

**QUADERNI DI
DIDATTICA MUSEALE**
N. 11

La presente pubblicazione contiene gli Atti del XV corso di aggiornamento sulla didattica museale "Scuola e Museo" (Ravenna, 28 ottobre 2008), organizzato dal Sistema Museale della Provincia di Ravenna, con la cura scientifica di Silvia Mascheroni e con il patrocinio di ICOM Italia e dell'IBACN della Regione Emilia-Romagna.

Cura redazionale
Eloisa Gennaro

Impaginazione
Massimo Marcucci

In copertina
immagini del Museo Internazionale
delle Ceramiche in Faenza

© 2009 Provincia di Ravenna
Sistema Museale Provinciale
Via di Roma, 69 - 48121 Ravenna
www.sistemamusei.ra.it

Vietata la riproduzione anche parziale effettuata con qualsiasi mezzo non espressamente autorizzata

Supplemento n. 2 al notiziario del Sistema Museale Provinciale 'Museo in•forma' XIII, n. 35/2009
iscrizione al tribunale di Ravenna n. 1109 del 16.01.1998
Direttore responsabile: Oscar Manzelli

Stampato nel mese di ottobre 2009 presso
Grafiche Morandi - Fusignano (RA)

Pubblicazione realizzata con il contributo di



FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO DI RAVENNA

Patrimoni plurali

Musei, educazione e saperi
in chiave interculturale

a cura di Eloisa Gennaro

Provincia di Ravenna

INDICE

06_ **Presentazione**

Pier Domenico Laghi

09_ **Per uno sguardo d'insieme**

Silvia Mascheroni

13_ **Musei e dialogo interculturale in Europa tra dichiarazioni di intenti e dati di realtà. Acquisizioni, criticità, prospettive**

Simona Bodo e Margherita Sani

25_ **Antropologia e storia: le discipline come risorsa, il contributo dei saperi esperti**

Maria Camilla De Palma e Ernesto Perillo

43_ **Le sensate esperienze**

Vincenzo Simone

47_ **Migranti e patrimoni culturali: i nuovi interpreti**

Giovanna Brambilla Ranise

55_ **Musei e interpretazioni multivocali: la "narrazione partecipata" dei patrimoni culturali**

Anna Maria Pecci

65_ **"A Brera anch'io". Intenti e difficoltà di un progetto interculturale in un museo di arte antica**

Emanuela Daffra

71_ **A Vision of my own**

Francesca Togni

76_ **Note biografiche**

79_ **Programma del XV Corso "Scuola e Museo"**

Presentazione

Vivendo come stranieri e pellegrini, cercando la pace della città.

Geremia 29, 4-ss

Enzo Bianchi ci invita a riscoprire la "dimensione della stranierità" in quanto questa scoperta ci consentirebbe di misurarci "adeguatamente con l'irriducibile dialettica tra appartenenza e differenza, tra solidarietà e diversità, tra convivenza civile e alterità". È una provocazione forte in un momento storico ove esiste una preoccupazione – e anche una paura – per la presenza tra noi dello straniero, soprattutto se è portatore di altre culture che interagiscono con le nostre certezze; ma è una provocazione pertinente con il tema che affronta il 15° Corso "Scuola e Museo" centrato sul rapporto tra musei, educazione e saperi in chiave interculturale. Il corso s'inserisce, ancor più che nelle passate edizioni, all'interno di un contesto organico di riferimenti; si svolge, infatti, nell'anno europeo dedicato al dialogo interculturale ed è tappa di un ideale percorso di approfondimento che ha già visto svolgersi due appuntamenti di grande respiro sul tema a Bologna, a cura dell'IBC, e a Vicenza, a cura della Regione Veneto.

La presenza di una pluralità di culture sul territorio è oggi un dato, non una scelta o un'ipotesi di lavoro. La stessa identità si definisce in un contesto caratterizzato da complesse, a volte conflittuali a volte marginali, relazioni interculturali. Questioni di grande importanza politica e sociale, quali la sicurezza, la coesione sociale, lo sviluppo del capitale sociale, non possono essere declinate a prescindere da un approccio che tenga conto della presenza di molte culture che interagiscono tra loro.

La Provincia di Ravenna, che organizza questa Giornata di studi, si occupa, di concerto con gli Enti locali e le istituzioni del territorio, delle problematiche relative e correlate alla migrazione attraverso il sostegno all'inserimento scolastico e al migliore utilizzo dei servizi sociali e sanitari, lo sviluppo di politiche per la casa e per l'inserimento lavorativo. L'Osservatorio provinciale per l'immigrazione di anno in anno considera l'evoluzione del fenomeno e ricerche specifiche, quale quella sui luoghi di aggregazione degli immigrati, cercando di analizzare anche gli aspetti qualitativi del problema. Agli strumenti di intervento sociale dobbiamo aggiungere coerenti politiche culturali se vogliamo sviluppare azioni incisive e di governo dei

processi complessi. In questa prospettiva intendiamo qui approfondire l'apporto specifico dei musei all'argomento in relazione all'educazione e ai saperi.

Nel Codice dei beni culturali viene definito museo una struttura permanente che acquisisce, conserva, ordina ed espone beni culturali, e lo fa per finalità di educazione e di studio. Quindi i musei non sono solo una sede del patrimonio culturale e della memoria, sono uno strumento che ha finalità specifiche educativo-formative e di studio-ricerca. Il museo non è pertanto il fermo immagine di una conoscenza e di una cultura, ma è uno strumento dinamico e attivo orientato ad un pubblico potenziale, che va dai bambini agli anziani, passando per gli immigrati e per la pluralità delle culture di cui gli stessi sono portatori.

Ma se il museo non è un insieme di teche protettive di memorie e sedimentazioni culturali, allora può essere strumento per gestire "l'irriducibile dialettica tra appartenenza e differenza", e quindi da un lato supporto per la conservazione dell'identità – e se possibile delle diverse identità – dall'altro strumento del fare cultura, coesione sociale, processi di confronto/integrazione culturale, con l'obiettivo di valorizzazione, sostegno e sviluppo del capitale umano di un territorio.

In questo contesto il Corso "Scuola e Museo" si propone di approfondire le buone prassi, analizzare il contributo che le diverse discipline possono dare, dar conto di progetti esemplari che sono stati realizzati. Tutto questo con l'auspicio che l'istituzione museo possa aiutare i formatori a disporre di maggiori strumenti per favorire il dialogo interculturale delle giovani generazioni ed i cittadini tutti a gestire meglio la convivenza civile e affrontare l'alterità.

Pier Domenico Laghi

Per uno sguardo d'insieme

Silvia Mascheroni

Soi même comme un autre

Paul Ricoeur

Grazie a...

- Alba Trombini, prima di ogni altro per avermi coinvolta e dunque per avermi permesso di costruire insieme questo incontro.
- L'Ufficio Beni culturali della Provincia di Ravenna e l'Ufficio Scolastico Provinciale per il compito affidatomi; siamo alla quindicesima edizione di questo corso di aggiornamento e credo stia a testimoniare l'impegno continuo nel predisporre occasioni formative e di aggiornamento su alcuni temi cruciali inerenti l'educazione al museo, con il patrimonio. Abbiamo bisogno di Amministrazioni responsabili, sensibili, che avvertano e assumano l'urgenza di fare scelte politiche prioritarie e non più rimandabili riguardo alle politiche culturali dell'accesso e dell'integrazione.
- Eloisa Gennaro per tutto ciò che ha fatto per la riuscita di questa giornata, per l'attenta e sensibile capacità organizzativa.
- Le relatrici e i relatori, compagne e compagni di ricerca e di esperienza; ciò che ci diranno e presenteranno non è frutto solo di riflessione e studio, ma esito dell'operatività di cui sono da anni protagonisti nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale.
- I rappresentanti delle associazioni dei migranti e gli stessi migranti perché sono il "fuoco" di questa giornata, attori delle esperienze presentate nella sessione pomeridiana.
- Tutti voi che siete qui perché date senso e forza a

questo incontro: l'intento è di offrire risultati, esiti di ricerche e di dibattiti, prospettive di riflessione, presentare buone prassi per dimostrare "cosa si può fare", "come si può fare".

Le parole chiave

Desidero proporre alcune parole-chiave, sottese a questa giornata, che ne segnano il carattere.

Dialogo

Nel 2006 con Giovanna Brambilla abbiamo organizzato il seminario dedicato all'articolo 27 della *Dichiarazione Universale dei diritti umani*¹: a questo articolo si fa implicito riferimento anche oggi, una sorta di incipit, di linea guida. Già in quell'occasione avevamo messo in dialogo studiosi afferenti diverse discipline proprio per confrontarsi e individuare elementi di contiguità e di specificità. Allora il dialogo era tra un antropologo, Pietro Clemente, e un pedagogista, Carlo Mario Mazzanica; oggi con Simona Bodo e Margherita Sani, Maria Camilla De Palma ed Ernesto Perillo. Il primo dialogo è dedicato a conoscere quali sono le linee guida, gli indicatori che si stanno affermando a livello europeo per quanto riguarda la ricerca, ma anche le politiche culturali, rispetto a "patrimonio/museo e intercultura"; mentre il secondo avrà per tema "antropologia e storia: le discipline come risorsa, il contributo dei saperi esperti".

