela quindi efficace, evidenziando come gli studenti siano stati capaci di riconoscere autonomamente i diversi esponenti di ciascun movimento artistico, di metterli a confronto e di sviluppare un proprio pensiero critico.

CONCLUSIONE

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare la relazione tra l'istituzione museale e quella scolastica, proponendo una programmazione didattica integrata per l'apprendimento dell'arte contemporanea. Più concretamente, lo studio si è proposto di:

1. Indagare la fruizione museale dei giovani, verificando se i dati emersi dalla letteratura scientifica fossero ancora attuali.
2. Comprendere le aspettative degli studenti riguardo alle visite museali, valutando se le strategie proposte per coinvolgerli maggiormente risultino realmente efficaci.
3. Valutare l'apprendimento degli studenti in seguito al progetto didattico attuato.

Osservando i risultati ottenuti dai questionari, risulta evidente come i 21 studenti del quinto anno del liceo artistico possano essere utili ad analizzare o a confermare i dati teorici presentati nei primi due capitoli.
Dall'analisi dello sviluppo storico della disciplina storico artistica nelle scuole italiane è emerso come l'istituzione museale rappresenti un prolungamento valido dell'insegnamento scolastico. La storia dell'arte, quindi, può appassionare e coinvolgere i giovani, a condizione che i docenti e gli educatori adottino metodologie didattiche innovative. Queste ultime si traducono in strategie capaci di stimolare l'interesse degli studenti, per esempio attraverso l'ausilio delle tecnologie digitali o mediante attività partecipative.
I giovani rappresentano il fulcro della presente ricerca, riconoscendo quanto sia necessario ascoltare la loro opinione e le loro esigenze. Per questa ragione è stato fondamentale analizzare come vivono l'ambiente museale. Poiché le principali indagini in merito risalivano principalmente ai primi anni Duemila, si è ritenuto opportuno verificare l'attualità di tali rilevazioni. Effettivamente le risposte al primo questionario testimoniano come il museo rientri in minima parte tra gli ambiti di interesse degli studenti, i quali prediligono il cinema. È evidente, perciò, che i giovani continuino a preferire forme di intrattenimento percepite meno impegnative e capaci di garantire un appagamento immediato.

La fruizione museale, tuttavia, non può essere considerata del tutto assente: gli studenti hanno infatti dichiarato una partecipazione assidua negli ultimi tre anni, indicando la famiglia e la scuola come principali soggetti accompagnatori. Tale dato conferma il ruolo centrale di queste due realtà, evidenziando, di contro, una scarsa propensione alla visita autonoma.

Comprendere le aspettative degli studenti riguardo alla visita museale ha costituito il secondo snodo della ricerca, analizzando il tempo di permanenza nelle sale museali e i fattori che influenzano positivamente o negativamente l'esperienza totale. I giovani non pongono limiti predefiniti alla durata del percorso, prediligendo un'osservazione libera delle opere, potendo usufruire dei servizi offerti dall'istituzione museale (dalle didascalie alla ristorazione, dalle aree di sosta alle mostre temporanee). Il museo viene inoltre percepito come un luogo sociale, inclusivo ed educativo, capace di trasmettere conoscenze e di offrire un'esperienza culturale entusiasmante. Al contrario, tra gli elementi che possono influire negativamente figurano l'elevato costo del biglietto (nonostante esistano agevolazioni economiche in alcuni musei), il sovraffollamento e l'affaticamento fisico dovuto a percorsi di visita prolungati.

La visita museale organizzata dalla scuola, dunque, non è valutata negativamente, anzi la scuola viene considerata un interlocutore privilegiato, a patto che non si ricorra a visite guidate di tipo tradizionale. Queste ultime difatti non risultano particolarmente gradite dagli studenti contemporanei, probabilmente a causa di esperienze pregresse negative o poco coinvolgenti.

Tramite lo studio delle nuove metodologie didattiche e museali per avvicinare i giovani all'arte, è stata progettata un'unità di apprendimento volta a integrare tali strategie e a verificare successivamente il grado di assimilazione dei contenuti.

Il progetto partecipativo ha riscontrato un'ottima risposta: gli studenti hanno partecipato sia alla lezione frontale sia all'uscita museale, mettendosi in gioco e completando l'attività didattica proposta. L'analisi del questionario finale ha permesso di verificare l'acquisizione delle nozioni relative ai movimenti artistici trattati. Come ribadito nel corso della tesi, lo scopo non risiedeva in una memorizzazione nozionistica, bensì nello sviluppo della capacità di individuare autonomamente i tratti distintivi di ciascun esponente e corrente artistica, fornendo agli studenti gli strumenti per un'interpretazione critica e personale.

I risultati del presente studio – pur considerando il limite metodologico legato a un campione ristretto di 21 studenti e solamente orientato all'ambito artistico - possono costituire un valido punto di partenza per ulteriori ricerche. Gli sviluppi futuri potrebbero infatti estendere l'indagine ad altre fasce d'età o altri indirizzi scolastici. Ciò permetterebbe di delineare un quadro complessivo della fruizione giovanile e supportare docenti ed educatori museali nella progettazione di attività adatte a differenti target. Parallelamente, altri sviluppi futuri sul tema potrebbero concentrarsi nel sperimentare nuove forme di programmazione integrata tra scuola e museo per favorire l'apprendimento continuo.

In conclusione, la ricerca dimostra la fattibilità e l'efficacia di una collaborazione strutturata tra l'istituzione scolastica e quella museale, con una reale partecipazione dei giovani nello studio della storia dell'arte. Affinché gli adolescenti si configurino come visitatori abituali e consapevoli, è indispensabile che i programmi scolastici e le proposte museali adottino linguaggi contemporanei, inclusivi e digitali.

Solo attraverso questo dialogo bidirezionale sarà possibile configurare il museo come una vera «un'esperienza socio-educativa», capace di coinvolgere attivamente le nuove generazioni e di stimolare una passione per l'arte destinata a durare nel tempo.

ELENCO DEI GRAFICI

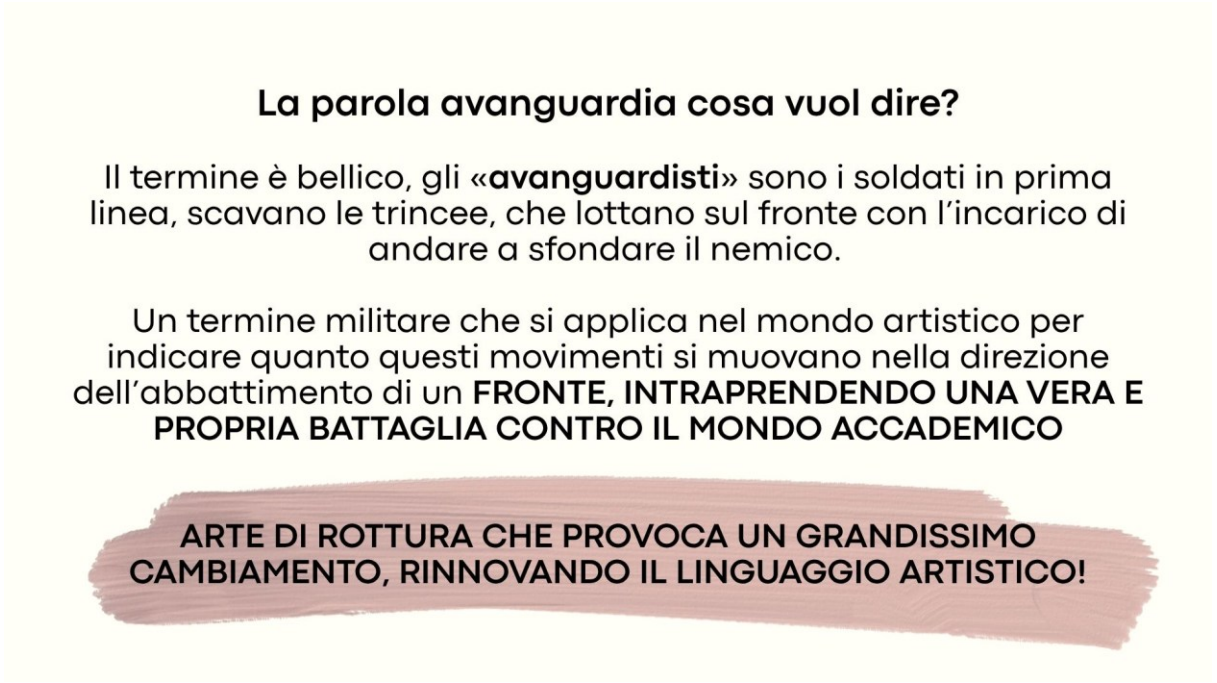
Grafico 1 – Suddivisione degli studenti per la loro età. 100
Grafico 2 – Genere degli intervistati. 101
Grafico 3 – Ambiti di interesse nel tempo libero del giovane. 102
Grafico 4 – Tipologie d'intrattenimento nel tempo libero del giovane. 103
Grafico 5 – Frequenza dei musei da parte dei giovani 104
Grafico 6 – Accompagnatori dei giovani al museo. 105
Grafico 7 – Distribuzione degli studenti per durata della visita. 106
Grafico 9 – Fattori che influenzano l'esperienza del giovane al museo. 108
Grafico 10 – Modalità di visita preferita dal giovane 109
Grafico 11 – Risposte degli studenti al quesito: «La ricerca dello spazio e di un'"altra dimensione" si ritrova principalmente in Lucio Fontana». 111
Grafico 12 – Risposte degli studenti al quesito: «Il cubismo e il futurismo erano entrambe avanguardie che non scomponevano le figure» 112
Grafico 13 – Risposte degli studenti al quesito: «Vasily Kandinsky rappresentava le emozioni e la spiritualità tramite i colori e le forme» 113

