

Beni culturali e disuguaglianze sociali: il ruolo della scuola

Elena Gremigni

*Professore a contratto di Sociologia dei processi culturali e comunicativi
Università di Pisa*

Riassunto

L'ideologia che assimila il giudizio estetico a una disposizione naturale continua a essere molto presente nel senso comune, nonostante numerose ricerche abbiano dimostrato da tempo l'origine sociale del gusto (Bourdieu, 1979). Il posizionamento dell'individuo nel campo sociale produce conoscenze e pratiche, quali la fruizione dei Beni culturali e la sensibilizzazione alla loro tutela, che variano in ragione del volume complessivo e della composizione del capitale posseduto. La scuola dovrebbe favorire la formazione di un "bisogno" culturale e di una autonoma capacità di giudizio estetico che rischiano di rimanere preclusi soprattutto agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, più facilmente soggetti a forme di consumo indotte dall'industria culturale. In passato, gli studi liceali, grazie al concorso di molte discipline, sono stati in grado di originare una adeguata consapevolezza del valore sociale del patrimonio culturale, ma questa formazione non ha riguardato, se non occasionalmente, i ragazzi con status socio-economico basso. Il sistema scolastico italiano presenta infatti una forte selettività in relazione al *background* familiare, sia in direzione verticale, con riferimento ai titoli di studio conseguiti, sia in senso orizzontale per la correlazione esistente tra origine sociale e indirizzi di studi frequentati. Le disuguaglianze di opportunità di accesso a una formazione estetica sono peraltro aumentate con la cosiddetta "Riforma Gelmini". Sono state infatti ridotte o eliminate le ore di insegnamento di discipline storico-artistiche (si pensi alla abolizione dell'insegnamento della storia dell'arte nell'indirizzo alberghiero-turistico dell'Istituto professionale) e aboliti anche alcuni indirizzi di studi specifici (ad esempio quello in Beni culturali all'interno del liceo artistico). La nuova legge sulla scuola sottolinea la necessità di aumentare le ore di insegnamento della storia dell'arte nelle scuole secondarie superiori. L'ampia autonomia riservata ai Dirigenti scolastici riguardo alle scelte da operare per la definizione dell'organico potrebbe tuttavia non tradursi in un reale investimento in questa direzione. Ancora molto, dunque, rimane da fare affinché tutti possano avere accesso a una preparazione specifica che possa formare dei cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale materiale e immateriale presente nel nostro Paese.

Parole chiave: Beni culturali, giudizio estetico, scuola italiana

Abstract. *Cultural heritage and social inequalities: the role of school*

The ideology that compares aesthetic judgment to a natural disposition is still commonly widespread, even though numerous studies have long proved the social origin of taste (Bourdieu, 1979). People's positioning in the social field produces knowledge and behaviour, such as the use of cultural heritage and the awareness of their conservation, that vary according to the overall volume and composition of capitals owned. The school system should encourage the formation of cultural needs and an independent, critical aesthetic judgment that especially students from disadvantaged families are usually barred from, because they are more easily vulnerable to forms of consumption induced by the culture industry. In the past, thanks to the involvement of many school subjects, secondary schools focusing on humanities provided adequate awareness of the social value of cultural heritage, but this kind of education hardly ever concerned students with low socioeconomic status. The Italian school system indeed presents a high degree of selectivity in relation to family background, both in the vertical direction, with reference to the level of the academic qualifications obtained, and in the horizontal direction, due to the link between social origin and school orientation. Furthermore, inequalities of opportunity in the approach to aesthetic formation have increased after the so-called "Gelmini Reform". The teaching time devoted to Art History has been reduced or eliminated (just think of the abolition of Art History in the vocational schools providing tourism-oriented education) and some specific curricula have been suppressed (such as the Cultural Heritage one, within the Arts secondary school). The new law on school highlights the need to increase the teaching hours of Art History in secondary schools. Nevertheless, the broad autonomy given to school headmasters about the choices to be taken as regards the definition of the staff could lead to invest in a different direction. Therefore, much is still to be done so that everyone can access specific aesthetic education which may form citizens aware of the importance of our country's tangible and intangible cultural heritage.

Keywords: cultural heritage, aesthetic judgment, Italian school

1. Disuguaglianze sociali e accesso ai Beni culturali

Sebbene la definizione stessa di Beni culturali sia mutata nel corso degli anni andando a comprendere anche numerosi elementi immateriali¹ che rendono più complessa una

1 La Convenzione adottata all'Aja il 12 maggio 1954 dall'Assemblea Generale dell'UNESCO (*Protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato*) - (ratificata dall'Italia con la L. 7 febbraio 1958, n. 279) - identificava i seguenti Beni culturali materiali:

«Art. 1 (Definizione dei beni culturali) Ai fini della presente Convenzione, sono considerati beni culturali, prescindendo dalla loro origine o dal loro proprietario:

a) i beni, mobili o immobili, di grande importanza per il patrimonio culturale dei popoli, come i monumenti architettonici, di arte o di storia, religiosi o laici; i siti archeologici; i complessi di costruzioni che, nel loro insieme,

riflessione organica sulla loro modalità di fruizione, sappiamo che la disponibilità di mezzi economici costituisce una delle condizioni necessarie per l'accesso a buona parte di questo patrimonio sociale.

Nonostante quasi la metà di musei, aree archeologiche e monumenti in Italia siano gratuiti (ISTAT, 2013b, p. 6) e siano previsti dei giorni di apertura senza necessità di acquisto del biglietto anche nei più noti luoghi della cultura, la possibilità di fruire di molti Beni culturali passa in primo luogo attraverso la necessità di spostarsi dalla propria

offrono un interesse storico o artistico; le opere d'arte; i manoscritti, libri e altri oggetti d'interesse artistico, storico o archeologico; nonché le collezioni scientifiche e le collezioni importanti di libri o di archivi o di riproduzioni dei beni sopra definiti;

b) gli edifici la cui destinazione principale ed effettiva è di conservare o di esporre i beni culturali mobili definiti al comma a), quali i musei, le grandi biblioteche, i depositi di archivi, come pure i rifugi destinati a ricoverare, in caso di conflitto armato, i beni culturali mobili definiti al comma a);

c) i centri comprendenti un numero considerevole di beni culturali, definiti ai commi a) e b), detti "centri monumentali"».

A questo elenco la Convenzione adottata a Parigi il 17 ottobre del 2003 dall'Assemblea Generale dell'UNESCO (*Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*) ha aggiunto i seguenti Beni culturali immateriali:

«Art. 2 (Definizioni)

1. [...] per "patrimonio culturale immateriale" s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana. [...]

2. Il "patrimonio culturale immateriale" come definito nel paragrafo 1 di cui sopra, si manifesta tra l'altro nei seguenti settori:

- a) tradizioni ed espressioni orali, ivi compreso il linguaggio, in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale;
- b) le arti dello spettacolo;
- c) le consuetudini sociali, gli eventi rituali e festivi;
- d) le cognizioni e le prassi relative alla natura e all'universo;
- e) l'artigianato tradizionale».