Rete

La sinergia tra istituzioni diverse è tratto caratteristico

nonché condizione essenziale per ideare e condurre progetti educativi; è anche l'approdo del primo corso di formazione e di ricerca-azione, pensato e realizzato con Simona Bodo per la Fondazione Ismu di Milano nel 2005, dedicato alla progettazione educativa del patrimonio in chiave interculturale: musei, scuole e amministrazioni hanno lavorato insieme². Dare spazio e voce alla comunità professionale è possibile anche grazie a internet: il sito "Patrimonio e Intercultura"³ è nato con l'intento di essere risorsa e servizio, luogo di scambio e di aggiornamento.

Continuità

Impossibile e fuori luogo, oggi, indicare le iniziative che si sono svolte durante il 2008, anno dedicato al dialogo interculturale. Anche questa giornata è un contributo e si collega a quella svoltasi a Bologna a inizio giugno con la presentazione pubblica del progetto "Museums as Places for Intercultural Dialogue" – di cui ci parlerà Margherita Sani – e alla Giornata della Didattica museale promossa annualmente dalla Regione Veneto Ufficio Musei, che ha avuto per tema la "Città educativa e la didattica museale in dialogo con le altre culture". Sempre alla Regione Veneto, alla tenace passione di Aurora Di Mauro, con Angela Trevisin, si deve l'edizione 2008-2009 del Progetto "Educard" che intende promuovere formazione e buone pratiche per l'educazione al patrimonio in chiave interculturale. Desidero sottolineare che si tratta anche di una continuità interna a questo corso di aggiornamento perché, già nell'edizione del 2006, la Provincia di Ravenna aveva scelto il tema "Il museo che sorprende" con un'attenzione all'educazione interculturale.

Il prossimo appuntamento italiano è quello dell'11 novembre 2008, quando in occasione della IV Conferenza Nazionale dei Musei d'Italia promossa da Icom Italia e dalle Associazioni museali si terranno alcuni workshop, due dei quali dedicati a "patri-

monio e intercultura", a cura della Commissione "Educazione e mediazione" e di Simbdea⁴.

A Parigi, dal 17 al 20 novembre, si terrà infine il Colloquio di chiusura dell'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, "Vivre ensemble la diversité. Perspectives du dialogue interculturel en Europe", che presenterà una sintesi delle azioni condotte dai 27 Paesi dell'Unione Europea durante l'arco del 2008; ritengo sia importante sollecitare la comunità internazionale a che si possano nel tempo conoscere esiti e criticità, condividere riflessioni e prospettive, attivando una verifica e una valutazione attenta e scevra da tentazioni celebrative o autoreferenziali.

Professionalità - Riflessività

Si intrecciano strettamente con i temi affrontati oggi: la professionalità del personale scientifico del museo, dei suoi responsabili e operatori preposti all'educazione e alla mediazione, la responsabilità degli amministratori, e anche dei ricercatori e degli artisti. Una professionalità che opera scelte di campo non dettate dalla casualità o dal tornaconto, mettendo a disposizione il proprio sapere e il proprio saper fare perché il "professionista riflessivo" è colui che si interroga sulla contemporaneità, che si pone in ascolto dei cambiamenti e delle esigenze che la caratterizzano.

Complessità, difficoltà, controtendenza

L'ambito di cui ci occupiamo è decisamente complesso, mette in relazione patrimonio culturale, musei, pubblici e nuove istanze, coniugando temi delicati e ancora in parte sperimentali, da affrontare con umiltà e con il continuo esercizio della critica, dell'interrogazione. La tendenza attuale è quella di imporre una pericolosa "semplificazione", non per facilitare o rendere maggiormente praticabili i compiti, ma per eliminare i livelli di interazione.

Conosciamo la situazione difficile e complessa, che

contrassegna la vita istituzionale sia della scuola, sia del museo. L'intento di questa giornata non è di proporre affascinanti teorie, al limite dell'utopia, ma dimostrare che "è possibile": il museo può essere luogo della conoscenza e dello scambio, dell'integrazione, ospitare e rappresentare altre narrative, farsi "maestro di strada" nello svolgere la funzione educativa presso tutti i pubblici. Dobbiamo interrogarci su quale ruolo può realisticamente svolgere il museo per promuovere uguaglianza, essere presidio sul territorio, farsi "attore sociale", interprete della contemporaneità, capace di accogliere l'eterogeneità. Acquisire una competenza interculturale rientra nelle competenze del cittadino. La presenza e la relazione dei/con i migranti è diffusa, quotidiana e capillare: è dunque necessario agire affinché all'interno delle pratiche professionali il patrimonio culturale, il museo, siano una risorsa cruciale. Questo nostro tempo storico ci chiede un'assunzione di responsabilità, che è testimonianza di militanza, ognuno nel proprio ambito istituzionale, consapevoli del fatto che la funzione educativa del museo, delle istituzioni culturali, ancor più se in chiave interculturale, mina certezze rassicuranti, scardina

expertise, suscita conflitti.

Mi preme farvi sapere che questa giornata è l'esito di un percorso partecipato tra tutti noi: un dialogo continuo che mi ha permesso di ideare e comporre i diversi momenti in cui si articola. Al termine della sessione della mattina Vincenzo Simone coordinerà la presentazione dei casi di studio, alcuni tra i più significativi in Italia, che hanno per protagoniste diverse istituzioni.

Saranno Gianluca e Massimiliano De Serio, giovani e affermati registi, a chiudere questo incontro, e sono loro molto grata di essere presenti perché credo che l'artista sia sensibile antenna sulla contemporaneità, alleato prezioso per proporre altri linguaggi, diverse interpretazioni. Perché questo è il compito che ci siamo assunti, che ci assumiamo ogni volta: suscitare quesiti e riflessioni, indicare nuove prospettive di ricerca, di pensiero.

Soi même comme un autre – scrive Paul Ricoeur – *se stesso come un altro*.

È la dedica e l'auspicio di buon lavoro per oggi, per domani.

Note

1. Art. 27 della Dichiarazione: "Ogni uomo ha il diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici". Il convegno "Articolo 27. Diritto al patrimonio culturale, linee di indirizzo, politiche culturali e testimonianze" si è svolto il 2 maggio 2006 presso la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo.

2. "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?", Milano, Fondazione Ismu, novembre 2005-settembre 2006. Il percorso formativo

è restituito in tutti i suoi principali snodi nel Quaderno Ismu 1/2007, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, a cura di S. Bodo, S. Cantù e S. Mascheroni (Fondazione Ismu, Milano, 2007). Il volume è scaricabile da: www.ismu.org/patrimonioeinterculturala/index.php?page=novita_show.php&id=2

3. www.ismu.org/patrimonioeinterculturala

4. "IV Conferenza Nazionale dei Musei d'Italia - I Forum Nazionale di Museologia e Museotecnica" (Milano, Centro Congressi delle Stelline, 10-11 novembre 2008); www.icom-italia.org

Musei e dialogo interculturale in Europa tra dichiarazioni di intenti e dati di realtà. Acquisizioni, criticità, prospettive

In dialogo Simona Bodo e Margherita Sani

Silvia Mascheroni

Quali sono le linee guida, gli indicatori che si stanno affermando a livello europeo (compresa l'Italia), per quanto riguarda la ricerca, ma anche le politiche culturali, rispetto a "patrimonio/museo e intercultura"?

Simona Bodo

Nell'ultimo decennio in particolare, l'importanza dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale è stata ribadita a chiare lettere non solo dal Consiglio d'Europa (progetto pilota "L'Europa da una strada ... all'Altro", 2001-2005; *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale*, 2008), ma anche da altri organismi intergovernativi come l'Unesco ("Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali", 2005) e associazioni di categoria come l'International Council of Museums (*Museums and cultural diversity: policy statement*, 1997). Nel più ampio contesto della crescente priorità politica accordata dalle politiche comunitarie alla promozione del dialogo interculturale¹, anche l'Unione Europea sta sostenendo con una certa continuità progetti di formazione e di ricerca-azione finalizzati a esplorare nuovi punti di vista sulle "culture" rappresentate nei musei, puntando sull'educazione al patrimonio in chiave interculturale come una componente strategica non solo dell'educazione formale, ma anche dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

E il livello nazionale? In linea di principio – e qui nasce la provocazione del titolo di questo dialogo – diversi Paesi europei hanno assunto il dialogo

interculturale come una priorità anche per il settore culturale, e di conseguenza hanno iniziato a esercitare una certa pressione sui musei affinché si attrezzassero per rispondere alla crescente diversità dei loro pubblici. Alla prova dei fatti, tuttavia, i governi che hanno sviluppato una vera e propria strategia di sviluppo delle competenze interculturali dei musei (come di altre istituzioni culturali) si contano sulla punta delle dita. Per intenderci, non annovero tra questi i Paesi che hanno dato una risposta "di circostanza" all'Anno Europeo del Dialogo Interculturale 2008, ma quelli che da anni lavorano in maniera più o meno organica su questi temi. Qualche esempio:

- Gran Bretagna:

- MLA - Museums Libraries and Archives Council (Non-Departmental Public Body con funzioni consultive nei confronti del governo in materia di musei, biblioteche e archivi): programma "Renaissance in the Regions"², finalizzato a promuovere le buone pratiche sul fronte dell'accessibilità e dell'inclusione sociale, dell'apprendimento continuo, dello sviluppo di comunità e della rigenerazione socioeconomica; programma "New Directions in Social Policy", lanciato per assistere musei, biblioteche e archivi nell'assunzione dell'accesso per tutti (sia in senso generale, sia per quanto riguarda specifici gruppi sottorappresentati, in particolare disabili e minoranze etniche) quale parte integrante della loro "cultura" istituzionale e della loro operatività.
- Department for Culture Media and Sport (il Ministero della Cultura britannico): "National Cultural Diversity Network", programma "Diversify"

(borse di studio destinate a operatori museali), consultation paper "Understanding the Future: Priorities for England's Museums" (2007)³.