APPENDICE

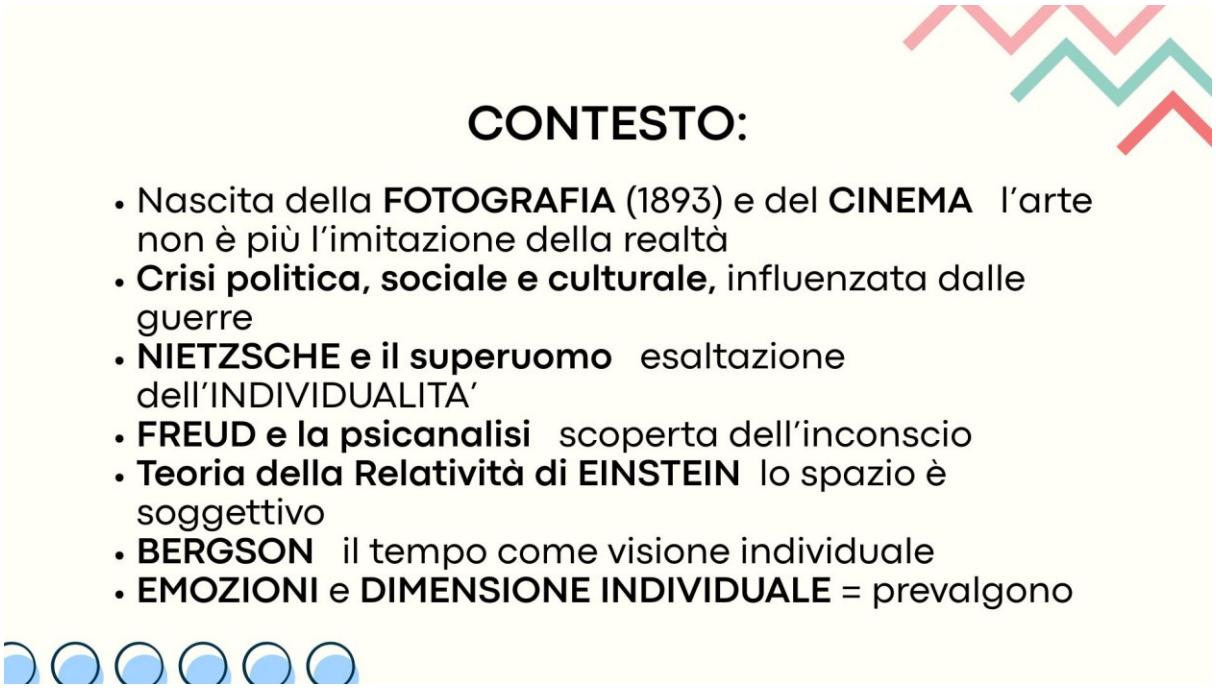
ALLEGATO A: Slide di presentazione per la lezione frontale



Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4

Le Avanguardie si svilupparono
dal 1905, con la prima esposizione dei Fauves
al 1924, con il manifesto del Surrealismo

Erano **gruppi di artisti** che volevano:

- abbattere il concetto di "**bello**"
- tramite i **Manifesti e l'arte**, **esprimere la loro visione del mondo**, sia dal punto di vista sociale che politico
- **sperimentare nuovi linguaggi**, in un secolo influenzato da guerre, psicanalisi e nuova tecnologie

Slide 5

1905 ESPRESSIONISMO FRANCESE:
Fauves,"Le Belve", caratterizzati dalla deformazione delle figure e uso del colore antinaturalistico e violento.
Artista: Matisse



1905 ESPRESSIONISMO TEDESCO:
Die Brucke, "Il Ponte", deformazione figure, rappresentazione del disagio interiore ed uso del colore antinaturalistico.
Artista: Kirchner, Munch



+ **ESPRESSIONISMO AUSTRIACO**: Schiele



1907 CUBISMO:
Scomposizione delle forme e prolungata nel tempo, usa materiali presi dalla realtà: il collage, il fotomontaggio...
Artista: Picasso, Braque



Slide 6

1909 FUTURISMO:
Sequenza dinamica che investe la vita vera, esaltazione della velocità, della macchina e del progresso
Artista: Balla, Boccioni

1910 ASTRATTISMO:
Abbandono delle figure a favore di colori e linee
- Il Cavaliere Azzurro : Kandinsky
- NEOPLASTICISMO, in Russia: Mondrian, Malevic (Suprematismo)

+ **METAFISICA**: De Chirico

1916 DADAISMO:
Duchamp, inventa il ready made: l'oggetto pronto all'uso. Presenza anche di Man Ray.

1924 SURREALISMO:
Immagini tratte dal sogno e dall'immaginazione;
Artista: Dalì, Magritte, Ernst, Calder



Slide 7

Ci fu una collezionista appassionata che riuscì a radunare quasi tutte queste avanguardie in un luogo...

PEGGY GUGGENHEIM



Slide 8

"Mi sono dedicata interamente alla mia collezione. Una collezione è impegnativa. Ma è quello che desideravo e ne ho fatto il lavoro di una vita. Io non sono una collezionista. Io sono un museo."

Peggy Guggenheim in Peggy Guggenheim and Her Friends, 1970-76

Slide 9

CHI ERA PEGGY GUGGENHEIM?

Marguerite, detta **Peggy Guggenheim**, nacque a **New York nel 1898**, figlia di Benjamin Guggenheim e Florette Seligman. La famiglia Guggenheim, ebrea e di origine svizzera, creò una fortuna in campo minerario. I Seligman invece erano una delle maggiori e più importanti famiglie di banchieri americani.

Fu una **mecenate delle Arti**, **collezionista, ribelle e carismatica donna** che ha dedicato la sua vita all'arte e a raccogliere opere dei movimenti più importanti del XX secolo.



Slide 10



Nel 1920 Peggy cominciò ad appassionarsi dell'arte durante la sua esperienza a **Parigi**, instaurando amicizie anche con Constantin Brancusi e Marcel Duchamp.

Nel 1938 aprì una galleria d'arte a **Londra**, **Guggenheim Jeune**, acquistando la sua prima opera "**Testa a conchiglia" di Jean Arp.**

Tornò a **Parigi** per ampliare la sua collezione, acquistando quadri di **Braque, Dalì, Delaunay, Mondrian e Picabia.**

Nel 1941 lasciò la Francia per scappare dai nazisti e tornare a **New York** con la famiglia, dove sposerà l'artista Max Ernst.

Slide 11

PEGGY GUGGENHEIM E L'ARTE

Peggy si trasferì a VENEZIA, acquistando **PALAZZO VERNIER DEI LEONI,** edificio 700esco incompiuto lungo il Canal Grande.

Nel 1949 vi espose una mostra di scultura contemporenea.

Espone la sua collezione a **Firenze, Milano, Amsterdam, Bruxelles e Zurigo**.

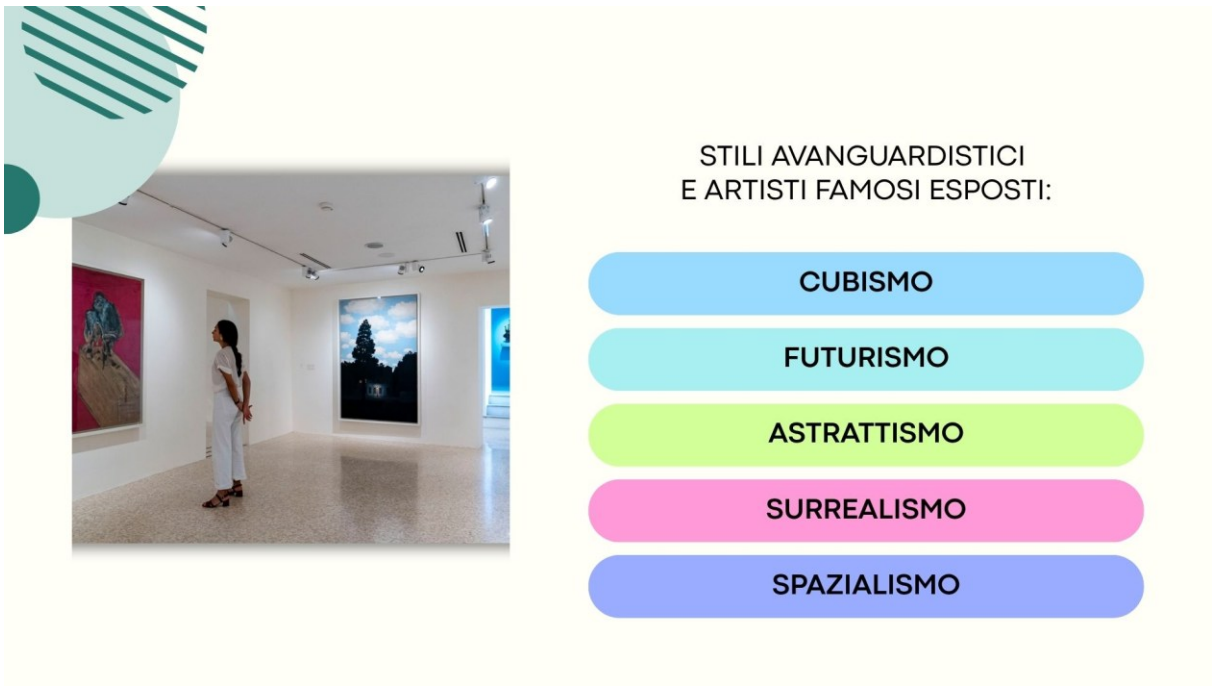
Dal 1951 comincerà ad **aprire al pubblico la sua casa,** solo alcuni giorni a settimana.



Slide 12



Slide 13



Slide 14

CUBISMO

PABLO PICASSO (1881-1973)

Una delle icone della Collezione Peggy Guggenheim.

SFONDO a **bande cromatiche** piatte e bidimensionali (spiaggia–mare–cielo).



Minacciosa presenza della FIGURA che si manifesta all'orizzonte. Personaggio che osserva le bagnanti dalle forme floride ed molto sensuali.

DUE BAGNANTI dalle forme rigide e squadrate, la cui attenzione è rivolta principalmente al gioco con la **barchetta**. Sono figure aggraziate ma mostruose, scultoree e tridimensionali.

Pablo Picasso, **Sulla spiaggia**, 12 febbraio 1937

Slide 15

CUBISMO

GEORGES BRAQUE (1882 – 1963)

- **Formato ovale**, che libera la tela dalla costrizione degli angoli.
- Presenza della **sabbia** come materiale.
- **Uso di finte venature** di legno con effetto di trompe l'oeuil.



Georges Braque, **Il clarinetto**, 1912.

- Comparsa di lettere → Diagonale rafforzata dal testo **"V ALSE".**
- Il **clarinetto**, raffigurato in diagonale, incrocia un'altra delle diagonali del quadro dove appare la testa di una chitarra.

Slide 16

FUTURISMO

GIACOMO BALLA (1871 – 1958)

- Scomposizione della **luce.**
- Rappresentazione del **movimento** e della **velocità**.



Giacomo Balla, **Velocità astratta + rumore**, 1913-14

- **Segni incrociati = rumore.**
- Le forme e i colori continuano anche nella **cornice.**
- Forse poteva essere la parte centrale di un **trittico** per descrivere l'alterazione prodotta in un ambiente naturale dal passaggio di un'automobile nell'atmosfera.

Slide 17

ASTRATTISMO

VASILY KANDINSKY (1866 – 1944)

- **Visioni luminose e immateriali.**
- Il paesaggio come **visione emotiva e spirituale.**
- Paesaggio con una **chiesa** → elemento che ricorre di frequente nei dipinti di Kandinsky in questo periodo.



Vasily Kandinsky, **Paesaggio con macchie rosse, n. 2**, 1913

- Il **campanile** è trasformato in una forma misteriosa e allungata, che sembra spingersi oltre la tela.
- Enfasi cromatica sui **colori primari,** applicati in strato sottile su un fondo bianco.
- Il punto focale è la **macchia rossa** che dà il titolo dell'opera: attribuisce al rosso una forza espansiva, che va verso l'osservatore, a differenza dei colori freddi che si allontanano.