In Italia, nel *Codice dei Beni culturali e del paesaggio* (D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, art. 10 integrato con le modifiche introdotte dai D.Lgs. 24 marzo 2006, n. 156, dal D.Lgs. 24 marzo 2006, n. 157, dal D.Lgs. 26 marzo 2008, n. 62, e dal D.Lgs. 26 marzo 2008, n. 63) i Beni culturali sono così definiti:

1. Sono Beni culturali le cose immobili e mobili appartenenti allo Stato, alle regioni, agli altri enti pubblici territoriali, nonché ad ogni altro ente ed istituto pubblico e a persone giuridiche private senza fine di lucro, che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico.

2. Sono inoltre Beni culturali:

- a) le raccolte di musei, pinacoteche, gallerie e altri luoghi espositivi dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico;
- b) gli archivi e i singoli documenti dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico;
- c) le raccolte librerie delle biblioteche dello Stato, delle regioni, degli altri enti pubblici territoriali, nonché di ogni altro ente ed istituto pubblico, ad eccezione delle raccolte delle biblioteche indicate dall'art. 47, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e di quelle ad esse assimilabili.

3. Sono altresì Beni culturali, quando sia intervenuta la dichiarazione prevista dall'articolo 13:

residenza e richiede comunque risorse che non tutti possiedono.

Come osserva Bauman (1998), per i turisti non esistono limitazioni di territorio perché le loro possibilità di consumo consentono di eliminare le distanze spaziali attraverso il semplice acquisto di un biglietto aereo. Ma l'altra faccia della medaglia è rappresentata dai "vagabondi", dalle "vite di scarto", dai migranti, da coloro che sono esclusi o rimangono comunque relegati in aree con confini invalicabili, anche se apparentemente invisibili. A loro è precluso l'accesso ai luoghi della cultura.

Accanto a questa forma evidente di disuguaglianza nell'accesso ai Beni culturali, sono presenti modalità di esclusione, assai meno visibili, legate alla formazione ricevuta in ambito familiare e scolastico. A differenza dei cosiddetti "bisogni primari", il bisogno culturale è infatti prodotto dal processo di socializzazione che dipende dall'educazione ricevuta a scuola e in famiglia.

Le pionieristiche ricerche empiriche di Pierre Bourdieu (Bourdieu e Darbel, 1969; Bourdieu, 1979) hanno dimostrato non solo che esiste una prevedibile correlazione tra il

-
- a) le cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico o etnoantropologico particolarmente importante, appartenenti a soggetti diversi da quelli indicati al comma 1;
 - b) gli archivi e i singoli documenti, appartenenti a privati, che rivestono interesse storico particolarmente importante;
 - c) le raccolte librerie, appartenenti a privati, di eccezionale interesse culturale;
 - d) le cose immobili e mobili, a chiunque appartenenti, che rivestono un interesse particolarmente importante a causa del loro riferimento con la storia politica, militare, della letteratura, dell'arte e della cultura in genere, ovvero quali testimonianze dell'identità e della storia delle istituzioni pubbliche, collettive o religiose;
 - e) le collezioni o serie di oggetti, a chiunque appartenenti, che, per tradizione, fama e particolari caratteristiche ambientali ovvero per rilevanza artistica, storica, archeologica, numismatica o etnoantropologica, rivestono come complesso un eccezionale interesse.
4. Sono comprese tra le cose indicate al comma 1 e al comma 3, lettera a):
- a) le cose che interessano la paleontologia, la preistoria e le primitive civiltà;
 - b) le cose di interesse numismatico che, in rapporto all'epoca, alle tecniche e ai materiali di produzione, nonché al contesto di riferimento, abbiano carattere di rarità o di pregio, anche storico;
 - c) i manoscritti, gli autografi, i carteggi, gli incunaboli, nonché i libri, le stampe e le incisioni, con relative matrici, aventi carattere di rarità e di pregio;
 - d) le carte geografiche e gli spartiti musicali aventi carattere di rarità e di pregio;
 - e) le fotografie, con relativi negativi e matrici, le pellicole cinematografiche ed i supporti audiovisivi in genere, aventi carattere di rarità e di pregio;
 - f) le ville, i parchi e i giardini che abbiano interesse artistico o storico;
 - g) le pubbliche piazze, vie, strade e altri spazi aperti urbani di interesse artistico o storico;
 - h) i siti minerari di interesse storico od etnoantropologico;
 - i) le navi e i galleggianti aventi interesse artistico, storico od etnoantropologico;
 - l) le architetture rurali aventi interesse storico od etnoantropologico quali testimonianze dell'economia rurale tradizionale. (D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, art. 10 integrato con le modifiche introdotte dal D.Lgs. 24 marzo 2006, n. 156).

conseguimento di un titolo di studio più elevato e una maggiore frequentazione dei luoghi culturali, tendenza confermata anche di recente in Italia (ISTAT, 2013a, tav. 1.9), ma, soprattutto, che le pratiche di fruizione e i giudizi estetici variano notevolmente in base al posizionamento nello spazio sociale, che a sua volta è determinato dal volume complessivo e dalla composizione del capitale posseduto.

Bisogni culturali e giudizi estetici non hanno una origine innata, ma derivano dall'“habitus di classe”, inteso come un sistema durevole di disposizioni sociali interiorizzate.

Pierre Bourdieu, proprio analizzando i diversi tipi di consumi, ha evidenziato come le classi sociali dominanti tendano a distinguersi dagli strati sociali più bassi, non solo per le risorse finanziarie possedute, ma anche per i titoli di studio conseguiti, sebbene al possesso di capitale economico non corrisponda sempre un elevato capitale culturale (Bourdieu, 1979). Coloro che hanno una formazione culturale più elevata, per origine familiare o per educazione scolastica, hanno una conoscenza più estesa dei diversi codici che caratterizzano le opere d'arte e di conseguenza sono in grado di apprezzare i tratti stilistici distintivi di dipinti, sculture, architetture etc., anche se si allontanano dalla “dòxa estetica” dell'industria culturale in direzione dell'arte informale.

I giudizi estetici delle classi popolari, meno raffinati per mancanza di competenza specifica e per necessità pragmatiche legate alla vita quotidiana, sono tendenzialmente ostili alle sperimentazioni formali e prediligono i contenuti chiaramente riconoscibili. Scrive Bourdieu:

«il gusto delle classi popolari si definisce, secondo ciò che Kant descrive nella Critica del Giudizio, sotto il nome di “gusto barbaro”, per il rifiuto o l'impossibilità di operare una distinzione tra “ciò che piace” e “ciò che fa piacere” e, più generalmente, tra il “disinteresse”, solo garante della qualità estetica della contemplazione, e “l'interesse dei sensi” che definisce il “piacevole” o “l'interesse della Ragione”: esso esige da ogni immagine che assolva a una funzione, sia essa quella di segno, questa rappresentazione “funzionalista” dell'opera d'arte potendo fondarsi sul rifiuto della gratuità, il culto del lavoro o la valorizzazione dell'“istruttivo” (in opposizione all'“interessante”) e perfino sull'impossibilità di situare ciascuna opera particolare nell'universo delle rappresentazioni, in mancanza di principi di classificazione propriamente stilistici. Segue da ciò che un'opera d'arte da cui ci si attende che esprima senza equivoci un significato

trascendente il significante è tanto più sconcertante per i meno colti quanto più completamente abolisce (come le arti non figurative) la funzione narrativa e designativa» (Bourdieu e Darbel, 1969. Trad. it. 1972, p. 68).