- Olanda:

- "Intercultural Museum Programme" (1998-2004) e "Cultural Heritage of Minorities Project", promossi dal Ministero per l'Educazione, la Cultura e la Scienza e dall'Associazione dei Musei Olandesi al fine di promuovere il riconoscimento della diversità nel patrimonio culturale e di diversificare il pubblico, il personale e la programmazione nei musei.

- Svezia:

- nel 1998 il governo svedese ha creato la rete dei Musei Nazionali della Cultura del Mondo, che comprende tre musei già esistenti a Stoccolma e il nuovo Museum of World Culture di Goteborg (cfr. sotto). Tra gli obiettivi: «adattare le collezioni dei musei storici ed etnografici al processo di globalizzazione, ai flussi migratori in costante aumento e all'avvento della società multiculturale»;

- più di recente, il governo ha dichiarato il 2006 "Anno della Multicultura" e posto al centro del relativo programma le seguenti linee guida: diversità nell'organizzazione e nelle risorse umane; diversità nella produzione e nei contenuti; diversità dei pubblici e dei visitatori; diversità delle collezioni, della documentazione e dell'archiviazione.

- Belgio:

- il Ministero della Cultura fiammingo ha varato un "Piano d'azione per l'Interculturalizzazione delle politiche culturali, giovanili e sportive 2006-2009", con cui si propone di intervenire su diversi fronti strategici: la diversificazione del personale (inclusi gli organi di indirizzo e i volontari)⁴ e della programmazione (investimenti in una offerta multi- e interculturale), l'impulso alla creazione di organismi consultivi e di comitati di valutazione interculturali, lo sviluppo di reti e di rapporti di partenariato, e la

collaborazione con il settore educativo e occupazionale.

- Francia:

- nel 2004, il Ministère de la Culture et de la Communication ha lanciato un appello per mobilitare le istituzioni culturali a favore della tolleranza, del rispetto delle differenze e della convivenza pacifica (filone di intervento "Lutte contre les exclusions")⁵; nel 2006 è stato pubblicato un primo bilancio sulle azioni condotte in tutto il territorio francese non solo dalle ventuno istituzioni nazionali coinvolte, ma anche da quelle finanziate dalle DRAC⁶;

- d'altra parte, i progetti museali nazionali più importanti su questo fronte (la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration e il Musée du quai Branly) sono anche i più controversi, e sollevano una serie di quesiti fondamentali: come incorporare la storia dell'immigrazione nelle narrative nazionali? Come promuovere una mediazione inclusiva dei beni culturali e della memoria nazionale/civica? Come educare a un rapporto più rispettoso con l'alterità?

Sempre in tema di politiche culturali dei Paesi europei, sarà interessante vedere che cosa succederà nel momento in cui quelli che (Italia inclusa) hanno ratificato la "Convenzione Unesco sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali" (ben più vincolante dell'Anno Europeo 2008) incominceranno a mettere a punto politiche e misure per sostenere i musei nella promozione non solo di una più piena partecipazione degli individui di origine immigrata alla vita culturale della comunità di cui sono entrati a far parte, ma anche della creazione di spazi condivisi, dove gruppi portatori di sensibilità differenti possano interagire su un piano di parità e di reciprocità.

Accanto alla protezione e alla promozione della diversità delle espressioni culturali, la Convenzione

Unesco del 2005 annovera infatti tra i propri obiettivi (art. 1) anche la creazione di condizioni «tali da consentire alle culture di prosperare e interagire liberamente in modo da arricchirsi a vicenda», il sostegno al «dialogo tra le culture al fine di assicurare scambi culturali più intensi ed equilibrati nel mondo», e lo stimolo dell'interculturalità, intesa come «l'esistenza e l'interazione paritaria di diverse culture e la possibilità di generare espressioni culturali condivise mediante il dialogo e il rispetto reciproco» (art. 4)⁷.

Abbiamo parlato delle politiche culturali dei governi europei. E i musei, come hanno risposto a tutte queste sollecitazioni? Come prevedibile "in ordine sparso".

Uno degli approcci più consolidati e diffusi alla promozione del dialogo interculturale è l'incoraggiamento di una più approfondita conoscenza delle culture "altre", spesso rappresentate in maniera distorta o del tutto escluse dagli spazi espositivi dei nostri musei. Ciò che contraddistingue la maggior parte di queste iniziative, tuttavia, non è tanto l'intenzione di incoraggiare la frequentazione e la partecipazione attiva dei cittadini stranieri, quanto quella di promuovere nel pubblico autoctono un maggiore rispetto e riconoscimento delle culture "altre": un "multiculturalismo conoscitivo", come è stato significativamente definito da alcuni operatori del settore. Programmi e iniziative che ricadono in questo ambito comprendono ad esempio:

- le grandi mostre o i grandi musei (abbiamo appena visto l'esempio del Musée du quai Branly) dedicati alle culture extraeuropee;
- l'utilizzo di mostre temporanee, spazi espositivi permanenti o acquisizione di nuovi oggetti per riflettere la diversità culturale/sociale della comunità locale;
- le attività educative per far riflettere sulla rappre-

sentazione delle culture "esotiche" e sugli stereotipi passati e presenti che intorno a esse hanno preso forma;

- percorsi espositivi o interi musei dedicati alla storia dell'immigrazione, del colonialismo o della schiavitù, con una nuova tendenza, tuttavia, a "marginalizzare" il dibattito, ad esempio affrontando l'immigrazione come se si trattasse di un pezzo di storia distinto da quello del Paese dove si sono insediate le nuove comunità⁸.

Di segno opposto l'identificazione della promozione del dialogo interculturale con l'integrazione (nel senso di "alfabetizzazione") dei "nuovi cittadini" nella cultura dominante, attraverso lo sviluppo di programmi e attività per aiutare gli individui di origine immigrata ad approfondire la conoscenza della storia, dei valori e delle tradizioni del Paese in cui hanno messo nuove radici. Molte di queste iniziative consistono in visite guidate (e attività correlate) a musei e siti di interesse storico-artistico indirizzate a specifiche comunità, che si sono rivelate solo parzialmente efficaci per la mancanza di un lavoro preparatorio "sul campo" – si tratta spesso di progetti "calati dall'alto" e non corroborati da un'analisi approfondita dei bisogni dei nuovi pubblici – e di un più diretto coinvolgimento delle comunità immigrate (ad es. il progetto "L'accoglienza della cultura, la cultura dell'accoglienza", promosso dall'Assessorato alla Cultura e dal Consigliere delegato per le Politiche della Multietnicità del Comune di Roma nel 2002-2003). Questo non è fortunatamente il caso della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, che già nel 2005, prima dell'avvio del progetto "OspitiDONOre"⁹, aveva effettuato un'analisi della situazione dei migranti sul territorio, grazie anche alle rilevazioni del Provveditorato e della Provincia e a una serie di colloqui con mediatori culturali e agenzie per l'integrazione presenti sul territorio per valutare la fattibilità dell'iniziativa.

Altri musei sono attivamente impegnati sul fronte dell'educazione degli adulti, e più in particolare nel sostegno all'apprendimento della lingua o di altre discipline (es. i programmi ESOL – English for Speakers of Other Languages del British Museum e del Victoria & Albert Museum in Gran Bretagna; in Italia, i progetti "L'Egitto per gli stranieri" e "Oggetti, frammenti di cultura", rispettivamente promossi dal Museo Egizio e dal Museo di Arti Decorative Fondazione Accorsi a Torino; "Le scienze al museo", Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, tutti in collaborazione con i CTP).

Un ulteriore approccio è rappresentato dalla cosiddetta "programmazione culturalmente specifica", ad esempio:

- lo sviluppo di mostre temporanee e di eventi di natura "compensativa" o "celebrativa" intorno a oggetti che rivestono un particolare significato per una data comunità, con l'intento di aiutarla a mantenere le radici nella propria cultura d'origine;
- alcuni gruppi sono attivamente coinvolti dal museo nell'interpretazione delle collezioni a essi pertinenti, o assistiti nella conservazione e presentazione del loro patrimonio (materiale o immateriale – es. registrazioni di storia orale), mentre altre comunità stanno tentando di creare il proprio museo o archivio ("collezionismo di comunità");
- organismi consultivi e "ambasciatori culturali" per discutere, individuare e articolare gli interessi e le aspettative delle comunità, e promuovere l'accesso e l'inclusione culturale di gruppi tradizionalmente lasciati ai margini (es. The Manchester Museum, Community Advisory Panel; National Museums Liverpool, Community Partnerships team).

Nel migliore dei casi, queste iniziative trovano il loro fondamento nelle esigenze dei nuovi pubblici, piuttosto che negli interessi "istituzionali" o dei curatori.

Accanto a questi approcci e/o tipologie di musei,

vorrei infine ricordare quelli dedicati alla risoluzione dei conflitti, la riconciliazione e la coesione¹⁰. Cito questi musei perché a mio parere hanno delle potenziali lezioni da offrire ai musei "tradizionali", che nei loro programmi e nelle loro attività "interculturali" sono inclini ad abbracciare la retorica della "diversità come ricchezza", piuttosto di individuare anche tensioni e conflitti che potrebbero essere affrontati in modo da cambiare atteggiamenti e comportamenti.