Slide 18

SURREALISMO

SALVADOR DALÍ (1904 – 1989)

- **"Metodo paranoico-critico"** = trasmettere conflitti psicologici più intimi nella speranza di una risposta empatica.
- **Guglielmo Tell** = archetipo dell'aggressività paterna.
- La mela di Guglielmo Tell è sostituita da un **filone di pane** → da cui parte una visione a forma di nube.



Salvador Dalí, **La nascita dei desideri liquidi**, 1931-32

- **Padre, figlio** e forse la **madre** sembrano fusi nella grottesca immagine onirica della creatura ermafrodita al centro.
- La **figura biomorfica** al centro potrebbe richiamare numerosi oggetti (violino, scultura, tavolozza, mostro, ecc...).
- Il colpevole **desiderio** della **figura centrale** = repulsione e attrazione verso la donna proibita con i fiori al posto della testa.
- **L'ombra** proiettata sulla scena = padre minaccioso o rovina imminente.

Slide 19

SURREALISMO

RENÉ MAGRITTE (1898 – 1967)

- Questo soggetto bizzarro è trattato in uno stile preciso, impersonale, tipico della pittura surrealista veristica.
- **Combinazione paradossale del giorno e della notte** = viola una regola fondamentale della realtà.
- OSSIMORO = giorno e notte.



René Magritte, **L'impero della luce**, 1953-54

- **Cielo azzurro limpido con nuvole VS stradina buia illuminata dal lampione.**
- La luce del sole, di solito fonte di chiarezza, qui genera il **turbamento** e il **disagio** tradizionalmente associati all'oscurità.
- TEMA DEL **SOGNO.**

"Il paesaggio fa pensare alla notte e il cielo al giorno. Trovo che questa contemporaneità di giorno e notte abbia la forza di sorprendere e di incantare. Chiamo questa forza poesia".

Slide 20

SURREALISMO

MAX ERNST (1891 – 1976)

- Forte **erotismo** e **teatralità** delle pose.
- Pavimento a scacchiera e parete con un quadro raffigurante la sposa nelle rovine → "**quadro nel quadro**".



Max Ernst, **La vestizione della sposa**, 1940

- **PROTAGONISTA** = al centro, con un sontuoso mantello con piume rosse, volto con una testa-maschera di un **barbagianni** → raffigurazione della giovane pittrice surrealista inglese Leonora Carrington.
- **UCCELLO ANTROPOMORFO** = uccello di color verde con una lancia spezzata → raffigurazione dell'**artista** stesso (si identificava in un uccello).
- **DUE CREATURE INQUIETANTI** = **fanciulla allontanata** con un gesto della mano e un **mostriciattolo verde grottesco.**

Slide 21

SURREALISMO

ALEXANDER CALDER (1898 – 1976)

Struttura cinetica azionata dal **movimento dell'aria.**



Alexander Calder, **Arco di Petali,** 1941



Alexander Calder, **Mucca**, 1971

L'acciaio viene utilizzato per creare forme imponenti ma leggere visivamente, posizionate in **dialogo con la natura** del giardino.

Slide 22

SPAZIALISMO

LUCIO FONTANA (1899 – 1968)



Lucio Fontana, **Concetto Spaziale**, 1957

- Utilizzo di olio, sabbia e brillantini su tela.
- Sfida le **nuove dimensioni di spazio e tempo**, emulando le scoperte scientifiche e tecnologiche.
- Perfora le tele con un **punteruolo** e crea buchi sparpagliati.
- Il dipinto evoca l'**energia di una trasformazione cosmica** in atto su un pianeta o in una galassia.

Slide 23



STILI AVANGUARDISTICI E ARTISTI FAMOSI **NON** ESPOSTI:

- NEO-PLASTICISMO
- DADAISMO
- ESPRESSIONISMO ASTRATTO
- METAFISICA

Slide 24

NEO-PLASTICISMO
PIET MONDRIAN (1872 –1944)

Armonia Universale = equilibrio tra linea, dimensione, colore.



Piet Mondrian, **Composizione n. 1 con grigio e rosso 1938 / Composizione con rosso 1939,** 1938-39

DADAISMO
MARCEL DUCHAMP (1887 – 1968)

Movimento = treno e giovane triste = due movimenti che si fondono tramite linee.



Marcel Duchamp, **Giovane triste in treno**, Dicembre 1911 (datato 1912)

Slide 25

ESPRESSIONISMO ASTRATTO
JACKSON POLLOCK (1912 – 1956)

Tecnica del **dripping** = sgocciolare il colore. Appaiono **occhi** intenti di creature nascoste, che osservano in movimento.



Jackson Pollock, **Occhi nel caldo,** 1946

METAFISICA
GIORGIO DE CHIRICO (1888 – 1978)

Spazio claustrofobico con **3 oggetti** apparentemente non connessi tra loro, ma con molteplici interpretazioni e simboli.



Giorgio de Chirico, **La nostalgia del poeta**,1914

Slide 26

ALLEGATO B: Attività assegnata agli studenti all'interno del museo

CACCIA ALLE OPERE DELLA COLLEZIONE GUGGENHEIM

Il museo spesso non si vede con gli occhi giusti...ma voi che siete amanti dell'arte potrete sicuramente apprezzare le bellezze e le particolarità delle avanguardie del Novecento nascoste nella Collezione Peggy Guggenheim.
Osservate con attenzione, cercate indizi visivi, rispondete alle domande e mettetevi in gioco...ogni opera nasconde qualcosa e sarete voi a poter trovare ciò!

Le opere le abbiamo già viste in classe (tranne l'ultima), ma alcuni dettagli sono individuabili solo dal vivo, quale modo migliore se non osservare da vicino le opere d'arte e fotografarle col proprio cellulare?!

TAPPA 1: CUBISMO DI PICASSO
PABLO PICASSO, SULLA SPIAGGIA

- **INDAGINE**: Queste bagnanti in primo piano sembrano sculture di pietra, ma sono sulla spiaggia.
- **DETTAGLIO NASCOSTO**: Guardate beni i volti, quante orecchie vengono rappresentate dall'artista?
- **FOTOGRAFA:** Prova a trovare e fotografare la firma dell'artista, sicuramente Picasso voleva testimoniare che fosse sua!
- **RICERCA:** In che luogo preciso della Francia Picasso ha dipinto quest'opera? (Prova a cercare data e luogo sulla descrizione)

TAPPA 2: LABIRINTO CUBISTA di BRAQUE
GEORGES BRAQUE, IL CLARINETTO

- **INDAGINE**: Braque non voleva dipingere un oggetto, ma "l'idea" di quell'oggetto da più punti di vista.
- **DETTAGLIO NASCOSTO**: Braque inseriva delle scritte all'interno delle sue opere, spesso legate al quotidiano dell'epoca "L'Independent". Trova la parola ben visibile nell'opera, e la lettera "E" nascosta tra le linee.
- **FOTOGRAFIA:** Prova a realizzare uno scatto ravvicinato delle venature del "finto legno" che realizzava Braque.

TAPPA 3: VELOCITA' FUTURISTA
GIACOMO BALLA, VELOCITA' ASTRATTA + RUMORE

- **INDAGINE:** I futuristi amavano le macchine, il movimento e il rumore.
- **RICERCA:** Quest'opera è la parte centrale di un trittico (una serie di 3). Quali sono i titoli degli altri due quadri che completano la serie? (Prova a cercare i nomi sulla descrizione)
- **FOTOGRAFIA**: Fai una foto al quadro, muovendo velocemente la fotocamera, creando così il "rumore visivo" che tanto amava Balla.

TAPPA 4: LA MUSICA DEI COLORI
VASILY KANDINSKY, PAESAGGIO CON MACCHIE ROSSE N. 2

- **INDAGINE**: Kandinsky sentiva i colori come suoni (sinestesia).
- **RICERCA**: I colori sono estremamente importanti per l'artista. Prova a contare quanti ne ha utilizzati in quest'opera.
- **FOTOGRAFIA**: Scegli i tuoi colori preferiti, e scatta una fotografia di un dettaglio che ti piace.

TAPPA 5: L'INCUBO LIQUIDO
SALVADOR DALI', LA NASCITA DEI DESIDERI LIQUIDI

- **INDAGINE**: Nulla è come sembra!
- **DETTAGLIO**: Vengono rappresentati due personaggi, ma davvero minuscoli. Riesci a trovarli? Dove si trovano?
- **RICERCA**: Nella descrizione si parla di un mito greco specifico. Riesci ad individuare quale? (Prova a cercare nella descrizione o tra i tuoi ricordi)
- **FOTOGRAFIA**: Fotografa il dettaglio per te più strano o che rappresenti qualcosa che si stia sciogliendo.

TAPPA 6: IL PARADOSSO DELLA LUCE
RENE MAGRITTE, L'IMPERO DELLE LUCI

- **INDAGINE:** Magritte amava confondere lo spettatore unendo opposti.
- **DETTAGLIO**: Conta quante finestre vengono rappresentate. Quante sono aperte e quante sono chiuse?
- **FOTOGRAFIA**: Fotografa sicuramente quest'opera, è una delle 17 versioni che esistono al mondo!

TAPPA 7: LA SPOSA SURREALISTA
MAX ERNST, LA VESTIZIONE DELLA SPOSA

- **INDAGINE:** Figure particolari e simboliche, realizzate con texture pazzesche.
- **DETTAGLIO:** Che particolarità ha il mostriciattolo verde in basso?
- **RICERCA:** Chi è la donna raffigurata come la "sposa"? (Prova a cercare sulla descrizione)

TAPPA 8: LA DANZA DELL'ARTE
ALEXANDER CALDER, ARCO DI PETALI

- **INDAGINE**: La scultura perde il suo peso!
- **DETTAGLIO**: La scultura è appesa ad un unico filo, ma in quanti fili metallici poi si dirama? Contali!

TAPPA 9: IL TAGLIO DELLO SPAZIO
LUCIO FONTANA, CONCETTO SPAZIALE

- **DETTAGLIO:** Secondo te, quante pennellate ha utilizzato per realizzare questo quadro?
- **RICERCA:** come si chiama il movimento artistico fondato da Fontana? (Prova a cercare sulla descrizione o prova ad intuirlo!)

TAPPA 10: ENERGIA PURA!
JACKSON POLLOCK, ALCHIMIA

- **DETTAGLIO:** Guardate bene il quadro, l'artista ha utilizzato il famoso "dripping" ma ha anche disegnato dei numeri…riesci ad individuarli?

CI SONO MOLTE ALTRE OPERE INTERESSANTI IN QUESTA COLLEZIONE.
CERCA ALTRE OPERE CHE TI PIACCIONO E FOTOGRAFA I DETTAGLI CHE PIU' TI COLPISCONO!