Il requisito fondamentale per acquisire una diversa disposizione nei confronti dei Beni culturali dovrebbe essere dunque la rimozione delle barriere di natura economica che impediscono o limitano la fruizione del patrimonio culturale. La mancanza di risorse per i viaggi e i biglietti d'entrata costituisce però soltanto uno dei fattori che determinano la persistenza di forti diseguaglianze nell'accesso ai Beni culturali.

Un altro elemento fondamentale che impedisce una pari opportunità di fruizione del patrimonio storico e culturale è rappresentato da una formazione inadeguata, peraltro significativamente correlata al posizionamento dei dominati nello spazio sociale, che non consente di leggere e interpretare le opere d'arte e le testimonianze della storia con la necessaria prospettiva intellettuale posseduta solo da chi ha la possibilità di non essere schiavo del principio di utilità.

2. Fruizione vs consumo

La mancanza di idonee competenze in ambito storico-artistico rende estremamente difficoltosa la creazione di un "bisogno" dei Beni culturali, perché evidentemente non si può andare alla ricerca di qualcosa che non si conosce.

Solo per fare un esempio, non si può desiderare di andare a visitare gli spazi espositivi allestiti da Renzo Piano per conto della Fondazione Emilio e Annabianca Vedova presso i Magazzini del Sale, lungo le fondamenta delle Zattere sul canale della Giudecca, se si ignora il contributo decisivo offerto dall'artista veneziano nell'ambito dell'arte contemporanea europea e l'originalità dello stile dell'architetto genovese o anche soltanto se non si è a conoscenza delle mostre allestite dalla Fondazione.

Una adeguata formazione genera non solo curiosità intellettuali connesse a quanto appreso in famiglia o a scuola, ma provoca un processo virtuoso di aggiornamento e ricerca di informazioni che a loro volta producono nuove conoscenze e generano altri bisogni culturali. In assenza di una educazione orientata a favorire lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo, si formano cittadini meno liberi di operare delle reali scelte nella fruizione del patrimonio culturale o in relazione ai prodotti lanciati sul mercato dall'industria culturale, che non richiedono sofisticate capacità di elaborare giudizi estetici facendo semplicemente appello ai bisogni primari.

Lo spazio lasciato dalla formazione non rimane vuoto e viene infatti colmato dall'industria culturale, che, come qualsiasi altra industria, con i propri prodotti effimeri orienta le scelte del pubblico meno preparato inducendo sempre nuovi bisogni che devono rimanere in parte inappagati per poter generare altri consumi (Bauman, 2007. Trad. it. 2009, p. 40).

Proprio analizzando le strategie industriali di *marketing*, alcuni grandi musei hanno iniziato da tempo un processo di trasformazione delle esposizioni, inglobando al proprio interno degli strumenti propri del consumo (caffè, bookshop, spazi ricreativi) allo scopo di attrarre più facilmente il pubblico. Alcune strutture museali sono andate anche oltre quella che sembra essere una generale tendenza, rendendo le collezioni stesse più "attraenti" attraverso l'uso di spettacolari diorami o di tecniche di illuminazioni ricavate direttamente dal mondo del cinema. In certi casi i musei sono stati trasformati di fatto in moderni parchi a tema, relegando importanti collezioni nei magazzini.

I luoghi culturali sembrano dunque orientarsi verso quelle forme di globalizzazione che hanno prodotto una accelerazione dei processi di produzione e circolazione delle merci, edificando grandiosi "non-luoghi", privi di identità culturale, che costituiscono delle vere e proprie "cattedrali del consumo" (Ritzer, 1999) dove viene officiato il rito della religione dello *shopping*.

Da più parti si sostiene che si tratta di una evoluzione inevitabile, dovuta alla presenza di un pubblico ormai poco abituato alla tradizionale fruizione lenta dei Beni culturali - che

necessita di continui stimoli -, assuefatto come è alla interazione rapida proposta dal Web. Ma la gestione manageriale dei grandi musei deriva soprattutto dalla necessità di far quadrare i conti gestionali, in assenza di adeguati investimenti pubblici, anche se in molti casi si tende a occultare questa realtà dietro l'esigenza di adottare strategie comunicative al passo con i tempi o l'urgenza di consentire al maggior numero di persone possibili di avvicinarsi ai Beni culturali.

Il mito della neutralità dei mezzi adottati per supposti fini educativi cade, tuttavia, appena analizziamo la qualità dell'esperienza che è possibile effettuare nei luoghi culturali così predisposti.

In passato la *Bildung* dell'*élite* di giovani appartenenti alla nobiltà o alla ricca aristocrazia europea si realizzava mediante il *Grand Tour* che costituiva una *Erfahrung*, un'esperienza autentica che si compie in movimento, come indica l'etimologia del termine in lingua tedesca (*fahren*). Il viaggiatore possedeva una grande disponibilità di *loisir*, di tempo liberato da ogni necessità incombente, che poteva essere dedicato ad attività ricreative, mirate all'espressione della persona, ma anche all'incontro con luoghi e testimonianze della storia.

In età moderna, l'esperienza del viaggio contribuiva, dunque, in modo determinante alla formazione culturale di coloro che possedevano le risorse economiche per viaggiare.

L'epoca della "modernità liquida" (Bauman, 2000), o della "surmodernità" (Augé, 1992), pare invece essere caratterizzata da un'accelerazione del tempo e da una contrazione dello spazio. L'opportunità che alcuni hanno di annullare i vincoli spaziali non si accompagna alla facoltà di disporre del tempo necessario per vivere una autentica esperienza dei Beni culturali.

Il *temps libre*², il tempo libero dal lavoro, risulta essere frammentato e standardizzato. È il tempo in cui il lavoratore si riposa perché non possiede le energie psicofisiche sufficienti per dare vita a un libero gioco di immaginazione e intelletto.

L'attività lavorativa sembra proiettare sul tempo libero i propri ritmi convulsi che

2 Sulla dialettica tra *loisir* e *temps libre*, si veda Dumazédier, 1962.

vengono assimilati in modo passivo. Questo tempo residuale – come ebbero modo di osservare già Horkheimer e Adorno (1947) – viene disciplinato dall'industria del tempo libero, che trasforma il lavoratore in consumatore, pianificando anche ogni tipo di *amusement*. Nasce così il fenomeno del turismo di massa che apparentemente offre a molti la possibilità di raggiungere mete un tempo accessibili soltanto a pochi privilegiati, ma che in realtà trasforma il viaggio in un'esperienza inautentica per la presenza di un sistema organizzativo che impedisce di fatto una reale conoscenza del luogo visitato.

Diversamente dal passato, la meta del viaggio viene raggiunta in poco tempo grazie ai nuovi mezzi di trasporto. Ma questo indubbio vantaggio banalizza l'esperienza del viaggio e contribuisce a rendere meno interessante il luogo di arrivo, così come assume scarso valore tutto ciò che può essere ottenuto con facilità. Un ulteriore elemento di banalizzazione è dato dalla sovrapposizione del turista a immagini e documentari del luogo che andrà a visitare. Se è vero che guide e dipinti delle mete da raggiungere erano noti anche ai viaggiatori del *Grand Tour*, l'immaginario del turista contemporaneo è fortemente influenzato dall'industria del turismo al punto che ogni viaggio si presenta sotto la luce di un *déjà vu* che rende quasi impossibile un'esperienza autentica.