Ma torniamo ai tre principali approcci alla promozione del dialogo interculturale che ho appena delineato. Per quanto diversi, essi hanno alcune caratteristiche fondamentali in comune:

- tendono ancora ad avere una nozione statica, "sostanzialista" del patrimonio, che è visto in primo luogo come un'"eredità ricevuta" – quasi un blocco monolitico – da salvaguardare e da trasmettere;
 - mantengono i pubblici "autoctoni" e i "nuovi pubblici" separati attraverso la costruzione di progetti e iniziative indirizzati specificamente agli uni o agli altri, mentre l'interazione tra pubblici diversi è generalmente evitata;
 - trattando le culture come organismi chiusi, statici ed "esotici", finiscono talvolta per consolidare gli stereotipi, invece di metterli in discussione;
 - concepiscono il dialogo interculturale più come una finalità, come un obiettivo da raggiungere in un qualche imprecisato futuro, che come un processo.
- Il fatto che questi tratti comuni si trasformino talora in criticità – come ad esempio dimostrano nel nostro Paese certe iniziative finalizzate a "spiegare l'arte italiana agli extracomunitari", con toni apertamente condiscendenti – non significa che gli approcci che ho appena illustrato siano da abbandonare o screditare. Ognuno di essi svolge infatti una propria funzione fondamentale (per affermare il concetto di diversità come risorsa; creare le condizioni necessa-

rie all'incontro e allo scambio tra pratiche culturali differenti; aiutare le comunità immigrate a mantenere viva la propria cultura d'origine), e si potrebbe anzi affermare che l'evoluzione dei musei come luoghi di dialogo interculturale rappresenta un processo graduale, che richiede una sequenza di approcci alla promozione della diversità e del pluralismo, per poter infine giungere a un "dialogo interculturale" che sia degno di questo nome, ossia (come abbiamo visto in precedenza) un processo biunivoco che coinvolge individui autoctoni e di origine immigrata su un piano di parità e di reciprocità, ed è "generativo" per entrambe le parti.

Per utilizzare un'immagine evocativa, la nuova sfida che ora attende i musei consiste nel creare «spazi terzi, ignoti a entrambe le parti, in cui gruppi diversi possono condividere una analoga esperienza di scoperta»¹¹: spazi in cui gli individui siano finalmente in grado di oltrepassare i confini dell'appartenenza e diventare creatori della propria identità, invece di vedersela automaticamente attribuire in base a criteri univoci quali "religione", "civiltà", "etnia".

In questa "terra di frontiera", dedicata alla sperimentazione del dialogo interculturale come processo:

- alcuni musei stanno puntando sulla formazione dei mediatori culturali per esplorare un approccio più dialogico e "narrativo" all'interpretazione delle collezioni (es. Mediatori Museali della GAMeC di Bergamo e Mediatori dei Patrimoni Interculturali formati dal Centro Studi Africani di Torino): l'affacciarsi sulla scena di "nuovi interpreti" del patrimonio culturale richiede al museo di riconoscere il contributo dei mediatori come imprescindibile per alcune scelte che deve compiere per diventare davvero un "luogo di incontro e di relazioni";
- altri stanno coinvolgendo attivamente gruppi misti nell'esplorazione delle collezioni a partire da nuovi punti di vista, avvalendosi del metodo autobiografico,

della narrazione, dell'utilizzo di tecniche teatrali e di altre metodologie di mediazione dei patrimoni che solo di recente hanno incominciato a diffondersi nei musei (es. The Manchester Museum, "Collective Conversations" in Gran Bretagna; Città di Torino – Settore Educazione al Patrimonio Culturale, programma "Un patrimonio di tutti", e Pinacoteca di Brera, progetto "A Brera anch'io" in Italia);

- altri musei ancora stanno esplorando il potenziale di una stretta collaborazione con gli artisti contemporanei per sviluppare nuovi punti di vista sulle nozioni di "patrimonio" e "identità", ricercare e sperimentare inedite modalità comunicative e relazionali mediate dai linguaggi artistici contemporanei, mediare tra passato e presente, tra memoria culturale e creatività contemporanea, esplorare nuove modalità di dialogo e interazione con le comunità locali (es. Fondazione Sandretto, "A Vision of my own"; Castello di Rivoli – Museo d'Arte Contemporanea, "Sul tappeto volante").

Dietro a queste sperimentazioni si celano alcune importanti acquisizioni:

- una nozione aperta e dinamica di "patrimonio" come risorsa che può essere autenticamente condivisa da tutti, e non solo conservata e trasmessa, ma continuamente rimessa in gioco;
- una concezione di "dialogo interculturale" come processo bidirezionale che coinvolge individui autoctoni e di origine immigrata su un piano di parità e di reciprocità, ed è "generativo" per entrambe le parti; dove l'interazione, il dibattito e la comprensione interculturale sono incoraggiati, e agli individui viene offerta una concreta opportunità di auto-rappresentazione;
- terzo punto (e qui cito Giovanna Brambilla): favorire la messa in gioco dei vissuti personali non come estemporanea comunicazione di sé, ma come strumento di lavoro e di riflessione sul ruolo del museo,

per gettare le fondamenta di un rapporto di dialogo, reciprocità e cooperazione duraturo.

Silvia Mascheroni

Per promuovere e realizzare progetti nell'ambito dell'educazione e della mediazione al patrimonio in chiave interculturale, per promuovere e sostenere l'accesso e l'integrazione, risulta fondamentale la sinergia interistituzionale, con il concorso di diversi attori (il museo, gli istituti culturali, le agenzie formative, il territorio...). I progetti europei di cui l'Istituto Beni Culturali è stato promotore e partner, che cosa hanno insegnato sul piano delle strategie, e dell'operatività? Come si può lavorare insieme in una rete interistituzionale europea? Quali gli aspetti, gli elementi di forza e di criticità? Quali le "raccomandazioni"?

Margherita Sani

Tutti i progetti di una certa complessità e con un certo grado di innovazione richiedono la collaborazione tra più enti, la messa in campo di competenze complementari che necessariamente risiedono all'interno di istituzioni diverse per storia, natura e finalità.

Per attuare iniziative di tipo interculturale al museo è necessaria in primo luogo la conoscenza del territorio in cui ci si muove, dal punto di vista della composizione sociale e delle caratteristiche culturali delle diverse comunità che lo compongono e per questo, in molti casi, è fondamentale il contatto con i mediatori culturali, con associazioni o agenzie formative che possono operare da tramite per raggiungere i destinatari delle iniziative e sollecitarne l'interesse per quanto il museo propone.

Le attività classificate come "interculturali" devono comunque rientrare in uno sforzo più ampio da parte del museo di aprirsi al pubblico ed essere davvero accessibile in tutte le accezioni.

La presenza di una pluralità di enti coinvolti, ciascuno con caratteristiche e competenze specifiche, si ripropone su scala diversa a livello europeo. All'interno dei progetti europei che l'Istituto Beni Culturali della Regione Emilia-Romagna ha coordinato negli ultimi anni, e mi riferisco solo a quelli in ambito di educazione al patrimonio e di dialogo interculturale, c'è sempre stata un'attenzione forte a costruire partenariati composti da enti anche molto diversi tra loro, spesso mantenendo un forte nucleo operativo e collaudato, ma favorendo sempre l'ingresso di nuove istituzioni, nella consapevolezza che la diversità, se ben governata, non può che essere una ricchezza.

Tutti i progetti di partenariato europeo sono, in qualche modo, imprese in cui si svolge un "dialogo interculturale", in cui è necessario comprendere il punto di vista altrui e da qui partire per costruire qualcosa di condiviso e di comune nel rispetto delle diversità, sapendo che, come in tutti i processi di mediazione, qualcosa va ceduto e qualcosa d'altro viene acquisito. A questo livello, dunque l'esperienza non insegna nulla di nuovo di quanto già non rientri nelle buone pratiche di gestione, sia dei gruppi che dei progetti. I tempi di conoscenza reciproca all'interno di un gruppo di lavoro internazionale sono forse un po' più lunghi e un po' più faticoso è il processo di costruzione di un lessico e di uno scenario concettuale comune, ma questo sforzo viene ripagato ampiamente dalla ricchezza delle idee e delle soluzioni che scaturiscono da persone provenienti da contesti professionali e tradizioni lavorative alcune volte davvero agli antipodi.

In termini di contenuti e di operatività, i progetti interculturali più interessanti in ambito europeo ci mostrano:

- un coinvolgimento del pubblico nei processi interpretativi e nelle pratiche curatoriali al museo (si veda "Collective Conversations" al Manchester

Museum)¹²;

- un uso frequente della narrazione e l'utilizzo del metodo autobiografico per sollecitare storie personali ed attualizzare gli oggetti museali relazionandoli più strettamente ai vissuti individuali;
- conseguentemente, per documentare queste narrazioni e conversazioni, l'uso di interviste filmate, spesso collocate a fianco delle vetrine contenenti gli oggetti che le hanno sollecitate, per lasciare un segno permanente negli allestimenti museali;
- un uso a volte "pretestuoso" dell'oggetto museale, visto come testimonianza del passato, ma anche e soprattutto come stimolo a riflettere su di sé nel presente;
- il tentativo di sostenere un approccio multiculturale anche tramite la diversificazione dello staff al museo, favorendo la presenza di personale in rappresentanza della comunità locale nelle sue diverse componenti etniche¹³.