ALLEGATO C: Primo questionario somministrato agli studenti

RAPPORTO SCUOLA-MUSEO - QUESTIONARIO TESI MAGISTRALE ALICE COLETTO

Ciao! Ti chiedo solo pochi minuti del tuo tempo per conoscere la tua opinione sul museo. Questo non è un test e non ci sono risposte giuste o sbagliate. Il questionario è completamente anonimo e i risultati mi serviranno per il mio progetto di Tesi Magistrale: il tuo parere mi aiuterà a capire se il museo è presente nella tua quotidianità.
Sentiti libero/a di esprimere la tua opinione liberamente. Grazie mille per il tuo contributo!

SEZIONE 1: CHI SEI?

1. QUANTI ANNI HAI? _____

2. QUAL È IL TUO GENERE?
   ☐ M
   ☐ F
   ☐ Altro

3. SELEZIONA I TUOI AMBITI DI INTERESSE PRINCIPALI NEL TUO TEMPO LIBERO: *(massimo 3 risposte)*
   ☐ Arte e Beni Culturali
   ☐ Cucina
   ☐ Letteratura
   ☐ Moda
   ☐ Musica e Spettacolo
   ☐ Natura e Benessere
   ☐ Sport
   ☐ Tecnologia
   ☐ Viaggi e Turismo

4. SELEZIONA IL TIPO D'INTRATTENIMENTO CHE PREFERISCI NEL TUO TEMPO LIBERO:
   ☐ Cinema
   ☐ Discoteca
   ☐ Eventi Sportivi
   ☐ Musei / Mostre
   ☐ Siti Archeologici / Monumenti
   ☐ Teatro

SEZIONE 2: TU E IL MUSEO

5. HAI VISITATO UN MUSEO NEGLI ULTIMI 3 ANNI? *(Esclusa l'uscita di lunedì)*
   ☐ Si, una volta
   ☐ Si, spesso
   ☐ No, mai

6. SE SÌ, CON CHI HAI VISITATO I MUSEI?
   ☐ Da solo, per curiosità personale
   ☐ Con la scuola (gita scolastica)
   ☐ Con la famiglia
   ☐ Con gli amici

7. QUANTO TEMPO SEI DISPOSTO A DEDICARE ALLA VISITA DI UN MUSEO?
   ☐ Il minimo tempo indispensabile per vedere le opere più importanti
   ☐ Il tempo per guardare la maggioranza delle opere esposte
   ☐ Non pongo limiti alla durata della visita, resto finché ne ho voglia

8. SECONDO TE, COSA DEVE FARE UN MUSEO?

Un museo deve...	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Farmi vedere dal vivo ciò che studio sui libri				
Raccontare la storia del quadro e degli artisti				
Insegnarmi cose nuove				
Farmi vivere un'attività culturale entusiasmante				

9. QUANTO INFLUISCONO PER TE I SEGUENTI FATTORI DURANTE LA VISITA DI UN MUSEO?

Fattore	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Il costo del biglietto				
La folla durante la visita				
Un percorso di visita molto lungo				
La mancanza di tecnologie o interattività				

10. COME PREFERISCI VISITARE UN MUSEO? *(massimo 3 risposte)*
    - ☐ Da solo, guardando didascalie / con audioguida
    - ☐ Con amici o parenti, guardando didascalie
    - ☐ Con amici o parenti, con visita guidata
    - ☐ Con la scuola, senza visita guidata
    - ☐ Con la scuola, con visita guidata

ALLEGATO D: Secondo questionario somministrato agli studenti

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE APPRENDIMENTO - TESI MAGISTRALE ALICE COLETTO

Ciao! Ti chiedo solo pochi minuti del tuo tempo per capire cosa hai appreso da questa nostra attività didattica (lezione + uscita didattica alla Collezione Peggy Guggenheim)
Questo non è un test. Il questionario è completamente anonimo e i risultati mi serviranno per il mio progetto di Tesi Magistrale: il tuo parere mi aiuterà a capire quanto è efficiente questo metodo di insegnamento della storia dell'arte.
Sentiti libero/a di esprimere la tua opinione liberamente. Grazie mille per il tuo contributo!

DOMANDE CHIUSE

Rispondi alle prossime 3 domande indicando da 1 a 5.
1. Molto in disaccordo
2. In disaccordo
3. Non lo so
4. D'accordo
5. Molto d'accordo

1. La ricerca dello spazio e di un'"altra dimensione" si ritrova principalmente in Lucio Fontana.
   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2. Il cubismo e il futurismo erano entrambe avanguardie che non scomponevano le figure.
   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. Vasily Kandinsky rappresentava le emozioni e la spiritualità tramite i colori e le forme.
   ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

DOMANDE APERTE

1. Descrivi brevemente la figura di Peggy Guggenheim e perché la sua collezione è così importante.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Scegli 2 opere appartenenti al Surrealismo e confrontale tramite 2 differenze e 2 somiglianze.

_____
_____
_____
_____
_____

3. Descrivi le differenze tra i quadri di Picasso e Braque: entrambi dello stesso movimento artistico ma con caratteristiche diverse.

_____
_____
_____
_____
_____

ALLEGATO E: Risposte degli studenti alle domande a risposta aperta

SCHEDA 1

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Sostenitrice delle avanguardie artistiche europee e americane. La sua collezione, oggi a Venezia, è importante perché conserva capolavori dell'arte moderna.
Q.2.	La “Vestizione della sposa” e “La nascita dei desideri liquidi”. Differenze: i colori, il senso e il significato. Somiglianze: Lo stile
Q.3.	Picasso utilizza di più i colori, mentre Braque no. Picasso ha più stili e idee. Le figure in Picasso sono astratte, mentre Braque utilizza incontri.

SCHEDA 2

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy era una ragazza e una collezionista americana, trasferita poi in Italia, a Venezia, dove apre la sua collezione a casa sua. Era importante perché conteneva le opere dell'avanguardia. Ora a casa sua è diventato un museo.
Q.2.	“L'impero della luce” e “La nascita dei desideri liquidi”, entrambe rappresentano qualcosa di surreale. Entrambe un cielo. La prima è più realistica, mentre l'altra meno.
Q.3.	In quella di Picasso riconosciamo dei soggetti ma in quello di Braque no. Quello di Braque è confuso e di forma ovale.

SCHEDA 3

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	La sua collezione contiene opere di diversi artisti e movimenti.
Q.2.	-
Q.3.	-

SCHEDA 4

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Era una collezionista di opere d'arte ebrea che ha vissuto nell'epoca della 2° Guerra mondiale, ha viaggiato molto, anche a Parigi, ma si è innamorata specialmente di Venezia, ed è perciò che la Biennale le diede un padiglione dove potesse mostrare le sue opere.
Q.2.	Le due opere sono "la nascita dei desideri liquidi" di Salvador Dalì e "L'impero della luce" di René Magritte. Le due differenze sono l'utilizzo della luce e che in una ci sono figure "vive" e dell'altro no. Invece di simile hanno l'assurdità degli eventi e che entrambe sembrano derivare da un sogno.
Q.3.	Picasso nel quadro "La spiaggia" utilizza più figure morbide e colori più accesi, nel mentre in quello di Braque gli elementi sono più quadrati e i colori sono tutti nella scala del marrone.

SCHEDA 5

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Signora di origine ebraica. Colpita dalla biennale di Venezia crea la sua mostra.
Q.2.	"La nascita dei desideri liquidi" vs "L'impero della luce" Differenze: Rene unisce 2 elementi reali invece Dalì usa elementi astratti, in più Rene usa un disegno più semplice mentre Dalì più complesso. Somiglianze: entrambi rappresentano 2 momenti surreali, hanno entrambi il cielo blu.
Q.3.	Braque utilizza uno stile più complesso e introduce scritte nell'opera a differenza di Picasso.

SCHEDA 6

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Era una donna americana che viaggiò molto accumulando opere di artisti poco conosciuti, rendendoli famosi e durante la guerra salvò molte di queste opere.
Q.2.	"La nascita dei desideri liquidi", 1931-32, rappresenta una cosa deforme in un ambiente simile ad una treay allucinogena con figure deformi e una fisica inesistente. "L'impero della luce", 1953-54, è un paesaggio urbano/campagnolo. Il cielo è limpido, luminoso con qualche nuvola bianca in contrasto con la parte inferiore che sembra notte fonda con un lampione a creare la sua luce. Entrambi rappresentano una cosa e esprimono un animo di inquietudine.
Q.3.	Sulla spiaggia ci sono figure umanoidi, con un ordine, una prospettiva, in un ambiente pacifico. Il clarinetto rappresenta (intravede) lo strumento confusionale, sembra quasi un collage di più cose.

SCHEDA 7

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim era una collezionista di origine americana. Ha fatto parte dell'arte moderna. La sua collezione contiene opere di grandi artisti di più movimenti come surrealismo e cubismo. Per questo viene considerata molto importante.
Q.2.	"La nascita dei desideri liquidi" vs "L'impero della luce" La prima differenza che noto è che Dalì è molto meno realistico rispetto a Magritte, inoltre utilizza colori molto più accesi. Come somiglianze, noto che entrambi hanno rappresentato il cielo azzurro che va in contrasto con il soggetto dell'opera.
Q.3.	Picasso rappresenta molto di più figure geometriche e stilizzate, rispetto a Braque che mette molti più dettagli, colori più spenti e figure meno precise.

SCHEDA 8

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim è una donna americana ebrea che sosteneva le opere delle avanguardie, di cui molte di esse sono della sua proprietà, in una casa a Venezia, ben lontana dal commando nazista.
Q.2.	"La nascita dei desideri liquidi" vs "La vestizione della sposa" Entrambi raffigurano un mito, uno diverso dall'altro e sono di tono inquietante. La prima opera si trova in un ambiente aperto, mentre la seconda in un ambiente chiuso. La seconda opera raffigura una copia di essa, l'altra no.
Q.3.	I quadri di Picasso raffigurano dei personaggi che invece sono assenti in quelli di Braque. I quadri di Picasso, seppur strani, si capisce che presenta una scena, mentre quelli di Braque non si capisce quello che succede.

SCHEDA 9

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Era una signora di origine ebraica che collezionava opere dei cosiddetti artisti deviati. Scappò in Europa e andò in America.
Q.2.	"L'impero della luce" = quadro strano perché rappresenta 2 cose non reali. La notte in basso e il giorno nel cielo. "La nascita dei desideri liquidi" = quadro molto più strano, penso rappresenti i pensieri di Dalì.
Q.3.	Picasso utilizza delle forme che possono essere dei corpi umani. Braque utilizza delle forme che non fanno capire niente.

SCHEDA 10

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim è stata una collezionista americana dell'arte moderna. La sua collezione è importante perché contiene opere di grandi artisti come Picasso.
Q.2.	L'opera "La nascita dei desideri liquidi" e "L'impero della luce" presentano diverse differenze. Dalì, ad esempio, è molto meno realistico in confronto a Magritte, utilizzando dei colori più vividi. Ciò che li accomuna è il cielo.
Q.3.	Picasso raffigura maggiormente figure stilizzate geometriche rispetto a Braque, che presenta molti più dettagli.