Una volta raggiunta la meta delle vacanze, la brevità del tempo a disposizione non permette un vero incontro con culture diverse dalla propria e il viaggio finisce talora per rafforzare pregiudizi e stereotipi. Di norma, lo scopo delle agenzie turistiche è quello di offrire il maggior numero di destinazioni all'interno di un unico viaggio, assecondando la bulimia di viaggiatori sempre più frettolosi (Ferrarotti, 1999, p. 23 ss.) che sembrano interessati soltanto a documentare, attraverso foto, filmati e *selfie*, la loro presenza in luoghi molto noti in cui “non si può non essere stati almeno una volta nella vita”, se non si vuole essere oggetto di deplorazione sociale più o meno esplicita.

La disponibilità di mezzi economici per viaggiare e visitare musei e spazi similari, pur essendo un elemento necessario, non è quindi una condizione sufficiente a garantire una autentica esperienza dei Beni culturali. A una disuguaglianza primaria tra chi ha accesso ai luoghi di cultura e coloro che non possiedono le risorse per accedervi o vi si accostano solo

in forma mediata (attraverso libri, filmati, risorse della rete Internet), si affianca dunque una disuguaglianza secondaria tra chi si limita a consumare prodotti dell'industria del turismo e coloro che sono in grado di operare delle scelte sulla base di giudizi estetici culturalmente fondati. Per poter trasformare il semplice consumo in una vera fruizione sono necessari infatti dei prerequisiti culturali che possono scaturire solo attraverso una opportuna formazione.

Se le famiglie non sono in grado di preparare adeguatamente i figli e se il ruolo della scuola è debole e non colma le lacune originarie non solo è improbabile che si sviluppi il desiderio di conoscere il patrimonio culturale italiano o di altri Stati, ma un eventuale incontro con testimonianze storiche o forme di espressione artistiche del passato e del presente rischia di non produrre alcuna reale conoscenza, né piacere estetico, sortendo persino l'effetto contrario.

Il rischio è quello di essere costretti ad accettare passivamente le informazioni sintetiche e spesso banalizzate fornite da mediatori culturali non sempre all'altezza del loro compito, o quello di incorrere in un *black-out semantico* (Paolucci, 1996, pp. 30-31). All'interno di un museo d'arte – ma l'osservazione è valida per tutti i luoghi culturali – raramente il visitatore è in grado di comprendere i significati veicolati dalle opere. Il simbolismo sacro e profano utilizzato dagli artisti rischia di rimanere incomprensibile senza adeguate chiavi di lettura e senza una contestualizzazione culturale e storica diventa difficile comprendere altri canoni di bellezza.

Come ha avuto modo di osservare Michael Baxandall, «buona parte di ciò che noi chiamiamo 'gusto' consiste nella corrispondenza fra l'analisi richiesta da un dipinto e la capacità di analisi del fruitore» (Baxandall, 1972. Trad. it. 1978, pp. 44-45). Spesso non ci rendiamo conto che la comprensione di un'opera d'arte dipende dalla nostra capacità di riconoscere determinati rapporti tra le forme e certe convenzioni che non sono più in uso. Quando Piero della Francesca dipinse *l'Annunciazione* ad Arezzo presupponeva che i fruitori sarebbero stati in grado di riconoscere il soggetto dell'affresco. Se infatti il tema non viene chiaramente individuato, magari da uomini appartenenti ad altre tradizioni religiose, l'affresco rischia di essere letto come la raffigurazione della devota attenzione di due figure

(l'arcangelo e Maria) nei confronti di una colonna.

Questa affermazione può sembrare eccessiva, ma in realtà in molti casi le distanze temporali e culturali rendono davvero incomprensibili opere che erano facilmente interpretate all'interno di un determinato orizzonte culturale. Per coloro che non possiedono i necessari codici interpretativi, il passato e i Beni culturali rischiano di essere fraintesi o di rimanere del tutto incomprensibili.

Le conseguenze derivanti da una carente o assente conoscenza del patrimonio storico e artistico non riguardano peraltro soltanto la questione delle pari opportunità e non si limitano al venire meno della possibilità per molti di fruire e di avere una autentica esperienza dei Beni culturali.

La scarsa competenza diffusa in questo settore comporta una minore sensibilizzazione nei confronti del tema della conservazione e della tutela del patrimonio culturale. La partecipazione attiva dei cittadini in difesa dei luoghi e delle testimonianze storico-artistiche presuppone infatti una consapevolezza che può essere acquisita solo attraverso la conoscenza e la frequentazione di questi beni che appartengono alla collettività. Non è possibile infatti preoccuparsi o indignarsi per il degrado cui sono sottoposti alcuni siti archeologici o per l'incuria che riguarda molte collezioni museali se non si conosce la loro storia o addirittura la loro ubicazione. Le medesime riflessioni possono essere estese anche ai beni paesaggistici, sempre più assediati, soprattutto in Italia, da un ininterrotto processo di cementificazione del territorio.

Nel nostro Paese l'art. 9 Cost. («La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione») dovrebbe garantire la salvaguardia e la cura del territorio e dei Beni culturali. Sappiamo tuttavia che più volte nel recente passato alcune scelte governative finalizzate a ricavare denaro dal patrimonio culturale e orientate a rilanciare l'industria dell'edilizia hanno aggirato il doveroso limite posto dai padri costituenti in difesa della nostra storia e del nostro ambiente³.

³ A questo proposito, si vedano in particolare: Settis, 2002, 2005, 2010, 2012, 2014; Toscano, 1999; Toscano e Gremigni, 2008.

In un'epoca in cui molti diritti acquisiti nel secolo scorso vengono messi continuamente in discussione, la tutela del patrimonio storico, culturale e ambientale richiede l'impegno in prima persona di tutti. Ma per formare dei cittadini consapevoli del valore sociale dei Beni culturali, risulta decisivo il ruolo della scuola pubblica.

3. Istruzione e formazione del “bisogno” dei Beni culturali

La scuola, in qualità di fondamentale agenzia formativa nel processo di socializzazione, rappresenta potenzialmente uno degli strumenti più efficaci per avvicinare i futuri cittadini alla fruizione dei Beni culturali. Tuttavia, la capacità di azione dell'istruzione pubblica risulta in molti casi limitata dalle forti disparità che sussistono all'interno di molti sistemi scolastici (OECD, 2013a, 2013b).

Sappiamo da ricerche ormai classiche che la percentuale di studenti che conseguono almeno il diploma di scuola secondaria è bassa se il padre appartiene alla classe operaia urbana o rurale, mentre risulta molto alta se fa parte della borghesia (Brint, 1998. Trad. it. 2002, pp. 64-65). In Italia, in particolare, emerge una notevole distinzione sociale nella possibilità di accesso alla formazione superiore. Secondo i dati ISTAT, la quasi totalità dei diplomati figli di genitori laureati si iscrive all'università⁴. Questa percentuale decresce sensibilmente a mano a mano che si abbassano i titoli di studio presenti in famiglia, fino a raggiungere il livello minimo corrispondente alla situazione in cui entrambi i genitori hanno al massimo la licenza elementare⁵.