Silvia Mascheroni

Quali delle acquisizioni da te indicate risultano essere le più avanzate e innovative? Ma anche: in quale misura sono non solo dichiarate, bensì realmente assunte nella pratica? E ancora: i concetti, gli approcci teorici e le pratiche interculturali: quale distanza tra "pensare" – "dire" – "fare"?

Simona Bodo

La complessità di tradurre le acquisizioni frutto di dibattito e di ricerca nella prassi quotidiana di un museo non è mai da sottovalutare. Se consideriamo le tre acquisizioni che ho appena messo in evidenza, quali sono alcune possibili ripercussioni a livello di pratica museale?

Il museo:

- rinuncia in parte alla propria "autorità" per esplorare modalità innovative nell'interpretazione e nella mediazione delle collezioni attraverso il coinvol-

gimento delle comunità immigrate in un effettivo processo di consultazione e di progettazione partecipata; in particolare, il museo accoglie punti di vista e interpretazioni multiple, e si considera un "luogo di incontro e relazioni", un territorio di scambio tra individui e gruppi portatori di sensibilità culturali differenti;

- riconosce che un'educazione "interculturale" al patrimonio non può né deve essere esclusivamente centrata sull'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di quelle attitudini e di quei comportamenti che sono indispensabili in un mondo di crescente contatto e interazione tra pratiche culturali differenti;
- si concentra sulla metodologia piuttosto che sul contenuto: in altri termini, riconosce che la valenza transculturale di un tema non garantisce di per sé il buon esito del progetto (ad esempio se sviluppato e trattato con un metodo frontale). Tra le scelte metodologiche fatte in questi anni dai musei più aperti al cambiamento: esplorare un approccio narrativo alle collezioni; favorire l'apprendimento reciproco tra i destinatari dell'azione educativa; promuovere l'accesso emotivo e sensoriale agli oggetti (utilizzando il potere evocativo degli oggetti o scegliendo un tema particolare per entrare in risonanza con la vita affettiva dei destinatari); offrire opportunità di auto-rappresentazione e di messa in discussione degli stereotipi; favorire il meticciamiento di prospettive diverse, la problematizzazione del proprio punto di vista, lo spiazzamento e mobilità cognitiva; utilizzare e valorizzare le collezioni in un'ottica interdisciplinare...;
- è in grado di rispondere alla crescente diversità del proprio pubblico lavorando con qualsiasi tipologia di collezione, ovvero non dipende dalla immediata pertinenza di oggetti e documenti a specifiche culture e comunità;
- riconosce la necessità di un impegno di lungo ter-

mine, piuttosto che un incontro occasionale, con il pubblico;

- promuove il partenariato interistituzionale (con biblioteche, archivi, istituti di ricerca, scuole, centri per la formazione degli adulti, enti locali, associazioni culturali, mediatori, artisti...), in modo da poter attingere a una pluralità di saperi e competenze e da superare una logica autoreferenziale.

Anche con le migliori intenzioni, è possibile che si creino delle situazioni di "conflitto" tra musei e comunità; come vedremo, tuttavia, si tratta di conflitti talvolta salutari, nel senso che rappresentano importanti opportunità di apprendimento reciproco tra il museo e le comunità con cui lavora. L'integrazione e l'inclusione culturale non sono un processo esente da conflitti e contraddizioni.

Il caso del Museum of World Culture di Göteborg è illuminante in proposito. È un museo etnografico riaperto di recente (dicembre 2004), che ha scelto di rinunciare agli spazi espositivi permanenti per lavorare esclusivamente su mostre tematiche create da gruppi interdisciplinari, con la contaminazione tra oggetti del passato, arte contemporanea, materiali documentari, testimonianze personali. Una di queste mostre, "Horizons. Voices from global Africa" (dicembre 2005-gennaio 2007), è stata ideata e allestita nell'ambito di "Advantage Göteborg", un progetto sostenuto da Equal, l'iniziativa comunitaria finanziata dal Fondo Sociale Europeo (Fondi Strutturali) per la sperimentazione di nuovi approcci nella lotta alla discriminazione e alle disuguaglianze in ambito lavorativo. L'obiettivo più ampio di questo progetto era di facilitare l'accesso al mercato del lavoro per un gruppo in particolare, le comunità immigrate provenienti dal Corno d'Africa (Eritrea, Etiopia e Somalia); il ruolo del museo è stato di:

- offrire uno spazio e una piattaforma comune per promuovere il senso di identità dei partecipanti at-

traverso dibattiti e riflessioni sul patrimonio, sul retroterra culturale, sull'identità e sull'esperienza della diaspora in Svezia;

- promuovere una immagine più complessa e meno stereotipata delle comunità provenienti dal Corno d'Africa;

- rappresentare il "volto pubblico" del progetto.

Le azioni promosse dal museo:

- un'introduzione sui musei e le loro funzioni, sul ruolo degli oggetti e su come si realizza una mostra, sul modo in cui alcuni musei hanno lavorato a stretto contatto con le comunità migranti e sulle storie di vita dei partecipanti;

- ciclo di workshop sulla tematica dell'identità e sulle collezioni del Museo provenienti dal Corno d'Africa;

- progetti espositivi individuali dei partecipanti (10 su 20) nella sezione della mostra "Horizons: Voices from a global Africa" dedicata alla diaspora in Svezia. I temi spaziavano dalle storie migratorie ai ruoli di genere, dai cambiamenti nelle tradizioni alle esperienze di discriminazione razziale, e sono stati presentati con l'ausilio di filmati, presentazioni multimediali o suoni.

Una ricerca sul pubblico effettuata durante la mostra ha evidenziato come quest'ultima abbia avuto un effetto positivo sulle percezioni dei visitatori. Ma la curatrice del progetto ha anche evidenziato alcune importanti criticità¹⁴:

- nelle fasi iniziali del progetto, i partecipanti erano convinti che il museo facesse delle concessioni puramente formali, e che gli elementi più importanti della pianificazione della mostra fossero fuori dal loro controllo. La scelta del museo di lavorare con esperti esterni (specialisti a livello internazionale, ricercatori, operatori museali di musei partner in Africa) è stata vissuta dai partecipanti come un modo di tagliarli fuori dal processo di interpretazione. La curatrice osserva che «includere non-specialisti nel processo

altamente specialista di ideazione e allestimento di una grande mostra ci sembrava difficile e rischioso, considerati i tempi strettissimi di realizzazione. Tuttavia, il valore simbolico della presenza/representanza in ambiti dove le decisioni più importanti venivano (o si immaginava venissero) prese è stato evidentemente sottovalutato dallo staff di progetto e dal team incaricato di allestire la mostra»;

- la seconda critica era che il museo non fosse abbastanza accogliente e inclusivo, mentre i partecipanti si aspettavano che il Museo “della Cultura del Mondo” fosse diverso da altre istituzioni. Ad esempio, i partecipanti non erano affatto soddisfatti dei locali a loro destinati nel seminterrato del museo, isolati dal resto dagli uffici. La curatrice sostiene che «quella stanza era il frutto di una scelta attenta e meditata, in quanto consentiva un facile accesso ai depositi e al contatto diretto con gli oggetti, che erano una parte fondamentale del lavoro che si voleva fare con i partecipanti al progetto, eppure è stata percepita come un segno di scarsa considerazione. È importante tenere a mente che un gruppo di individui che sono stati a lungo emarginati sono particolarmente vulnerabili, quindi è importante puntare anche su un contesto fisico positivo»;

- la stessa curatrice ha ammesso che il loro «progetto interculturale si fondava ancora, per quanto in maniera non esplicita, su alcuni dei pregiudizi e delle convinzioni che hanno tradizionalmente informato la “cultura” e la prassi dei musei». Ma «l’empowerment di una comunità tradizionalmente esclusa significa riconoscerle un potere decisionale nell’arena in cui è invitata a partecipare» (limiti dei progetti non sostenuti da una vera condivisione del ruolo sociale/inclusivo da parte del museo nel suo complesso).

Quali condizioni sono indispensabili perché questa distanza tra il “dire” e il “fare” possa essere colmata? Ne cito solo un paio, che mi sembrano fonda-

mentali:

- *mainstreaming*, ovvero l’impatto sulla “cultura istituzionale”: le competenze interculturali sviluppate dai musei grazie all’impegno encomiabile di chi al loro interno si occupa di accessibilità, di educazione, di mediazione, non dovrebbero essere vissute – come purtroppo spesso accade – come un “corpo estraneo”, ma incardinate nel modo di pensare e di operare del museo. Per contribuire realmente alla lotta alla disuguaglianza sociale, le organizzazioni culturali stesse devono diventare più “inclusive” (ad esempio attraverso le politiche di sviluppo delle risorse umane, i criteri di allocazione dei finanziamenti, la sperimentazione di nuove modalità di partenariato);
- coinvolgimento delle comunità in un effettivo processo di consultazione e progettazione partecipata, che consenta loro di sviluppare una maggiore capacità di autodeterminazione e di partecipazione ai processi decisionali.

Silvia Mascheroni

Ti chiedo di presentare il progetto “Museums as Places for Intercultural Dialogue” anche se è ancora in corso, come nuovo ambito di progettazione e realizzazione di esperienze: le linee guida, gli obiettivi, ma anche gli approdi e gli esiti attesi.

Margherita Sani

Il Progetto *Map for ID*, “Museums as Places for Intercultural Dialogue” è stato finanziato dalla Commissione Europea all’interno del Programma “Lifelong Learning Grundtvig” nel biennio 2007-2009. Anche se ancora in corso (si concluderà il 30 novembre 2009), ha già prodotto diversi esiti e realizzato una serie di attività, tutti documentati nel sito www.mapforid.it.