SCHEDA 11

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Collezionatrice di opere principalmente dell'avanguardia. La sua collezione è importante perché comprende opere molto importanti e ha contribuito alla diffusione di artisti di grosso calibro.
Q.2.	"La nascita dei desideri liquidi" / "L'impero della luce" = somiglianza cielo sullo sfondo "La nascita dei desideri liquidi" = differenza = colori chiari e più strano "L'impero della luce" = differenza = ambiente scuro e realistico
Q.3.	Picasso usa forme più rotonde, mentre Braque più poligonali. Braque inserisce molti elementi e sparsi, Picasso sembra avere un ordine.

SCHEDA 12

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim era una collezionista d'arte statunitense.

Q.2.	La vestizione della sposa è sulla spiaggia. Le due somiglianze risiedono sui forti colori e la natura surreale. Quanto alle differenze, sulla spiaggia usa elementi astratti e scomposti. La vestizione, invece, usa forme e figure realistiche. La differenza la si ha anche nella composizione. Una è un amalgamato di elementi e luoghi realistici, mentre l'altra una composizione più astratta.
Q.3.	-

SCHEDA 13

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Fu una collezionista che trasformò la sua casa in un museo a furia di collezionare opere di artisti importanti.
Q.2.	-
Q.3.	Picasso, nonostante sia cubista, usa uno stile surrealista per “Sulla spiaggia”, con forme arrotondate e morbide. Braque, invece, utilizza dei colori più accesi e uno stile più cubista.

SCHEDA 14

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim è una collezionista ebraica di opere d'arte. Ha viaggiato molto per il mondo, per un periodo si è trasferita in America, poi si è innamorata di Venezia, dove dentro la sua casa ha costruito una mostra di opere che lei personalmente ha comprato.
Q.2.	“La nascita dei desideri liquidi” vs “L’impero della luce” Le due differenze sono nei colori, dove nella prima utilizza colori spenti e scuri; invece, la seconda utilizza due tipi di colori, scuri e chiari. Nelle figure la prima c'è la presenza di figure umane, nella seconda no. Le due somiglianze sono nel cielo che tutte e due utilizzano uno sfondo sereno e

	abbastanza chiaro. La seconda è che tutte e due sono ambientate all'esterno.
Q.3.	Braque tipo, nel quadro il clarinetto utilizza forme geometriche e le sovrappone. Utilizza anche parole e oggetti. Picasso invece distorce le forme umane e le compone in forme geometriche.

SCHEDA 15

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim fu una collezionista di opere d'arte d'avanguardia durante il periodo della censura nazista. Comprò e preservò molte opere dalla persecuzione di Hitler e allestì molte mostre in onore di artisti sperimentalisti.
Q.2.	“La nascita dei desideri liquidi” e” Vestizione della sposa” sono due opere surrealiste di artisti diversi. Entrambe ritraggono delle scene impossibili e piene di simboli. La prima potrebbe differire dalla seconda dall'ambientazione all'aperto piuttosto che all'interno, e dall'importanza che viene data alla scena piuttosto che ai personaggi.
Q.3.	“Sulla spiaggia” di Picasso vengono rappresentati tre soggetti umani, mentre nel “Il clarinetto” di Braque i soggetti sono un'infinità di oggetti. Nell'opera di Braque c'è un forte senso di profondità data dalle ombre della sovrapposizione degli oggetti, mentre nell'opera di Picasso le distanze sembrano appiattirsi.

SCHEDA 16

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	È stata una collezionista americana, visse in Europa e sostenne molti artisti moderni, soprattutto negli anni 30 e 40. La sua collezione è importante perché raccoglie opere di tanti artisti del 900.
Q.2.	“La nascita dei desideri liquidi” = è più piatto. “L’impero della luce” = c’è un forte contrasto tra l'oscurità e la luce.
Q.3.	Picasso è più espressivo, con forme più forti e dinamiche, Braque usa colori più sobri.

SCHEDA 17

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Una donna ebrea che si era innamorata di Venezia, si era sposata una persona importante ed era andata a vivere nel museo inizialmente. Non ricordo bene, potrebbe essere una cavolata.
Q.2.	“La nascita dei desideri liquidi” e “L’impero della luce” hanno come differenze l'utilizzo della luce e la composizione dell'immagine e come somiglianze, che sono entrambi assurdi.
Q.3.	Per esempio, il quadro sulla spiaggia di Picasso, nonostante le figure siano scomposte, si capisce cos'è rappresentato ed è più ordinato. Il quadro il clarinetto di Braque non si capisce bene cosa è rappresentato e gli oggetti sono confusionari. La differenza è nelle cose e nei personaggi rappresentati.

SCHEDA 18

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Guggenheim è un'artista ebrea che si innamora di Venezia, e decide di vivere lì. Nel museo Guggenheim ci vennero messe le opere che gli artisti non sono riusciti a recuperare.
Q.2.	"La raccolta dei desideri" e "La velazione della sposa" sono due opere che presentano due differenze e due somiglianze. Entrambe mostrano una figura umana dove a loro faccia non è visibile e dove è presente un cielo azzurro. Mentre nella prima opera sono presenti figure umane, nella seconda i personaggi sono astratti.
Q.3.	Picasso lavora di più sulle forme geometriche con volume nei personaggi e le figure sono diverse in sezioni e astratti. Braque lavora su forme bidimensionali e linee spezzate, le sue figure vengono rappresentate con la loro forma realistica.

SCHEDA 19

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Collezionista america. La collezione è importante perché racchiude molte famose opere del 900.
Q.2.	"L'impero della luce" = Più reale, meno astratta. "Nascita misteri" = Poco chiara, surreale e indefinita.
Q.3.	Picasso= Più impulsivo, si comprendono i soggetti, ma comunque appare confuso e poco chiaro. Colori più vivaci e chiari. Braque = Anche se non si notano soggetti, i colori sono più spenti e tendenti al marrone.

SCHEDA 20

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	Peggy Guggenheim ha collezionato molte opere da tutto il mondo. Durante la guerra è dovuta ritornare in America. Hitler stava togliendo opere a molti collezionisti, mentre Peggy cercava di tenersi le opere. Dopo la guerra torna in Italia, precisamente a Venezia, dove apre una mostra privata delle opere contemporanee di quel tempo. La Guggenheim gli ha dato un intero padiglione. La prima volta che concedono un padiglione ad una sola persona.
Q.2.	"Paradosso della luce" e "La nascita dei desideri liquidi". Nel "Paradosso della luce" sono presenti delle figure reali e la differenza tra luce e buio. Nella "nascita dei desideri liquidi" sono presenti delle figure idealistiche e solo la luce. Le cose che hanno in comune sono paesaggio inventato e cielo sereno
Q.3.	"Sulla spiaggia" e "il clarinetto". "Sulla spiaggia" sono presenti delle figure geometriche ben definite e posizionate in uno spazio ben delineato. Nel "il clarinetto" ci sono delle figure piatte e non ben definite.

SCHEDA 21

	RISPOSTE DELLO STUDENTE
Q.1.	È una collezionista che promosse l'arte moderna. La collezione è importante perché raccoglie i capolavori delle avanguardie.
Q.2.	La "Vestizione della sposa" e "La nascita dei desideri liquidi". I soggetti sono il tema principale, entrambe sono alla Peggy Guggenheim. I colori sono diversi e anche l'artista.
Q.3.	I colori sono molto diversi, quella di Picasso è più chiara con i soggetti rispetto a quella di Braque che è più confusionaria.

BIBLIOGRAFIA

M. Allard, *Les adolescents et les musées*, in «Revue des sciences de l'éducation», 19, n. 4, 1993, pp. 765-774.

M. T. Balboli Brizza, *Fare scuola al museo. Intinerari didattici al Museo Poldi Pezzoli,* Milano 1983.

I. Baldriga, *La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci*, in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 69-83.

I. Baldriga, *L'insegnamento della storia dell'arte tra realtà scolastica e spazio museale: nuove prospettive metodologiche*, in *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*, a cura di M. A. Spadaro, Palermo 2010, pp. 68-76.

A. Banzi, A. Gaggioli, M. Pizzolante, *Progettare l'esperienza museale con l'aiuto della psicologia*, in *La mente al museo. Come innovare i percorsi museali con la psicologia e le neuroscienze*, a cura di A. Banzi, A. Gaggioli, M. Pizzolante, Milano 2025, pp. 11-36.

P. Barozzi, *Peggy Guggenheim. Una donna, una collezione, Venezia,* Pasian di Prato 2011.

B. Benanchietti, *Il museo ascolta: indagine Musei Reali. Accessibilità e inclusione nei musei archeologici*, Torino 2021.

L. Berlinguer, *Manifesto: Scuola: cerchiamo ancora. Gli eterni rimossi della formazione scolastica italiana*, in «Il Manifesto», 2007.

M. Bertacchini, A. D'Antonio, *Digitale con creatività*, in «Museologia Scientifica Memorie», 18, 2019, pp. 72-75.

C. Bertolini, R. Campanini, L. Capelli, L. Landi, C. Pellicciari, L. Scipione, A. Vezzani, *Dalla scuola al museo: spunti di riflessione per una didattica per competenze* in *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, a cura di R. Viganò e C. Lisimberti, Reggio Emilia 2024, pp. 554-563.

A. Bollo, *Crescere dentro e fuori il museo. Bisogni, aspettative e comportamenti di fruizione*, in *Una ricchezza per il futuro. Il museo come punto di riferimento e stimolo per la crescita personale e sociale*, a cura di E. Gennaro e A. Trombini, Ravenna 2004, pp. 17-25.

A. Bollo*, Il monitoraggio e la valutazione dei pubblici dei musei. Gli osservatori dei musei nell'esperienza internazionale,* Roma 2016.

A. Bollo*, Il museo e la conoscenza del pubblico: gli studi sui visitatori,* Bologna 2004.

A. Bollo, *Introduzione*, in *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, a cura di A. Bollo, L. Carlini, A. Gariboldi, L. Longagnani, L. Solima, M. Turci, Milano 2008, pp. 15-20.

A. Bollo, *Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti*, in *MuseiGiovani. Idee, progetti e passioni,* Modena 2006, pp. 75-87.

A. Bollo, A. Gariboldi, *Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti*, In *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, a cura di A. Bollo, L. Carlini, A. Gariboldi, L. Longagnani, L. Solima, M. Turci, Milano 2008, pp. 107-136.

E. Bonacini, *Considerazioni e prospettive per musei digitali orientati al futuro*, in *Musei digitali e generazione Z. Nuove sfide per nuovi pubblici*, a cura di E. Bonacini, Bari 2024, pp. 187-244.

E. Bonacini, *Musei digitali e generazione Z,* in *Musei digitali e generazione Z. Nuove sfide per nuovi pubblici*, a cura di E. Bonacini, Bari 2024, pp. 103-186.

E. Bonel, G. Andrian, *Turisti (non) per caso: il consumo museale e di beni culturali locali degli studenti universitari di Padova*, in «Regional Studies and Local Development», aprile 2022, pp. 211-234.