Le diseguaglianze nelle possibilità di istruzione sono presenti, peraltro, sia a livello verticale, in relazione ai gradi di scolarità raggiunti, sia in senso orizzontale, al momento della scelta delle scuole secondarie superiori (Queirolo Palmas, 2002, pp. 207 ss.; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009 pp. 188 ss., 2010 pp. 64 ss., 2011 pp. 29-30; ISTAT,

4 Il 94,6% dei diplomati nel 2004 con entrambi i genitori laureati si è iscritto all'università (ISTAT, 2009, p. 11). Si veda anche: ISTAT, 2010, pp. 69 ss.

5 Solo il 37,7% dei diplomati nel 2004 con genitori che possedevano al massimo la licenza elementare ha proseguito gli studi iscrivendosi all'università (ISTAT, 2009, p. 11).

2009, pp. 10-11; MIUR 2013c; OECD 2013a, 2013b).

I dati del MIUR relativi alle iscrizioni per l'anno scolastico 2014/2015 rivelano che il 47,1% degli studenti che hanno terminato le scuole medie inferiori si è orientato verso un percorso di istruzione liceale, il 31,9% ha optato per l'istruzione tecnica e il 21,0% per quella professionale (MIUR, 2014b, p. 6). Lo studio dell'ISTAT pubblicato nel 2009 evidenziava l'esistenza di una correlazione tra il titolo di studio dei genitori e la scelta della scuola superiore (ISTAT, 2009, pp. 10-11). Tra i diplomati del 2004, coloro che avevano genitori privi di titolo di studio o in possesso della sola licenza elementare hanno frequentato in grande maggioranza gli istituti tecnici e professionali⁶. Circa due terzi dei figli di genitori laureati hanno invece conseguito un diploma liceale e solo in percentuale minima un titolo di studio professionale⁷.

Alcune recenti ricerche settoriali hanno rilevato un graduale, sia pure lento, declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia (Barone, Luijkx e Schizzerotto, 2010). Anche dall'indagine OCSE-PISA 2012⁸, nell'ambito di un generale miglioramento dei risultati ottenuti dagli studenti italiani, emerge la diminuzione del divario esistente tra i risultati conseguiti negli istituti professionali e quelli ottenuti nei licei, oltre a un progresso significativo delle scuole del Sud (INVALSI, 2013, p. 204). Sussiste tuttavia ancora una associazione significativa tra l'indice dello status economico, sociale e culturale (ESCS)⁹ e i risultati conseguiti dagli studenti, e permane un evidente divario tra il *background* degli studenti dei licei, frequentati da eredi di famiglie con un capitale economico e culturale elevato, e quello degli alunni degli istituti professionali e della formazione professionale, dove si incontrano ragazzi con origine svantaggiata. Risultano confermate anche le differenze tra le

6 Il 77,9% degli studenti con madre priva di titolo di studio o in possesso della sola licenza elementare ha frequentato un istituto tecnico (50,6%) o professionale (27,3%). La percentuale è di poco inferiore (75,9%) se si prende in esame il padre con pari titolo di studio (ISTAT, 2009, p. 11).

7 Il 69,2% degli alunni con madre laureata e il 68,8% con padre laureato hanno conseguito un diploma liceale. Gli studenti con almeno un genitore laureato che hanno frequentato l'istituto professionale sono solo il 3,5% e il 4% in relazione rispettivamente al titolo della madre e del padre (ISTAT, 2009, p. 11).

8 L'indagine OCSE-PISA 2012 aveva come *focus* le competenze in campo matematico.

9 «L'indice PISA di *Status socio-economico e culturale* (ESCS) fornisce una misura [...] del contesto familiare, ed è calcolato in base all'occupazione e al livello di istruzione dei genitori unitamente alla disponibilità in ambiente domestico di una serie di risorse materiali, educative e culturali che sono considerate indicative del livello di benessere economico» (INVALSI, 2010, p. 89).

diverse aree geografiche (OECD, 2013a, pp. 44-45, p. 281 ss.): i risultati sono migliori nelle più ricche aree del nord est e del nord ovest, dove viene superata la media OCSE; peggiori al centro e soprattutto nel Sud e nelle isole.

Il sistema di differenziazione dei percorsi di studio (*tracking*) che caratterizza ancora oggi la scuola italiana favorisce una distinzione basata sul retroterra socio-culturale degli studenti che può trasformarsi in forme di vera e propria segregazione. L'influenza dell'ambiente sociale e familiare in particolare è infatti tanto maggiore quanto più è precoce la scelta del percorso di studi (Brunello e Checchi, 2007).

La presunta libertà al momento dell'iscrizione alle scuole superiori è solo apparente perché le decisioni circa i percorsi di studio dipendono in realtà dalle risorse culturali ed economiche delle famiglie. Quelle che solitamente vengono descritte come scelte attitudinali sono dunque dei percorsi in gran parte segnati dall'origine sociale, che hanno evidenti ripercussioni sul destino formativo e professionale degli studenti.

Iscriversi a un percorso di studi piuttosto che a un altro non è senza conseguenze. Anche se tutti i diplomi di istruzione secondaria superiore teoricamente consentono la prosecuzione degli studi, i dati statistici (MIUR, 2015, p. 10) confermano una minore probabilità di iscrizione all'università per gli studenti, già selezionati su base sociale, che intraprendono indirizzi scolastici di tipo tecnico e professionale. Questi ultimi incontrano anche maggiori difficoltà nel superamento dei test di ammissione nelle facoltà a numero chiuso e rimangono esclusi dai percorsi formativi che possono offrire l'accesso a professioni altamente qualificate.

Risultano in questo senso ancora attuali le critiche di Pierre Bourdieu a quei modelli di istituzione scolastica che sembrano preposti a riprodurre la distribuzione del capitale culturale nella società.

Se analizziamo in particolare i “quadri orari” delle discipline storico-artistiche nei diversi indirizzi di studi emerge con chiarezza che lo studio di alcune discipline che hanno un ruolo decisivo nella formazione dei giudizi estetici e nel favorire il bisogno dei Beni culturali risulta precluso o fortemente limitato soprattutto per gli studenti provenienti da famiglie

svantaggiate. Infatti, a fronte della presenza di una lunga tradizione nell'insegnamento della storia dell'arte nei licei (Franchi, 2003), i legislatori, sin dai tempi di Gentile hanno avuto una scarsa attenzione nei confronti delle discipline storico-artistiche in quegli istituti professionali e tecnici che sono maggiormente frequentati da studenti con un retroterra culturale più debole.

Tale assenza o inadeguatezza del numero delle ore dedicate allo studio della storia dell'arte risulta essere solo parzialmente compensata dalla presenza di altre discipline umanistiche che hanno la possibilità di offrire una istruzione orientata alla formazione di una sensibilità nei confronti del patrimonio culturale, proprio per l'orientamento tecnico-pratico di indirizzi che prevedono in genere un numero di ore settimanali di discipline come la storia e la letteratura italiana che risulta appena adeguato a promuovere conoscenze e competenze basilari in queste materie.