Obiettivo di base di *MAP for ID* è di sviluppare il potenziale dei musei come luoghi di incontro e

di dialogo, fornendo loro uno stimolo per avviare attività interculturali al loro interno. A questo fine, il progetto ha dato vita a trenta progetti pilota in alcuni dei paesi partner (Italia, Spagna, Paesi Bassi e Ungheria) e produrrà una pubblicazione in due lingue, italiano e inglese, che presenterà i risultati di questi progetti, oltre a raccogliere saggi e contributi di alcuni dei protagonisti.

Rispetto a quanto avevamo inizialmente ipotizzato come percorso progettuale, *MAP for ID* ci ha sorpreso per l'entusiasmo con cui è stato accolto dagli operatori e le straordinarie ricadute che ha generato, con un effetto moltiplicatore degli esiti programmati davvero inaspettato. Questo ha significato non solo che i venticinque progetti pilota iniziali sono ben presto diventati trenta o più, se vogliamo considerare che alcuni al loro interno ne contengono altri, ma anche che quasi tutti, nella realizzazione delle attività previste, sono andati ben oltre ciò che era stato concordato, in alcuni casi ottenendo finanziamenti aggiuntivi dalle amministrazioni responsabili, ma molto spesso semplicemente grazie a un maggior impegno degli operatori e in alcuni casi, laddove il loro era un ruolo molto attivo e sentito, anche dei destinatari.

C'è stato dunque un fiorire di attività e di iniziative collaterali di cui non è facile tenere il conto, così come non sarà semplice documentare e rendere visibili alcuni dei risultati più importanti e duraturi del progetto, quelli che, alla lunga, potranno decretarne la sostenibilità: l'apertura del museo alla conoscenza e al contatto con le comunità locali, una nuova e diversa sensibilità degli operatori nei confronti di alcune fasce di pubblico, lo scomparire di alcune delle barriere immateriali che il museo crea tra sé e alcuni dei suoi potenziali fruitori, una diversa percezione del museo da parte dei cittadini, il crearsi di rapporti di conoscenza, di stima, di amicizia.

Sono questi alla fine i risultati immateriali, intangibili, ma fondamentali per il successo che un progetto come questo lascerà dietro di sé e che potranno contribuire davvero a migliorare l'accessibilità, a rinnovare e attualizzare il ruolo del museo nella società contemporanea. L'entusiasmo che il progetto ha generato, negli operatori così come in noi, gruppo di coordinamento, l'energia con cui è stato accolto e portato avanti mostra esattamente questo: che il museo è pronto e sa aprirsi a nuove realtà, che desidera stabilire contatti con pubblici non tradizionali, che è disposto alla contaminazione, a lasciarsi cambiare nei modi, ma anche nei contenuti, che è disponibile ad apprendere nuovi linguaggi per riflettere la società in cui si colloca, in definitiva per svolgere il proprio ruolo nella contemporaneità.

Aggiungo che il progetto *MAP for ID* ha suscitato un grande interesse da parte dell'Università di Denver (USA) – Dipartimento di Museologia e Cattedra di Antropologia – e che pertanto si stanno aprendo nuovi scenari di collaborazione e trasferimento di esperienze oltreoceano.

Silvia Mascheroni

Quali esempi di "buona pratica" a livello europeo secondo te sono "mutuabili" e praticabili in Italia? Ci sono delle condizioni che tu indicheresti come irrinunciabili per la loro realizzazione? E quali le risorse in rete, utili per orientarsi, essere aggiornati, inserirsi nel dibattito?

Simona Bodo

La ricchezza delle esperienze realizzate sul campo, rimasta a lungo nell'ombra, sta gradualmente emergendo grazie a una serie di indagini condotte negli ultimi anni in Italia, in Europa e oltre. Alcuni esempi:

- S. Bodo (2008), «From "heritage education with intercultural goals" to "intercultural heritage educa-

tion”: conceptual framework and policy approaches in museums across Europe», in ERICarts Institute (a cura di), *Sharing Diversity. National approaches to intercultural dialogue in Europe*, uno studio realizzato per conto della Commissione Europea, DG Educazione e Cultura, 2008 (www.intercultural-dialogue.eu/web/intercultural-dialogue-sector-challenges.php).

- CLMG – Campaign for Learning through Museums and Galleries (2006), *Culture Shock: cultural identity, cohesion, citizenship... and museums*, Home Office, Londra (www.clmg.org.uk).
- K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (a cura di) (2007), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita: un manuale europeo*, Edisai, Ferrara (il volume è scaricabile dal sito dell'IBC Regione Emilia-Romagna, http://online.ibt.regione.emilia-romagna.it/libri/pdf/llml_ita.pdf).
- C. Da Milano, M. De Luca (a cura di) (2006), *Attraverso i confini: il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, Ecom, Roma.

Sempre più numerose anche le risorse in rete dedicate a questi temi.

In Italia, la Fondazione Ismu – Iniziative e Studi sulla Multietnicità ha promosso la creazione di “Patrimonio e Intercultura” (www.ismu.org/patrimonioeintercultura), la prima risorsa on-line esclusivamente dedicata all'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale. Il sito promuove la diffusione delle buone pratiche, segnala corsi di formazione e sussidi utili per la ricerca e l'operatività (bibliografia, novità editoriali, tesi di laurea, documenti, risorse in rete...), ospita le riflessioni di esperti e operatori su tematiche di particolare interesse e attualità, con l'intento di contribuire alla costituzione di una comunità di riferimento sempre più ampia e aggiornata riguardo a tutte le tematiche connesse all'educazione, alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio in una società multiculturale.

Altre risorse in rete di particolare interesse a livello europeo:

- il “Compendium of cultural policies and trends in Europe”, promosso dal Consiglio d'Europa in collaborazione con ERICarts (www.culturalpolicies.net; si vedano in particolare i cap. 4.2.3. dei profili dei singoli Paesi, e la banca dati delle buone pratiche di dialogo interculturale, www.culturalpolicies.net/web/intercultural-dialogue-database.php);
- un dossier tematico dedicato a musei, intercultura e apprendimento lungo tutto l'arco della vita di recente pubblicato sul sito di NEMO (The Network of European Museum Organisations, www.ne-mo.org, sezione “Topics”);
- il sito del progetto europeo *MAP for ID* – “Museums as Places for Intercultural Dialogue” (www.mapforid.it), in particolare la sezione dedicata ai 30 progetti pilota in corso di sperimentazione in Italia, Spagna, Olanda e Ungheria. Il progetto si concluderà con la pubblicazione di un manuale sul dialogo interculturale nei musei.

Silvia Mascheroni

La formazione dei responsabili e degli operatori dei servizi educativi e della mediazione è cruciale per realizzare questi progetti così innovativi e complessi: quali conoscenze, abilità e pratica professionale risultano prioritarie?

Margherita Sani

Come per tutti i progetti innovativi, risulta essenziale il lavoro in partenariato, la collaborazione con altri enti e agenzie territoriali, spesso anche solo per effettuare una mappatura corretta del territorio e delle comunità che vi risiedono e dunque per creare le condizioni per la realizzazione di iniziative. Guardando un po' a tutti i progetti pilota realizzati nell'ambito di *MAP for ID* dal punto di vista delle professionalità e delle competenze richieste per

condurli, direi che in tutti i casi giocano un ruolo fondamentale le cosiddette “competenze trasversali”, di relazione, di mediazione, di ascolto (il “dialogo interculturale” è, in ultima analisi un dialogo tra persone portatrici di diverse culture), oltre ad

una autentica e genuina disponibilità a mettersi in gioco, a cambiare e a trasferire questo cambiamento, fin dove possibile, in ambito istituzionale, consentendo ai progetti di lasciare tracce concrete nelle politiche e nelle pratiche del museo.

Note

1. Si ricordano ad esempio l’“Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione” (2007), il programma comunitario “Cultura 2007-2013”, la proclamazione del 2008 Anno Europeo del Dialogo Interculturale e la commissione di uno studio comparato sugli approcci nazionali al dialogo interculturale: cfr. ERICarts (a cura di), *Sharing diversity. National approaches to intercultural dialogue in Europe*, rapporto di ricerca per la DG Educazione e Cultura della Commissione Europea, www.intercultural-dialogue.eu

2. www.mla.gov.uk/website/programmes/renaissance

3. www.culture.gov.uk/images/consultations/cons_uf_prioritiesforenglandsmuseums.pdf

4. Una delle misure previste consiste nell’introduzione di una “quota” del 10% (che corrisponde all’attuale incidenza dei “nuovi cittadini” sulla popolazione complessiva della Comunità fiamminga) per la diversificazione delle politiche e delle istituzioni culturali a diversi livelli dell’organigramma.

5. Cfr. la funzione di Développement Culturel sul sito ufficiale del Ministero, www.culture.gouv.fr/nav/index-dc.html

6. Ministère de la Culture et de la Communication (2006), *Bilan de la mission “Vivre Ensemble”*, cfr. www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/exclusions/bilan-vivreensemble2006.pdf

7. Sulle conseguenze della Convenzione in ambito museale cfr. S. Bodo, *Convenzione Unesco e promozione*

interculturale nei musei, in “Economia della Cultura”, n. 3/2008.

8. Eppure, questi musei sono in gran voga al momento, come testimoniano le numerose realtà riunite nella rete “Migration Museums Network” (www.migrationmuseums.org), promossa da Unesco e IOM – International Organisation on Migration.