M. Borgherini, *Palazzo Vernier dei Leoni: uno spazio di corpi, un'architettura di carte*, in *Peggy Guggenheim. L'ultima dogaressa*, a cura di K. P. B. Vail, V. Greene, Venezia 2019.

B. Borghi, *L'uso delle fonti nella didattica della storia e del patrimonio*, in *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, a cura di C. Cenedella, S. Mascheroni, 2014, pp. 63-88.

F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in *La Public History tra scuola, università e territorio*, a cura di P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, G. Bandini, Firenze 2022, pp. 59-74.

M. S. Bottai, *Insegnare storia dell'arte. Strumenti e metodi sperimentali per scuole superiori,* Roma 2024.

S. Bottinelli, *Carlo Ludovico Ragghianti e il concetto di divulgazione della cultura storico-artistica*, in «Predella Arte», 2011, pp. 1-13.

G. Bravar, *I civici musei di storia ed arte di Trieste: processo formativo, evolutivo e attuale ruolo nella vita culturare della comunità*, in *Musei in scena*, a cura di A. Dugulin, Trieste 1991, pp. 13-19.

A. M. Briguglio, *Dal ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia,* in «Quaderni di Intercultura», 2011, pp.1-25.

G. Candeloro, V. Pica, P. L. Sacco, M. Tartari, *Il museo agentivo: un approccio enattivo al welfare culturale,* in *La mente al museo. Come innovare i percorsi museali con la*

psicologia e le neuroscienze, a cura di A. Banzi, A. Gaggioli, M. Pizzolante, Milano 2025, pp. 107-124.

L. Cantatore, *The Museum as a Tool for Social Education. The Experience of Palma Bucarelli (1945-1975) at the Galleria Nazionale d'Arte Moderna* in *The role of the museum in the education of young adults. Motivation, emotion and learning*, a cura di S. Mastandrea, F. Maricchiolo, Roma 2016, pp. 35-44.

S. Cardone, M. Masi. *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare,* Bari 2019.

S. Carioli, *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, in «Studi sulla formazione», 2, 2014, pp. 105-117.

L. Carlini, *Crescere al museo o ai musei?,* in *Una ricchezza per il futuro. Il museo come punto di riferimento e stimolo per la crescita personale e sociale*, a cura di E. Gennaro, A. Trombini, Ravenna 2004, pp. 27-32.

E. Carrara, *Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale,* in «Il capitale culturale», IX, 2014, pp. 169-188.

L. Cecconi, *La ricerca qualitativa in educazione,* Milano 2002.

CENSIS, *Musei di vetro. Il nuovo rapporto degli italiani con i luoghi della cultura,* 2026.

R. Certini, *L'esperienza artistica nella scuola italiana*, in «Studi sulla formazione», 2014, pp. 13-21.

C. Chellini, F. Pizzigoni, A. Rosa, G. Taddeo. *Piano delle Arti - Misure e) ed f). Rapporto di* monitoraggio, Firenze 2020.

C. Coppelli, *Il mondo in una stanza. Guardare dentro per osservare fuori. Esperienze fra arte e terapia*, in *La qualità nella pratica educativa al museo*, a cura di M. Sani, A. Trombini, Bologna 2003, pp. 172-177.

S. Coppola, S. Zanazzi, *L'esperienza dell'arte Il ruolo della tecnologie immersive nella didattica museale*, in «Formazione & Insegnamento», XVIII, 2, 2020, pp. 36-49.

M. Corriero, M. T. Santacroce, *Pedagogia museale tra apprendimento e partecipazione,* in *Musei digitali e generazione Z. Nuove sfide per nuovi pubblici*, a cura di E. Bonacini, Bari 2024, pp. 59-68.

C. Da Milano, *I giovani e l'accesso alla cultura nel contesto europeo*, in *I giovani e i musei d'arte contemporanea*, a cura di C. Da Milano, I. Del Gaudio, M. De Luca, G. Franchi, V. Galloni, Ferrara 2011, pp. 10-33.

C. Da Milano, I. Del Gaudio, M. De Luca, G. Franchi, V. Galloni, *Introduzione*, in *I giovani e i musei d'arte contemporanea*, a cura di C. Da Milano, I. Del Gaudio, M. De Luca, G. Franchi, V. Galloni, Ferrara 2011, pp. 6-9.

M. Dallari, *Arte: cosa, come, perché*, in *Arte e immagine. Dalle indicazioni alla pratica didattica*, a cura di C. Vescini, Napoli 2010, pp. 65-70.

A. De Fazio, *Dall'insegnamento della storia dell'arte all'educazione all'arte e al patrimonio*, in *Arte e immagine. Dalle indicazioni alla pratica didattica,* a cura di C. Vescini, Napoli 2010, pp. 71-73.

M. De Luca, *Giovani e musei: la prospettiva italiana*, in *I giovani e i musei d'arte contemporanea*, a cura di C. Da Milano, I. Del Gaudio, M. De Luca, G. Franchi, V. Galloni, Ferrara 2011, pp. 66-79.

M. De Luca, *Museum and Young People* in T*he role of the museum in the education of young adults. motivation, emotion and learning,* a cura di S. Mastandrea, F. Maricchiolo, Roma 2016, pp. 79-94.

C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte,* Roma 2008.

P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola,* Roma 2008.

G. Del Gobbo, F. Torlone, G.Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei,* Rimini 2018.

P. Desantis, *Il museo comunica al pubblico: dall'allestimento alle attività educative* in *La qualità nella pratica educatica al museo*, a cura di M. Sani, A.Trombini, Bologna 2003, pp. 42-55.

R. Di Blasi Burzotta, *Musei e territorio: quali didattiche?,* in *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*, a cura di M. A. Spadaro, Palermo 2010, pp. 53-59.

T. Dominici, *Museo e scuola: coprotagonisti in un progetto educativo*, in «Nuova Museologia», giugno 2021, pp. 36-45.

P. Dragoni, *Processo al museo. Sessant'anni di dibattito sulla valorizzazione museale in Italia,* Firenze 2010.

A. Dugulin, *La funzione sociale e culturale dei musei tra specializzazione, documentazione e comunicazione*, in *Musei in scena*, a cura di Adriano Dugulin, Trieste 1991, pp. 21-25.

F.M. E. Emanuele, *Storia dell'arte? Dimenticata*, in «Il Sole 24 Ore», 12 luglio 2015.

P. Ferrarese, *Breve note di management delle organizzazioni museali con un'analisi della Peggy Guggenheim Collection,* Venezia 2010.

S. Finetti, *Breve viaggio tra le riforme scolastiche italiane dal secondo dopoguerra alla Riforma Berlinguer*, in «Rivista di ricerca e didattica digitale», IV, 2024, pp. 36-53.

E. Franchi, «*La frontiera dell'ignoranza»: Carlo Ludovico Ragghianti e l'educazione, fra scuola pubblica e università*, in «Predella», 2011.

E. Franchi, *Dalle cattedre ambulanti all'insegnamento ufficiale: l'ingresso della storia dell'arte nei licei*, in *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive,* in «Ricerche di storia dell'arte», 79, 2003, pp. 5-20.

G. Franchi, *Indagine sui servizi educativi rivolti ai giovani nei musei d'arte contemporanea in Italia,* in *I giovani e i musei d'arte contemporanea*, a cura di C. Da Milano, I. Del Gaudio, M. De Luca, G. Franchi, V. Galloni, Ferrara 2011, pp. 80-105.

C. Franzoni, *Il mondo di Internet e la storia dell'arte*, in *Insegnare la storia dell'arte*, a cura di A. Ghirardi, C. Franzoni, S. Simoni, S. Nicolini, Bologna 2009, pp. 69-82.

D. Gabusi, *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa"*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», 2024, pp. 9-21.

A. Gaggioli, M. Pizzolante, A. Chirico, A. Banzi, *Tra meraviglia e liminalità. Il potenziale trasformativo dei musei d'arte*, in *La mente al museo. Come innovare i percorsi museali con la psicologia e le neuroscienze*, a cura di A. Banzi, A. Gaggioli, M. Pizzolante, Milano 2025, pp. 81-96.

C. Gamba, *I due manuali di Giulio Carlo Argan (1936-1938 e 1968-1970),* in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 53-67.

K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo,* Ferrara 2007.

A. Gill, *Peggy Guggenheim. Una vita leggendaria nel mondo dell'arte,* Milano 2001.

B. I. Gilman, *Museum Fatigue,* in «The Scientific Monthly», 2, 1, 1916, pp. 62-74.

C. Grassi, Chiara. *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale,* Pisa 2015.

S. Greenhalgh, *On common ground. Un terreno comune,* In *MuseiGiovani. Idee, progetti e passioni,* Modena 2006, pp.60-74.

G. Guarnieri, *Rapporti umani ed insegnamento della storia dell'arte*, in «Scuola e città», 1999, pp. 184-191.

P. Guggenheim, *Una vita per l'arte. Confessioni di una donna che ha amato l'arte e gli artisti,* traduzione di G. Piccioni, Milano 2021.

E. Guglielmi, *Gente, l'uragano. Piano, regolamenti e smentite: lineamenti della scuola gelminiana OBAS*, 2009, pp. 4-5.

Il museo come esperienza sociale, atti del convegno di studio sotto l'alto patronato del presidente della repubblica (Roma, 4-5-6 dicembre 1971), Roma 1972.

M. Izzolino, *Didattica Museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali,* Napoli 2020.

D. Jalla, Intervento in *MuseiGiovani. Idee, progetti e passioni,* Modena 2006, pp. 102-107.

D. Jalla, *Il museo accogliente. Manuale di pratica museale,* Roma 2025.

D. Jalla, *Sorpresa, stupore, meraviglia*, in *Il museo che sorprende. Azione e relazione educativa al museo alla luce delle nuove ricerche*, a cura di E. Gennaro, Ravenna 2007, pp. 9-18.

A. Lampis, *Ambienti digitali e musei: esperienze e prospettive in Italia*, in *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, a cura di A. Luigini, C. Panciroli, Milano 2018, pp. 11-16.

M. Lerda, *Mostre didattiche e musei: Giulio Carlo Argan e le sperimentazioni italiane nel secondo dopoguerra*, in «Opus Incertum», 2023, pp. 100-109.

A. Luigini, C. Panciroli. *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, in *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, a cura di A. Luigini, C. Panciroli, Milano 2018.

V. G. Magoga, «*Recensione di Cardone S., Masi M. (2017). Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, in *«MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni»,* 2018, pp. 302-308.

I. M. Mariani, *La Storia dell'arte tra i banchi di scuola,* in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 85-92.

M. Martinozzi, *Sull'insegnamento della Storia dell'Arte nelle scuole secondarie classiche,* Modena 1900.

S. Mascheroni, *Fonti del sapere: uno sguardo d'insieme*, in *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, a cura di S. Mascheroni, C. Cenedella, 2014, pp. 9-46.