Alcune ricerche empiriche hanno in effetti confermato che negli indirizzi di studi dove è assente o carente lo studio delle discipline storico-artistiche gli studenti non solo hanno delle conoscenze inadeguate, ma manifestano anche una scarsa propensione a frequentare luoghi culturali (FAI, 2008; Toscano e Gremigni, 2011).

La riduzione degli indirizzi scolastici e dei "quadri orari" operata dal Ministro Mariastella Gelmini (l. 6 agosto 2008, n. 133; d.p.r. 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89) ha peraltro aggravato le disparità di formazione e di accesso allo studio della storia dell'arte. Oltre all'abolizione dell'indirizzo in Beni culturali del Liceo scientifico e alla riduzione delle ore di storia dell'arte nei licei classici, linguistici, delle scienze umane e persino artistici, dove erano presenti numerose sperimentazioni che avevano esteso lo studio di questa materia, sono state infatti ridotte o eliminate le ore di insegnamento di discipline storico-artistiche all'interno di alcuni istituti tecnici e professionali orientati alla moda, alla grafica pubblicitaria e addirittura al turismo.

L'abolizione dell'insegnamento della storia dell'arte nell'indirizzo turistico-alberghiero, in particolare, sembra derivare da una concezione strumentale del turismo quale semplice fattore produttivo dell'industria del tempo libero, secondo modelli e canoni che non lasciano

spazio a una dimensione culturale nella fruizione e valorizzazione del patrimonio storico e artistico. Soprattutto la soppressione dell'istituto d'arte ha di fatto precluso agli studenti con un *background* svantaggiato di avere accesso a una formazione tradizionalmente riservata agli studi liceali, rimanendo all'interno di una scuola con forte vocazione professionale.

Il diffuso dissenso nei confronti della "Riforma Gelmini" – generato dalla consapevolezza della scarsa lungimiranza di politiche volte a tagliare la formazione storico-artistica proprio in un Paese con un ricchissimo patrimonio culturale che attende di essere adeguatamente valorizzato – ha successivamente indotto il Ministro Stefania Giannini a promettere una estensione dello studio della storia dell'arte in tutte le scuole pubbliche. Di tale impegno si trova una traccia nella recente legge Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, nota con il nome "La buona scuola" (l. 13 Luglio 2015, n. 107).

Nei commi 7c, 7e e 7f dell'art.1, in particolare, si fa riferimento 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», allo «sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali», alla «alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini» (l. 13 Luglio 2015, n. 107, art. 1, co. 7c, 7e, 7f).

Tuttavia, questi commi risultano essere dei generici inviti a potenziare queste discipline, senza che venga imposto un aumento del numero delle ore di studio settimanali dedicate alla storia dell'arte o a materie affini. Si demanda piuttosto ai singoli Dirigenti scolastici la possibilità di introdurre tali potenziamenti nelle scuole da loro dirette. Ma proprio l'ampia autonomia riservata ai Dirigenti scolastici e alle scuole riguardo alle scelte da operare per la definizione dell'organico potrebbe non tradursi in un reale investimento in questa direzione.

Le scuole infatti mantengono la loro autonomia e il diritto ad avere un Dirigente scolastico soltanto se continuano ad attrarre iscrizioni. Di conseguenza, la dirigenza e il collegio dei docenti nel chiedere l'attivazione di nuovi indirizzi di studio o nella scelta di potenziare nuove

materie sono orientati ad assecondare le richieste che provengono dalla potenziale utenza. Se i genitori degli studenti non hanno avuto la possibilità di avere accesso a una adeguata formazione storico-artistica è molto improbabile che possano chiedere l'attivazione di corsi che muovono in questa direzione e, verosimilmente, solleciteranno invece potenziamenti nell'ambito delle competenze linguistiche (L2) o dei laboratori scientifici, la cui implementazione, peraltro, è prevista dalla legge.

È altresì possibile peraltro che anche i genitori che hanno studiato la storia dell'arte possano decidere di chiedere un altro tipo di formazione per i loro figli, superando magari in maniera autonoma a questa lacuna, attraverso viaggi e visite nei musei o in altri luoghi culturali.

Il rischio in ogni caso è che si cada in un pericoloso circolo vizioso, nel quale la scuola continuerà a perpetuare la riproduzione delle condizioni sociali di partenza senza riuscire a svolgere la necessaria funzione di "ascensore culturale" per i soggetti più svantaggiati.

Conclusioni

Il riconoscimento dei Beni culturali come "beni sociali" (Toscano, 2008, pp. 9 ss.) e la creazione di un diffuso "bisogno" di tale patrimonio collettivo richiederebbero il superamento delle disuguaglianze sostanziali attraverso una trasformazione radicale della società. Ma in un mondo sempre più globalizzato, nel quale le differenze sociali sono aumentate (OECD, 2011) e il Welfare State viene sostituito da politiche neoliberistiche, sembrano essere affidate soprattutto alla scuola le possibilità di intervento per cercare di offrire agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate quelle risorse culturali che possono offrire qualche opportunità di mobilità sociale o anche soltanto talune occasioni di formazione e conoscenza.

L'educazione alla conoscenza delle testimonianze storico-artistiche del nostro passato consente di sviluppare la capacità di formulare giudizi estetici fondati e di compiere

esperienze autentiche che non si riducono al semplice consumo di prodotti dell'industria culturale o alle frettolose visite nei luoghi culturali proposte dal turismo di massa.

L'acquisizione di competenze specifiche nell'ambito dei Beni culturali costituisce peraltro il prerequisito indispensabile per la formazione di cittadini sensibili ai temi della tutela del patrimonio storico-culturale e ambientale, in un'epoca in cui la partecipazione diretta alla cura della *res publica* è diventata una necessità per l'indebolimento di tutte quelle istituzioni che avevano una funzione di intermediazione e garantivano il rispetto dei diritti acquisiti.

Se è vero dunque che una agenzia formativa fondamentale come l'istruzione pubblica può svolgere un ruolo cruciale anche nell'ambito dei Beni culturali, in Italia, tuttavia, i dati OCSE-PISA, MIUR e ISTAT offrono l'immagine di una scuola ancora caratterizzata da forti disuguaglianze sociali che permette solo a una minoranza di studenti di ottenere una adeguata preparazione storico-artistica.

Anche la recente riforma Giannini, pur invitando a estendere l'insegnamento di queste specifiche discipline, sembra lasciare troppi margini di discrezionalità ai Dirigenti scolastici e, soprattutto, non modifica quell'assetto fondato su una precoce differenziazione dei percorsi di studio (*tracking*) che finisce per relegare gli studenti provenienti da un retroterra svantaggiato all'interno di percorsi di studio dove non è previsto l'insegnamento della storia dell'arte e risulta marginale, soprattutto in termini di monte orario, il ruolo svolto dalle discipline affini.