9. Le schede di progetto dedicate a tutte le esperienze italiane citate nel mio intervento sono pubblicate sul sito “Patrimonio e Intercultura” (www.ismu.org/patrimonioeintercultura).

10. Cfr. ad esempio i musei irlandesi citati in CLMG – Campaign for Learning through Museums and Galleries, *Culture Shock: cultural identity, cohesion, citizenship... and museums*, Home Office, Londra, 2006 (www.clmg.org.uk); cfr. anche il CEREV – Centre for Ethnographic Research and Exhibition in the Aftermath of Violence, Canada (<http://cerev.concordia.ca>) e l’International Coalition of Sites of Conscience (www.sitesofconscience.org/en/).

11. D. Edgar citato in N. Khan, *The Road to Interculturalism: tracking the arts in a changing world*, Comedia, Londra, 2006.

12. www.museum.manchester.ac.uk

13. www.museumsassociation.org

14. Cfr. C. Lagerkvist, *Empowerment and anger. Learning how to share ownership of the museum*, in “Museum & Society”, July 2006, 4 (2), pp. 52-68 (www.le.ac.uk/museumstudies/m&s/issue%2011/lagerkvist.pdf).

Antropologia e storia: le discipline come risorsa, il contributo dei saperi esperti

In dialogo Maria Camilla De Palma e Ernesto Perillo

Silvia Mascheroni

Riguardo, ad esempio, ai concetti di "identità" e "cultura": come sono assunti dall'antropologia contemporanea, dalla metodologia comparativa e riflessiva dell'antropologia? Puoi presentare gli elementi più cruciali in risonanza con "patrimonio culturale"?

Maria Camilla De Palma

"L'antropologia è storia nella misura in cui si è costituita in Occidente, a partire dalla fine del XV secolo, come discorso che parla degli altri"
(Kilani, 1997, p. 267)

L'antropologia culturale è il sapere della differenza, in quanto discorso che parla degli altri; essa è la risposta dell'Occidente alla scoperta dell'Altro. Essa ha per sua natura un carattere profondamente storico: rappresenta, per continuare con Kilani, "una modalità particolare e moderna della relazione storica che l'Occidente da allora in poi intrattiene con gli altri" (ibidem).

Il sapere antropologico è il risultato di un confronto con colui che non ci è familiare: l'interesse antropologico sorge e si determina quando vengono indagati i confini dell'umanità e quando viene messo in questione il senso stesso dell'umanità. L'antropologia, dice Ugo Fabietti, è un sapere di frontiera, un sapere che nasce sulla frontiera tra culture diverse, collocandosi negli spazi esterni che si intravedono al di là dei confini interni (Fabietti, 1999).

All'epoca delle scoperte geografiche e del dominio

dei paesi europei sul resto del mondo attraverso la creazione di imperi coloniali, l'antropologia si rivolgeva ad una alterità lontana o esterna, all'altro lontano, in un mondo creduto ordinabile, basato su una apparente stabilità e sistematicità; adesso si rivolge anche all'altro interno o vicino, e piuttosto che basarsi su vecchie immagini ottocentesche, si trova dinnanzi ad una configurazione delle forme culturali del mondo odierno sostanzialmente priva di confini euclidei, strutture o regolarità, al punto che si giunge a definirla, con le parole di Clifford Geertz (1987), "un viaggio attraverso le stranezze". Se il ruolo storico dell'antropologia è stato quello di riempire "la casella del selvaggio" in un dibattito tutto interno all'Occidente (Trouillot, 1991), oggi deve rinunciare all'"avvistamento del selvaggio", privilegio ed utopia su cui un tempo si basava (Appadurai, 1996), per riconoscere che la modernità, multicentrica e implosa, gioca con frammenti, diaspore e identità plurime e deterritorializzate. In origine, Lewis H. Morgan (1876), scandendo la storia del genere umano sulla base di una successione necessaria di diversi stati dell'umanità quali "selvatichezza", "barbarie" o "civiltà" come tappe fondamentali dello sviluppo umano, ha covato l'ambizione nel progresso dell'umanità, con l'idea di poter racchiudere entro un certo perimetro se non la totalità dei fenomeni culturali e sociali, almeno la totalità dei principi generativi da cui essi possono scaturire (Remotti, 2000). Ancora negli anni '60 un antropologo come Levi-Strauss azzera le variabilità culturali, spoglia l'uomo dei suoi costumi, per

cogliere la purezza della natura umana, ritenendo di poter redigere nelle strutture permanenti dello spirito umano un inventario dei recinti mentali, dei confini nella mente umana, per cogliere le loro possibilità generative, a partire dalle forme di pensiero non coltivato e non strumentale, allo stato selvatico, come il mito.

Oggi, al contrario, ciò lascia gli antropologi perplessi e sgomenti: più gli studi avanzano e meno appare credibile l'idea di raggiungere i confini generali dell'umanità. L'antropologia oggi riconosce che può parlare di alcuni confini, di alcune forme particolari di umanità e che altri confini e altre forme potranno ancora essere esplorate. Il mutamento, la diversificazione, la trasformazione incessante che caratterizzano la dimensione culturale e sociale dell'uomo remano contro la pretesa che l'antropologia culturale e sociale possano definire una volta per tutte i confini del genere umano. L'antropologia è un sapere di frontiera, per natura incompiuto. La completezza per l'antropologia è un mito: il suo obiettivo è l'esplorazione dei confini delle diverse forme culturali di umanità. Clifford Geertz, per esempio, non intende superare le differenze passandoci attraverso, ma le incorpora, nella concezione dell'uomo secondo un progetto antropologico che intende dar conto delle particolarità dei vari possibili modi di essere e delle diverse forme culturali. L'essenza dell'uomo, per Geertz, sta nella sua estrema variabilità e varietà, che si esprimono nelle più diverse forme culturali. In alcuni esiti della ricerca antropologica odierna si afferma dunque una concezione contestuale e plurale dell'uomo da cui si deduce un panorama dominato dalla molteplicità anziché dall'unità e l'esistenza di una molteplicità di antropologie. Da un sapere antropologico caratterizzato dall'interesse per i confini deriva la plausibilità di una antropologia come esplorazione dei confini di forme di umanità particolari. "L'uomo

dunque è soprattutto diverso, la condizione umana è caratterizzata soprattutto dalla dimensione della diversità e la sua essenza coincide non con una forma unitaria che si ripeterebbe costantemente, bensì con una pluralità impressionante di forme, secondo i luoghi, i tempi, i contesti" (Remotti, 2000, p. 49).

Il primo antropologo a dare una definizione di "cultura" è stato Tylor nel 1871: "la cultura o civiltà è quel complesso insieme che include il sapere, le credenze, l'arte, la morale, le leggi, i costumi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società". Bisogna notare che in questa definizione sono inclusi coloro che all'epoca venivano definiti "selvaggi", le popolazioni extraeuropee oggetto delle più o meno recenti conquiste coloniali, ed anche le consuetudini, i costumi ed i modi di vita. Questo significava che già all'epoca la cultura dei popoli primitivi era considerata la stessa che ha caratterizzato i popoli cosiddetti civili ai loro primi stadi di sviluppo. In questa definizione risiede il riconoscimento dell'esistenza non di una, ma di molteplici possibili culture e quindi il riconoscimento della pluralità delle culture, non valutabili in base ad una scala di valori unica. La cultura quindi viene concepita come un patrimonio comune a tutto il genere umano ed in una dimensione dinamica in rapporto alla storia, alla geografia ed alle diverse forme di vita dell'umanità. Questo esprimeva già in nuce quanto la cultura sia tutt'altro che statica, anche quella delle popolazioni che per stereotipi e per comodità gli antropologi hanno pensato che fossero prive di storia, immerse in un limbo mitico dell'esistenza...

La nostra forma di umanità è solo una tra le altre: alcune società sviluppano una coscienza profonda della propria particolarità, altre si rendono conto della propria parzialità ed incompletezza, tutte in una fase del loro cammino si illudono di non esse-

re né incomplete né particolari. La motivazione più profonda che spinge ogni società a nutrire un qualche interesse per l'alterità è proprio la percezione della sua irreparabile incompletezza strutturale: il superamento dei confini e la ricerca di connessioni con altre forme e possibilità sono vitali ed irrinunciabili per le società e portano a istituire rapporti di vario genere con altre forme di umanità.

Fra le varie forme di umanità vi sono differenze sostanziali, ma non in termini qualitativi: tutte sono il frutto di invenzione culturale, di tentativi ed errori, di osservazioni e sperimentazioni che si spingono in direzioni diverse. L'uomo cerca di crearsi una identità come motivazione primaria e basilare del suo agire, percependosi animale incompleto: la formazione dell'identità è un mezzo potente di cui i gruppi dispongono nella lotta per le risorse. Imboccando l'identità ci si chiude all'alterità e si perde il bisogno di alterità con cui l'esigenza di identità quasi inevitabilmente si intreccia. In realtà tutte le culture sono il prodotto di interazioni, scambi, influssi provenienti da altrove: le culture non nascono pure e l'identità è un miraggio. Non esistono culture pure, ma invece sono incomplete, aperte allo scambio, all'incrocio, all'ibridazione. È un continuo incrociarsi, sommarsi e fondersi di elementi culturali e questo produce la modernità. Per le società tradizionali le mutazioni sono più lente e faticose e prevale la volontà di mantenimento dell'ordine esistente, ma non esiste una graduatoria visto che ci si muove sempre in contesti diversi. L'identità viene sempre inventata/costruita in qualche modo. L'antropologia che ricerca l'identità separa e assimila, divide per poi riunire: l'identità è una questione di tagli e separazioni, di ordinamento delle cose per poi accostare e fondere. Ma alla base vi è il flusso delle cose, il livello del mutamento continuo, oscuro e magmatico, che sta al di sotto delle connessioni e della costruzione dell'identità: decidere l'identità è violenza contro le

connessioni, ma ha origine nel tentativo di salvarsi rispetto all'inesorabilità del flusso e del mutamento. L'identità respinge, ma riaffiora sempre, poiché l'identità è fatta anche di alterità. Costruire l'identità non comporta soltanto un ridurre e tagliar via, ma anche introdurre e utilizzare l'alterità nei processi formativi e metabolici dell'identità; l'identità va continuamente negoziata con il tempo. I processi di alterazione e trasformazione sono necessari per conservare l'identità e riprodurla. L'identità è un prodotto a brandelli, stracci e toppe (R. Lowie, *Civiltà*, 1947). L'identità è costruzione, è una finzione, è artefatta, costruita e sovrapposta sui piani delle molteplici possibilità alternative e del flusso continuo.