S. Mascheroni, *La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola*, in «Oggi. La conoscenza», 2009, pp. 92-101.

A. Mazzolotti, *Il museo che parla (e che ascolta),* in *La mente al museo. Come innovare i percorsi museali con la psicologia e le neuroscienze*, a cura di A. Banzi, A. Gaggioli, M. Pizzolante, Milano 2025, pp. 49-66.

S. A. Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943),* Macerata 2023.

S. A. Meyer, *Introduzione*, in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 13-14.

S. A. Meyer, *Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel ventennio fascista (1922-1943),* in «History of Education & Children's Literature», 2024, pp. 323-353.

S. A. Meyer, *Tra Enrico Panzacchi e Adolfo Venturi: discussioni, prime esperienze ed iniziative di insegnamento della storia dell'arte nelle scuole italiane,* in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 15-24.

S. A. Meyer, S. Roberto, *«Finché la scuola non sarà provveduta di abbondante materiale illustrativo, l'arte vi resterà lettera morta». La riforma Gentile e la costituzione di collezioni scolastiche e di sussidi didattici per l'insegnamento della Storia dell'Arte nei Licei (1923-1943)*, in «History of Education & Children's Literature», XIX, 2, 2024, pp. 121-138.

S. A. Meyer, S. Roberto, *La pubblicazione del manuale L'Arte italiana. Disegno storico (1924) e il progetto di una collana di monografie storico-artistiche per le scuole italiane nel carteggio tra Adolfo Venturi e la Casa Editrice Zanichelli di Bologna (1922-1931)*, in «History of Education & Children's Literature», XIX, 2, 2024, pp. 331-391.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* settembre 2012.

R. Mordenti, *Frammenti di un discorso politico. Un libro a "cipolla" che si legge dalla Fine,* Roma 2008.

P. Muoio, *Apprendere divertendosi. Un'esperienza di gamification in contesto universitario*, in «Learning, Competencies and Human Resources», 8, 2020, pp. 152-157.

M. Muscarà, A. Romano, *Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19*, in «Media Education», 11, 2020, pp. 61-73.

E. Nardi, *Il problema della valutazione nella didattica museale*, in *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, a cura di M. C. Nalon, Padova 1999, pp. 85-90.

G. Natali, E. Vitelli, *Storia dell'Arte ad uso delle Scuole medie e delle persone colte,* Torino 1903.

S. Nicolini, *Fra teoria e materiali: il manuale e alcuni problemi di metodo per gli insegnanti di storia dell'arte*, in *Insegnare la storia dell'arte*, a cura di A. Ghirardi, C. Franzoni, S. Simoni, S. Nicolini, Bologna 2009, pp. 23-52.

S. Nicolini, *Insegnare la storia dell'arte: uno sguardo al passato per alcune considerazioni sul futuro*, in *Educare allo sguardo. Esperienze, autobiografie e riflessioni*, a cura di G. Vismara, Milano 2010, pp. 77-89.

S. Nicolini, *Stefano Bottari e l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola italiana (con un'appendice di tre lettere di Carlo Ludovico Ragghianti),* in «Predella journal of visual arts», 33, 2013, pp. 279-296.

M. Nouvellon, A. Jonchery,*Musées et adolescents: l'impossible médiation? Une enquête à l'intérieur et autour de Centre Pompidou*, in «Agora débats/jeunesses», 66, 2014, pp. 91-106.

C. Panciroli, *Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale*, in *ARTEDU2021. Educare all'Arte. L'Arte di Educare*, a cura di di A. Luigini, C. Panciroli, P. Somigli, Milano 2022, pp. 22-28.

L. Panizza, *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 4, 2009, pp. 1-19.

E. Panzacchi, *Nel campo dell'arte. Assaggi di critica,* Bologna 1897.

M. Peri, *Nuovi occhi. Reimmaginare l'educazione al museo,* Vignate 2022.

L. Perla, S. Massaro, A. Barca, A. Di Grassi, R. Forliano, V. Albano, *La didattica museale nell'era dell'ia*, in *Musei digitali e generazione Z. Nuove sfide per nuovi pubblici*, a cura di E. Bonacini, Bari 2024, pp. 47-58.

M. Piras, *Appunti per un dibattito sulla politica scolastica,* Torino 2010.

A. Ragazzini, *La Storia dell'arte dimenticata dalla scuola italiana?*, in «Il Pensiero Storico», 24 giugno 2025, pp. 1-3.

D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca,* Firenze 1990.

S. Ricci, *La storia dell'arte nei licei. Osservazioni e proposte*, in «Il Fanfulla della Domenica», 1901.

S. Rider, *Linee guida per lavorare con successo con gli adolescenti al museo*, in *La qualità nella pratica educativa al museo*, a cura di M. Sani, A. Trombini, Bologna 2003, pp. 129-135.

A. Rizzi, *Considerazioni sull'insegnamento della storia dell'arte: scuola e stereotipi*, in *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive,* in «Ricerche di storia dell'arte», 79, 2003, pp. 79-86.

R. Rizzo, *Motivazione e disagio sociale. L'educazione visuale e museale quale strumento per una nuova didattica*, in *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*, a cura di M. A. Spadaro, Palermo 2010, pp. 35-43.

V. Russo, *Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento*, in «Studium Educationis», XXIII, 2, dicembre 2022, pp. 139-149.

F. Russoli, *Il museo come elemento attivo nella società*, in «Il capitale culturale», 4, 2012, pp. 219-224.

P. L. Sacco, M. Trimarchi, *Il museo invisibile*, in *Il museo invisibile. I giovani e l'offerta culturale locale a Verona, Reggio Emilia, Firenze, Siena, Matera e Lecce*, Arezzo 25-27 settembre 2003, pp. 6-29.

R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica: dalla riforma Gentile alla seconda guerra mondiale*, in «Il capitale culturale», 24, 2021, pp. 35-52.

R. Sani*, La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra,* Macerata 2022.

W. Santagata, V. Falletti, M. Maggi, *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei,* Torino 1999.

M. Schwiegkofler, *Il fattore sorpresa nella didattica museale. Alcuni pensieri*, in *Il museo che sorprende. Azione e relazione educativa al museo alla luce delle nuove ricerche*, a cura di E. Gennaro, Ravenna 2007, pp. 43-46.

S. Serafini, *L'e-book di storia dell'arte: problemi e prospettive*, in «Tecnologie didattiche», 51, 2010, pp. 28-33.

R. Sgambelluri, *Didattica museale e Progettazione universale. Per una scuola "senza barriere",* in *ARTEDU2021. Educare all'Arte. L'Arte di Educare*, a cura di A. Luigini, C. Panciroli, P. Somigli, Milano 2022, pp. 55-66.

A. Socrati, *Il diritto alla bellezza: Arte, musei, accessibilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 1 febbraio 2026, pp. 48-62.

L. Solima, *Il museo in ascolto. Nuove strategie di comunicazione per i musei statali,* Soveria Mannelli 2012.

L. Solima, *Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca*, in *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche,* a cura di A. Bollo, L Carlini, A. Gariboldi, L. Logagnani, L. Solima, M. Turci, Milano 2008, pp. 65-76.

M. A. Spadaro, *Didattica museale: un nuovo progetto educativo?,* in *Il museo per tutti*, a cura di M. A. Spadaro, Palermo 2010, pp. 19-34.

C. Stoppani, *La Storia dell'arte italiana di Giulio Carlo Argan*, in *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive,* in «Ricerche di storia dell'arte», 79, 2003, pp. 69-78.

P. Strada, *Museo e territorio: l'ANISA per la scuola*, in *Il MiBAC incontra la scuola: job e orienta: scuola, orientamento e formazione lavoro: 23-25 novembre 2006*, Roma 2006, pp. 149-150.

G. Subelyte, *1948: la Biennale di Peggy Guggenheim*, in *Peggy Guggenheim, L'ultima dogaressa*, a cura di K. P. B. Vall, V. Greene, Venezia 2019, pp. 100-115.

R. Trichero, *Manuale di ricerca educativa,* Milano 2002.

A. Trombini, *Adolescenti e musei, un incontro possibile,* in *MuseiGiovani. Idee, progetti e passioni,* Modena 2006, pp. 34-42.

A. Trombini, *Adolescenti e musei: un incontro possibile?,* in *La qualità nella pratica educativa al museo*, a cura di M. Sani, A. Trombini, Bologna 2003, pp. 116-223.

A. Trombini, *Effetti sorprendenti*, in *Il museo che sorprende. Azione e relazione educativa la museo alla luce delle nuove ricerche*, a cura di E. Gennaro, Ravenna 2007, pp. 27-30.

A. Trombini*, Primo passo: definire il campo*, in *La qualità nella prativa educativa al museo*, di M. Sani, A. Trombini, Ravenna 2003, pp. 13-17.

A. Tserolas, E. Kontou, S. Logotheti, E. Kalapoda, M. Efstathiou, M. Nikolaou, G. Marchionni, E. Tefa, *Apprendimento basato sul gioco e gamification nell'istruzione,* 2024.

M. Turci, *A che il museo possa servire. Differenza, conflitto, responsabilità come luoghi dell'incontro, confronto e crescita nel museo*, in *Una ricchezza per il futuro. Il museo come punto di riferimento e stimolo per la crescita personale e sociale*, a cura di E. Gennaro, A. Trombini, Ravenna 2004, pp. 39-41.

M. Turci, *Interrogarsi - interrogare. Qualità e politiche per il pubblico*, in *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche,* a cura di A. Bollo, L Carlini, A. Gariboldi, L. Logagnani, L. Solima, M. Turci, Milano 2008, pp. 41-64.

K. P. B. Vail, *Peggy Guggenheim: L'ultima Dogaressa*, in *Peggy Guggenheim: L'ultima Dogaressa*, a cura di K. P. B. Vail, V. Greene, Venezia 2019.

A. M. Visser Travagli, *Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo*, in *La didattica museale*, a cura di L. Zerbini, Roma 2006, pp. 13-68.

M. Xanthoudaki, *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in *La qualità nella pratica educativa al museo*, di M. Sani, A. Trombini, Bologna 2003, pp. 101-106.

V. L. Zammuner, *La fruizione museale: un'esperienza complessa di natura sociale, cognitiva ed emozionale,* in *Economia e psicologia per l'arte e la cultura*, di C. Frateschi, M. Mistri, Roma 2006, pp. 97-125.

L. Zerbini, *Fare didattica nei musei*, in *La didattica museale*, a cura di L. Zerbini, Roma 2006, pp. 9-12.

SITOGRAFIA

Accordo quadro, 20 marzo 1998, https://sed.beniculturali.it/Accordoquadro20marzo1998, ultima consultazione 18/07/2026.

ANISA, *Olimpiadi del Patrimonio,* 2007, https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_24_luglio_06.pdf, ultima consultazione 20/07/2026.

Avviso pubblico per la presentazione dei progetti finanziati con il Piano delle Arti – DPCM 17 ottobre 2024, 2024, https://www.mim.gov.it/REGISTRO-DECRETI-DIPARTIMENTALI, ultima consultazione 11/07/2026.