Per favorire una adeguata fruizione dei Beni culturali e un diverso tipo di turismo che possa recuperare pienamente il senso che aveva un tempo il *Grand Tour* – sia pure trasformato in un *petit tour* per non escludere le classi sociali più deboli – occorre dunque promuovere una autentica riforma della scuola che possa davvero aumentare il livello di istruzione umanistica, invece che perseguire una formazione sempre più effimera perché orientata a tecniche utili *hic et nunc* in un mondo del lavoro che segue esclusivamente le regole del mercato. Si tratta di educare le nuove generazioni ad acquisire una maggiore autonomia di giudizio, attraverso il ricorso a un sapere più ampio e meno legato alle

contingenze del presente, che la scuola deve offrire anche per insegnare un uso consapevole del Web, risorsa e strumento sempre più spesso utilizzato ai fini formativi e anche turistici.

Nella scelta delle mete e nella organizzazione di viaggi che in luogo di semplici vacanze possano diventare particolari momenti di crescita culturale non ci si può infatti semplicemente affidare al Web, sia pure 2.0, perché occorre in primo luogo apprendere a eludere le strategie di *marketing* e a diffidare di quegli algoritmi predisposti per generare nuove forme di pubblicità *ad hominem*.

Un uso informato della rete Internet offre invece molte possibilità: dall'incontro con i cittadini di altri Paesi alle visite di città e musei senza muoversi dalla propria abitazione. In questo senso, l'esperienza del viaggio virtuale può rappresentare un momento di formazione significativo, che si affianca legittimamente a quella che si costruisce attraverso un viaggio reale.

È fondamentale, tuttavia, che la fruizione dei Beni culturali non si riduca a semplice consumo prodotto da bisogni indotti dall'industria culturale, ma costituisca una esperienza autentica, che può scaturire soltanto da un desiderio di conoscenza e, soprattutto, di ricerca di senso che la scuola dovrebbe contribuire a generare, perché – come dichiara il Marco Polo di Calvino – «*d'una città non godi le sette o settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda*» (Calvino, 1972, (2002, p. 44)).

Bibliografia

- Adorno T.W. (1953). Valéry, Proust, Museum. In: *Prismen: Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (trad. it.: Valéry, Proust e il museo. In: Adorno T.W., *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*. Torino: Einaudi, 1972).
- Argan G.C. (1949). Il Museo come scuola. *Comunità. Rivista bimestrale del movimento Comunità*, III, 3, Maggio-Giugno.
- Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris:

- Éditions du Seuil (trad. it.: *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, 2005, 1^a ed. 1993).
- Ballarino G. e Checchi D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- Barone C., Luijkx R. e Schizzerotto A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 24, 1, Aprile.
- Bauman Z. (1996). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In: Hall S. and du Gay P., edited by, *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications (trad. it.: *Da Pellegrino a turista*. In: *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino, 1999).
- Bauman Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press (trad. it.: *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza, 2002).
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press (trad. it.: *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza, 2002).
- Bauman Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press (trad. it.: *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino, 2002).
- Bauman Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press (trad. it.: *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza, 2005).
- Bauman Z. (2007). *Consuming Life*, Cambridge, Polity Press (trad. it.: *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari: Laterza, 2009).
- Baxandall M. (1972). *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy: a Primer in the Social History of Pictorial Style*. London: Oxford University Press (trad. it.: *Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento*. Torino: Einaudi, 1978).
- Binni L. e Pinna G. (1980). *Il museo. Storia e funzioni di una macchina culturale dal cinquecento ad oggi*. Milano: Garzanti.
- Bonichi F. (2010). Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale. In: Paolucci G., *Bourdieu oltre Bourdieu*. Torino: UTET.

- Bottani N. (2013). *Requiem per la scuola*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2004, 1^a ed. 1983).
- Bourdieu P. e Darbel A. (1969). *L'amour de l'art: les musées et leur public*. Paris: Les Édition de Minuit (trad. it.: *L'amore dell'arte. I musei d'arte europei e il loro pubblico*. Firenze: Guaraldi, 1972).
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 2006, 1^a ed. 1971).
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit (trad. it.: *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Bologna: Guaraldi, 2006, 1^a ed. 1972).
- Brint S. (1998). *Schools and Societies*, Thousand Oaks: Pine Forge Press (trad. it.: *Scuola e società*. Nuova edizione italiana a cura di Barbagli M. Bologna: il Mulino, 2002).
- Brunello G. and Checchi D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 22: 781.
- Calvino I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi, 2002.
- Chiarante G., a cura di (2002). Giulio Carlo Argan. Storia dell'arte e politica dei Beni culturali. Seconda edizione rivista e ampliata con saggi e interventi di Aymonino, Bobbio, Calvesi, Chiarante, Contardi, Cordaro, Di Macco, Einaudi, Ferrari, Gamba, La Regina, Occhetto, Ronchey, Spadolini, Serio, Stoppani, Tusa. Appendice con scritti e testi di Argan. *Annali dell'Associazione Ranuccio Bianchi Bandinelli, fondata da Giulio Carlo Argan*, 12.
- Dumazédier J. (1962). *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Éditions du Seuil.
- Emiliani A. (1969). L'arte a pagamento. In: Emiliani A., *Dal museo al territorio. 1967-1974*. Bologna: Alfa, 1974.
- Emiliani A. (1974). *Una politica dei Beni culturali*. Con scritti di Pier Luigi Cervellati, Lucio Gambi e Giuseppe Guglielmi. Torino: Einaudi.
- FAI (2008), *I giovani italiani e l'arte*. Milano: ASTRARICERCHE.

- Ferrarotti F. (1999). *Partire tornare. Viaggiatori e pellegrini alla fine del millennio*. Roma: Donzelli.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Franchi E. (2003), Dalle cattedre ambulanti all'insegnamento ufficiale: l'ingresso della storia dell'arte nei licei. *Ricerche di Storia dell'Arte*, 79: 5.
- Gioli A. e Sicoli S. (2003). *Storia, dibattiti e attualità della tutela del patrimonio artistico. Fonti e materiali*. Milano: Cuem.
- Horkheimer M. e Adorno T.W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Querido (trad. it.: *Dialettica dell'Illuminismo*. Introduzione di Galli C. Torino: Einaudi, 1997, 1^a ed. 1966).
- INVALSI (2010). *Rapporto nazionale PISA 2009. Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf (12/03/2016).
- INVALSI (2013). *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale a cura di INVALSI*, http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf (12/03/2016).
- ISTAT (2009). *I diplomati e lo studio. Anno 2007*, <http://www.istat.it/it/files/2011/02/testointegrale20091112.pdf?title=I+diplomati+e+lo+studio+-+12%2Fnov%2F2009+-+testointegrale20091112.pdf> (12/03/2016).
- ISTAT (2010). *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagini 2004 e 2007*, http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100929_01/inf_10_04_i_percorsi_di_studio_e_di_lavoro_dei_diplomati.pdf (12/03/2016).

- ISTAT (2012). *Il sistema dell'istruzione. Anno scolastico 2011/2012*, <http://www.istat.it/it/archivio/17290> (12/03/2016).
- ISTAT (2013a). *Statistiche culturali. Anni 2010-2011*, <http://www.istat.it/it/archivio/79529> (12/03/2016).
- ISTAT (2013b). *I musei, le aree archeologiche e i monumenti in Italia. Anno 2011*, <http://www.istat.it/it/files/2013/11/Musei2011-28nov.pdf?title=Musei+e+monumenti+in+Italia+-+28%2Fnov%2F2013+-+Testo+integrale.pdf> (12/03/2016).
- Laneve C. (1988). Per una pedagogia dei beni culturali. In: Laneve C., a cura di, *Beni culturali e didattica. Esperienze e prospettive. Atti del Convegno «La didattica dei Beni culturali»*. Taranto, 28-29 novembre 1986. Milano: Vita e Pensiero.
- Leed E.J. (1991). *The Mind of the Traveler: From Gilgamesh to Global Tourism*. New York: Basic books (trad. it.: *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale*. Bologna: il Mulino, 1992).
- Longhi R. (1985). *Critica d'arte e buongoverno: 1938-1969*. Firenze: Sansoni.
- Manzo G. (2004). Verso una teoria delle diseguglianze di opportunità educative. *Studi di sociologia*, 42, 1: 79.
- Mattiacci A., a cura di (1998). *La gestione dei beni artistici e culturali nell'ottica del mercato*. Prefazione di Varaldo R. Milano: Guerini e Associati.
- MIUR (2013a). *Focus "La dispersione scolastica"*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf (12/03/2016).
- MIUR (2013b). *Focus "Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale A.S. 2013/2014"*, <http://www.regioni.it/download/news/314448/> (12/03/2016).
- MIUR (2013c). *Focus "Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università"*. *Diplomati Anno Scolastico 2011/2012 – Immatricolati Anno Accademico 2012/2013*, http://statistica.miur.it/data/notiziario_1_2012.pdf (12/03/2016).
- MIUR (2014a). *Focus "Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di*

- primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*". Anno Scolastico 2014/2015, http://www.istruzione.it/allegati/2015/Focus_iscrizioni_as2015_2016_publicazione.pdf (12/03/2016).
- MIUR (2014b). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale"*. A.S. 2014/2015. http://www.istruzione.it/allegati/2014/Avvio_Anno_Scolastico2014_2015_3.pdf (12/03/2016).
- MIUR (2015). *Focus "Gli immatricolati nell'anno accademico 2014/2015"*. Approfondimento: *Il percorso universitario dei diplomati 2010*, http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus_giugno2015.pdf (12/03/2016).
- Monaci S. (2005). *Il futuro nel museo. Come i nuovi media cambiano l'esperienza del pubblico*. Milano: Guerini e Associati.
- Morigi Govi C. e Mottola Molfino A. (1996), *La gestione dei musei civici. Pubblico o privato?* Torino: Allemandi.
- Morin E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris: Édition Grasset (trad. it.: *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*. Bologna: il Mulino, 1963).
- Mucci E. e Tazzi P.L. (1982). *Il pubblico dell'arte*. Con un saggio introduttivo di Giulio Carlo Argan. Firenze: Sansoni.
- Nardi E. (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nora P. (1984). *Les lieux de la mémoire*. 3 voll. Paris: Gallimard.
- OECD (2011). *Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives it and How Can Policy Tackle it?* <https://www.oecd.org/els/soc/47723414.pdf> (12/03/2016).
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student The Chance To Succeed*. Vol. 2, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf> (12/03/2016).
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. 4, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf> (12/03/2016).
- Paolucci A. (1996), Siamo in pieno black-out semantico. *Il Giornale dell'Arte*, 147,

Settembre: 30.

- Pinna G. (1980). *Per un museo moderno*. In: Pinna G. e Binni L. *Il museo. Storia e funzioni di una macchina culturale dal cinquecento ad oggi*. Milano: Garzanti.
- Pitzalis M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola democratica*, 6 ns: 26.
- Queirolo Palmas L. (2002). Nuove e vecchie disuguaglianze nella scuola di massa. In: Ribolzi L., a cura di, *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Ritzer G. (1999). *Enchanting a Disenchanted World: Revolutionizing the Means of Consumption*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press. Trad. it.: *La religione dei consumi*. Bologna: il Mulino, 2000.
- Ruggieri Tricoli M.C. e Ruggino S. (2005). *Luoghi, storie, musei. Percorsi e prospettive dei musei del luogo nell'epoca della globalizzazione*. Palermo: Flaccovio.
- Russoli F. (1956). Il museo nella vita. In: *Il museo come esperienza sociale. Atti del Convegno di studio sotto l'alto patronato del presidente della Repubblica. Roma, 4-5-6 dicembre 1971*. Ora in: Russoli F., *Il museo nella società. Analisi, proposte, interventi 1952-1977*. Milano: Feltrinelli, 1981.
- Russoli F. (1972). *Il museo come elemento attivo nella società*. In *Il museo come esperienza sociale. Atti del Convegno di studio sotto l'alto patronato del presidente della Repubblica. Roma, 4-5-6 dicembre 1971*. Ora in: Russoli F., *Il museo nella società. Analisi, proposte, interventi 1952-1977*. Milano: Feltrinelli, 1981.
- Santagata W., a cura di (1999). *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei*. Rapporto per Regione Piemonte e Comune di Torino.
- Santagata W. (2007). *La fabbrica della cultura. Ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del paese*. Bologna: il Mulino.
- Settis S. (2002). *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*. Torino: Einaudi.
- Settis S. (2005). *Battaglie senza eroi. I Beni culturali tra istituzioni e profitto*. Milano: Electa.
- Settis S. (2010). *Paesaggio Costituzione cemento. La battaglia per l'ambiente contro il*

degrado civile. Torino: Einaudi.

Settis S. (2012). *Azione Popolare. Cittadini per il bene comune*. Torino: Einaudi.

Settis S. (2014). *Se Venezia muore*. Torino: Einaudi.

Siciliano S. (2008). *La mediamorfosi del patrimonio culturale*. Napoli: Ipermedium Libri.

Solima L. (1998). *La gestione imprenditoriale dei musei. Percorsi strategici e competitivi nel settore dei Beni culturali*. Padova: CEDAM.

Toscano M.A., a cura di (1999). *Dall'incuria all'illegalità. I Beni culturali alla prova della coscienza collettiva*. Milano, Pontedera: Jaca Book, Il Grandevetro.

Toscano M.A., a cura di (2001). *L'utopia della memoria. Quattro ricerche sulla cultura dei Beni culturali*. Milano, Pontedera: Jaca Book, Il Grandevetro.

Toscano M.A. (2004). *Sul Sud. Materiali per lo studio della Cultura e dei Beni culturali*. Con la collaborazione di Borghini A., Buccieri A., Saviozzi G., Taddei A. Milano, Pontedera: Jaca Book, Il Grandevetro.

Toscano M.A. (2008). Beni culturali e sociologia. In: Toscano M.A. e Gremigni E., a cura di, *Introduzione alla sociologia dei Beni Culturali. Testi antologici*. Firenze: Le Lettere.

Toscano M.A. e Gremigni E., a cura di (2008). *Introduzione alla sociologia dei Beni Culturali. Testi antologici*. Firenze: Le Lettere.

Toscano M.A. e Gremigni E., a cura di (2011). *Del bello e del buono. La scuola alla prova della cultura del patrimonio storico e artistico*. Firenze: Le Lettere.

Zan L. (2003), *Economia dei musei e retorica del management*. Milano: Electa.