L. Barroero, *Biografia di Luigi Grassi,* in Treccani, 2002, https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-grassi, ultima consultazione 11/07/2026.

F. Bella, *Insegnare storia dell'arte tra tradizione e innovazione,* in «Scuola Magazine», 9 marzo 2026, Insegnare storia dell'arte tra tradizione e innovazione – Scuola Magazine, ultima consultazione 04/07/2026.

Biografia di Aldo Moro, in Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/aldo-moro, ultima consultazione 18/07/2026.

Biografia di Bruno Munari, in Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/bruno-munari, ultima consultazione 13/07/2026.

Biografia di Carlo Ludovico Ragghianti, in Fondazione centro studi sull'arte Licia e Carlo Ludovico Ragghianti – Ets, https://www.fondazioneragghianti.it/en/carlo-ludovico-ragghianti/, ultima consultazione 11/07/2026.

Biografia di Peggy Guggenheim, https://www.guggenheim-venice.it/it/arte/approfondimenti/peggy-guggenheim/biografia-peggy/, ultima consultazione 14/09/2026.

Biografia di Rodolfo Pallucchini, in Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/rodolfo-pallucchini, ultima consultazione 18/07/2026.

Biografia di Ugo Ojétti, in Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/ugo-ojetti/, ultima consultazione 11/07/2026.

A. Bollo, *Le due facce della fruizione museale*, dicembre 2003, https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

A. Bollo, *Surfing and walking. I musei e le sfide del 2.0*, 2010, https://www.fizz.it/Bollo_2010_surfing.pdf, ultima consultazione 07/09/2026.

Bozza D. P. C. M. del "Piano delle Arti 2026-2028", Bozza-DPCM-Piano-delle-arti-2026-2028-Allegato-2.pdf, ultima consultazione 04/07/2026.

Brooklyn Museum Apprentice Program, 2026, https://www.brooklynmuseum.org/it-IT/careers/internships-fellowships/museum-apprentice-program, ultima consultazione 13/09/2026.

E. Bruno, S. Mascheroni, M. Pucci, *Musei italiani e pubblico under 18. Prima ricognizione sul diritto dei minori a fruire del patrimonio artistico e culturale nazionale nei musei italiani*, Napoli 2014, https://www.mediateur.it/wp-content/uploads/2015/10/Paper_Ricerca_Minori-e-i-Musei.pdf, ultima consultazione 26/08/2026.

M. Cavenago, *Biografia di Lionello Venturi,* in Treccani, 2020, https://www.treccani.it/enciclopedia/lionello-venturi, ultima consultazione 11/07/2026.

S. Cassese, *Biografia di Giuseppe Bottai,* in Treccani, 1971, https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-bottai, ultima consultazione 11/07/2026.

A. C. Cimoli, *Biografia di Palma Bucarelli,* 2012, https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/palma-bucarelli/, ultima consultazione 21/07/2026.

M. Comoglio, *La letteratura italiana sui museum visitor studies: una rassegna critica*, 2010, https://www.fizz.it/sites/comoglio_2010.pdf, ultima consultazione 03/09/2026.

D. D'Andrea, *Insegnare Arte, anche attraverso il digitale,* in «Rizzoli Education», 2026, https://www.rizzolieducation.it/news/insegnare-arte-anche-attraverso-il-digitale/, ultima consultazione 02/08/2026.

F. De Giorgi, *Biografia di Maria Montessori,* 2012, https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori, ultima consultazione 01/08/2026.

D. De Pasquale, *Gli interventi del Ministero Gelmini,* 17/06/2017, https://dariodepasquale.it/la-scuola-italiana-nella-storia-dalla-riforma-gelmini-alla-buona-scuola-di-renzi/, ultima consultazione 04/07/2026.

Decreto Ministeriale, 24 aprile 1963, https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf, ultima consultazione 11/07/2026.

D. L. 13 aprile 2017, n. 60. Art. 3, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» https://www.gazzettaufficiale.it/atto3, ultima consultazione 04/07/2026.

D. L. 13 aprile 2017, n. 60, https://www.normattiva.it/decretolegislativo2017, ultima consultazione 04/07/2026.

D. P. R. n. 89, art. 4, 15 marzo 2010, https://www.edizionieuropee.it/law/html/30/zn57_04_259.html, ultima consultazione 09/09/2026.

È italiana la nuova presidente di ICOM International: Emma Nardi sarà in carica fino al 2025, in «Finestre sull'Arte», 01/10/206, https://www.finestresullarte.info/attualita/emma-nardi-nuova-presidente-icom-international, ultima consultazione 04/09/2026.

C. Gamba, *Biografia di Giulio Carlo Argan,* in Treccani 2015, https://www.treccani.it/enciclopedia/giulio-carlo-argan, ultima consultazione 11/07/2026.

Game-based learning vs gamification: dal gioco come contenuto al gioco come contesto, in «DinamicaMente Scuola», https://dinamicamentescuola.com/game-based-learning-vs-gamification-dal-gioco-come-contenuto-al-gioco-come-contesto/, ultima consultazione 01/08/2026.

L. Ghiandoni, *Storia dell'arte a scuola: dalla Gelmini alla Buona Scuola tutte le riforme che l'hanno cancellata,* 20 settembre 2018, https://www.fanpage.it/cultura/storia-dellarte-a-scuola-dalla-gelmini-alla-buona-scuola-tutte-le-riforme-che-lhanno-cancellata/, ultima consultazione 04/07/2026.

M. Gianandrea, *Biografia di Pietro Toesca,* in Treccani, 2019, https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-toesca, ultima consultazione 11/07/2026.

F. Giannini, *Storia dell'arte nella "buona scuola" di Renzi? Speranze appese a un filo sottile. E riforma slittata,* in «Finestre sull'Arte», 16/06/2015;

https://www.finestresullarte.info/focus/buona-scuola-renzi-speranze-storia-dell-arte-appese-a-un-filo, ultima consultazione 04/07/2026.

A. Gioli, *Biografia di Franco Russoli,* 2017, https://www.treccani.it/enciclopedia/franco-russoli, ultima consultazione 11/07/2026.

E. Gremigni, *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in «Bollettino Telematico dell'Arte», 31 maggio 2001, https://www.bta.it/elenagremigni, ultima consultazione 11/07/2026.

ICOM, *Definizione di Museo,* 2022, https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/, ultima consultazione 05/07/2026.

ISTAT, *I musei statali al tempo del Covid-19,* 2020, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2020/05/I-musei-statali-al-tempo-del-Covid-19.pdf, ultima consultazione 04/09/2026.

H. Marsala, *Ad Amsterdam scatta il download libero, anche per le immagini di grandi capolavori. Il Rijksmuseum offre la sua collezione a utenti web, artisti, designer. Scaricare, creare, stampare: altro che merchandising...,* 10/11/2012, https://www.artribune.com/tribnews/2012/11/marsala/rijksmuseum, ultima consultazione 15/09/2026.

A. Martini, *Il liceo e la riforma «Berlinguer-Moratti»*, in «Petite Plaisance Blog», 2018, pp. 93-106, https://blog.petiteplaisance.it/2018/01/05-Angela-Martini-Il-liceo-e-la-riforma.pdf, ultima consultazione 04/07/2026.

A. Melloni, *Scuola*, in Treccani, 2015, https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola, ultima consultazione 04/07/2026.

T. Montanari, *Biografia di Roberto Longhi,* in Treccani, 2013, https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-longhi, ultima consultazione 11/07/2026.

N. Moolhuijsen, *Conoscere il pubblico dei musei. Dalla teoria alla pratica,* 2017, https://che-fare.com/articoli/conoscere-il-pubblico-dei-musei-dalla-teoria-alla-pratica, ultima consultazione 12/08/2026.

Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, dicembre 2015, https://veneto.cultura.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_educazione_2015-2016.pdf, ultima consultazione 02/08/2026.

E. Pellegrini, *Biografia di Carlo Ludovico Ragghianti,* in Treccani, 2016, https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-ludovico-ragghianti, ultima consultazione 11/07/2026.

Progetto "A few degrees more" del Leopold Museum di Vienna, 2023, https://www.leopoldmuseum.org/en/press/news/1303/A-Few-Degrees-More--A-little-shift-with-dramatic-effects, ultima consultazione 13/09/2026.

C. L. Ragghianti, L. Collobi, *Critica d'arte*, https://www.cric-rivisteculturali.it/prodotto/critica-darte/, ultima consultazione 11/07/2026.

C. Rech, *La storia dell'arte e la Scuola italiana,* febbraio 2020, https://www.anisa.it/la-storia-dellarte-e-la-scuola-italiana, ultima consultazione 04/07/2026.

Relazione recante la proposta di Piano delle Arti, 2017, https://www.mim.gov.it/documents/Relazione-recante-la-proposta-di-Piano-delle-arti, ultima consultazione 11/07/2026.

Riforma Buona Scuola, 13 luglio 2015, https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge-13-luglio-2015, ultima consultazione 21/07/2026; https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15, ultima consultazione 21/07/2026.

Risorse didattiche della Collezione Peggy Guggenheim, 2026, https://www.guggenheim-venice.it/site/risorsedidattiche.pdf, ultima consultazione 14/09/2026; https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/per-le-famiglie/, ultima consultazione 14/09/2026; https://www.ascuoladiguggenheim.it/it/, ultima consultazione 14/09/2026.

B. Rosa, *Nascita e sviluppo degli studi sulla Museum fatigue*, in «Nuova Museologia», 45, 2021, https://www.nuovamuseologia.it/2022/Rosa.pdf, ultima consultazione 13/09/2026.

B. Rossi, *Biografia di Fernanda Wittgens,* 2019, https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/fernanda-wittgens/, ultima consultazione 21/07/2026.

S. Serafini, *Per una nuova didattica della storia dell'arte*, in «Kunstgeschichte», 2011, https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/Sara_Serafini.pdf, ultima consultazione 28/07/2026.

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta *Alice Coletto*, matricola numero *891251*, iscritta presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in *Storia delle arti e conservazione dei beni artistici*, autrice della tesi di laurea *Il museo come esperienza socio-educativa: una progettazione didattica per l'apprendimento dell'arte contemporanea*, relatrice *Prof.ssa Caterina Paparello*, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della mia tesi di laurea, in particolare:

- *Google Gemini (versione 3.6 Ragionamento, tramite l'account universitario)*
- *Lo strumento è stato utilizzato come supporto per una revisione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza grammaticale e sintattica*.
- *Non sono stati interessati interi capitoli o sezioni ma brevi frasi o vocaboli inseriti nell'elaborato*.
- *La correttezza, la qualità e l'attendibilità delle informazioni sono state accuratamente esaminate dall'autrice prima dell'inserimento della tesi tramite le fonti bibliografiche, in quanto la proprietà dei contenuti, l'analisi critica e la validità scientifica rimane sotto l'esclusiva responsabilità dell'autrice*.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.