L'odierna crisi della rappresentazione etnografica (Marcus e Fischer, 1994) è andata di pari passo con il frammentarsi dei nostri modelli di forme culturali, sempre più da immaginare come dei frattali in un'epoca di fusione post-fusiva (Appadurai, 2001): si sente pertanto sempre più l'esigenza di passare da quella che poteva essere definita una etnografia-puzzle, che mirava a "produrre un sapere specifico per ogni specifico isolato socio-culturale, immaginato come una tessera di un grande mosaico planetario, a una etnografia cosmopolita, che tenga conto dei processi di deterritorializzazione e di delocalizzazione a cui sono sempre più sottoposte le culture e gli individui che ne fanno parte" (Hannerz, 1998).

Di fronte a questa modernità in polvere, si giunge a parlare anche di estinzione delle funzioni dell'antropologia, poiché tra le altre cose è sempre più impossibile perimetrare i confini dell'umanità. Segno della strumentalizzazione ideologica per un progetto coloniale, di progresso, di dominio e superiorità occidentale, il museo nasce per mettere confini, divisioni e classificazioni con lo scopo di un maggiore controllo, ed in questo senso appoggia

la tendenza umana del singolo e della disciplina antropologica a definire, suddividere e controllare gruppi, risorse, confini. Il museo raccoglie, documenta, conserva, espone ed interpreta il patrimonio culturale di un paese ed ogni informazione ad esso associata per un uso e beneficio pubblico.

Il mondo moderno è orientato verso cose, oggetti e beni materiali ed è venuto definendosi, sia a livello sociale che individuale, in termini di possesso di beni. La nostra complessa relazione con gli oggetti – in qualità di produttori, possessori e collezionisti – è di per sé caratteristica della società moderna, ed i musei, che sono nati e cresciuti in seno alla società capitalistica, si sono sempre basati sul possesso degli oggetti. In Occidente il collezionismo è stato a lungo una strategia per lo sviluppo di un sé possessivo e di una cultura accentratrice.

In questo senso il ruolo del museo è chiaro: costruzione artificiale che occupa un posto attentamente negoziato in uno schema precostituito, è nato per servire ad uno scopo didattico con il fine di costruire e migliorare il cittadino, di pari passo con l'affermazione della società moderna. I musei, con i loro oggetti classificati ed ordinati secondo categorie evolucionistiche ed illuminate, rappresentavano la prova dell'ordinabilità del mondo, volto al progresso, alla conoscenza e all'avanzamento tecnologico, confermando e riflettendo la visione vigente, che a sua volta dettava i criteri secondo i quali assegnare valore culturale all'uno o all'altro oggetto, all'uno o all'altro schema mentale condiviso.

L'oggetto pervade la vita umana e la società non potrebbe esistere senza: l'oggetto ha vita propria e detiene il potere di racchiudere in sé il passato nel presente grazie alla sua relazione con gli eventi trascorsi. Per questo, l'oggetto è permeato di numerosi livelli di significato, dalla sfera storica e tecnica a quella simbolica e personale. Il punto chiave su cui si basano i musei è il possesso di oggetti reali,

il cui valore viene consacrato nel collezionarli ed esporli: le collezioni sono un elemento significativo del nostro tentativo di costruire un mondo intorno a noi; lo sforzo di capirne i significati è un modo di esplorare il nostro rapporto con il mondo (Pierce, 1992).

Riunire le cose possedute in sistemi – arbitrari – di valore e di senso fa parte delle strategie umane per costruire la propria identità. Sia pure sotto forma diversa, la pratica del raccogliere (assemblaggio e recinzione di un dominio personale) è in qualche modo universale; ciò che non è universale è il significato che viene attribuito a questa pratica, la nozione che il raccogliere implichi l'accumulo del possesso e che questa ricchezza in termini di oggetti e di esperienze sia costitutiva della propria identità (Clifford, 1993, p. 252). Proprio perché il confine tra collezionismo e feticismo passa attraverso la classificazione e l'esibizione, i musei, a livello sociale, rispondono all'esigenza dell'uomo di illudersi sulla rappresentabilità ed ordinabilità del mondo. Astraendo gli oggetti dai loro contesti perché rappresentino concetti astratti, ne deriva una loro classificazione attraverso categorie coerenti ed adeguate che ne garantiscono acquisibilità e controllabilità (Stewart, 1984, pp. 162-165). In questo modo è evidente come mostre e collezioni siano processi cruciali nella formazione dell'identità occidentale, che si crea universi di valore in un ambiente strutturato "a salve", essenziali per l'organizzazione mentale dell'individuo e della società istituzionale nel suo insieme.

Questo mette in luce in modo particolare il processo che ha portato l'antropologia (peraltro nata ad hoc con funzioni di controllo coloniale in modo esplicito e dichiarato) e l'arte moderna ad appropriarsi di oggetti, forme e significati esotici, per attestare la realtà di uno stadio progressivo della natura umana, e confermare il trionfante presente dell'Europa civile e

civilizzatrice. La decostruzione dell'antropologia, cui si è giunti oggi, dà a questo punto coscienza della natura negoziale e relativa di ogni rappresentazione e forma di patrimonializzazione e permette di dichiarare la sua soggettività e la sua natura storica. Nasce quindi una antropologia riflessiva che smantella l'idea di patrimonio culturale occidentale ed esprime dubbi sulla classificabilità, rappresentabilità e controllabilità della realtà; non ha certezze né pretese di oggettività e scientificità.

Il post-museo (Hooper-Greenhill, 2000), che nasce dalla consapevolezza della *fiction* museale e della *fiction* dell'antropologia, diventerà un luogo di riappropriazione per gli altri delle loro conoscenze e materiali, un luogo di co-costruzione dei saperi e delle rappresentazioni, un luogo che si concentrerà più sull'uso degli oggetti che sul loro ulteriore accumulo. Potrà quindi essere un campo di indagine su di noi, oltre che sugli altri. La sua centralità verterà sull'uomo, sull'oggetto nel suo farsi più che come prodotto. Attraverso la dichiarazione dei processi di costruzione dei significati e la esplicitazione della storia della formazione delle collezioni, renderà trasparente l'intero processo allestitivo, permettendo di analizzare la sua origine e la sua crescita in rapporto al progetto storico cui è sotteso. Più che di una istituzione si tratterà di un processo, la sua natura sarà il cammino più che la stasi, accoglierà più voci e diversi attori, per trasmettere una visione polifonica della storia e accogliere diverse prospettive e concezioni sugli oggetti e la loro funzione, al di là delle categorie e funzioni che a loro sono state da sempre assegnate.

Non ci resta che sperare con Clifford (1993, p. 246) in "mostre che mettano in risalto le produzioni impure, inautentiche della vita tribale presente e passata, mostre radicalmente eterogenee nella loro totale mistura di stili; mostre che si situino in specifiche giunzioni multiculturali; mostre in cui la

natura rimanga innaturale; mostre in cui i principi di incorporazione siano apertamente discutibili".

Silvia Mascheroni

Come il "canone tradizionale" della storia insegnata può essere sovvertito/scardinato se si assume l'approccio interculturale, se re-intepretato alla luce della prospettiva interculturale? Grazie per indicare le acquisizioni che si possono ritenere consolidate a tale proposito, ma anche le criticità nel processo di insegnamento/apprendimento.

Ernesto Perillo

*Quello che il bruco chiama fine del mondo,
il resto del mondo chiama farfalla.*
Lao Tze¹

Al lemma *canone* il dizionario² allinea le seguenti definizioni:

- schema cui ci si riferisce come regola di un'arte;
- catalogo di opere di autori proposti come norma;
- il complesso dei libri sacri riconosciuti dalla Chiesa come fonte della rivelazione divina;
- norma giuridica ecclesiastica;
- somma da corrispondere periodicamente per il godimento di un immobile o la prestazione di un pubblico servizio;
- composizione contrappuntistica in cui il tema proposto da una voce viene imitato da una seconda voce o dalle altre voci concertanti.

Consultando la stessa voce su Wikipedia³ si scopre che *Canone* è anche il titolo di una celebre opera di medicina⁴ di Avicenna (Ibn Sina), medico, fisico, filosofo e scienziato musulmano vissuto nell'antica Persia nel X secolo.

C'entra tutto questo con la storia e con la storia insegnata? C'entra. Perché anche in relazione alla storia possiamo parlare di canone, con riferimento a quel particolare *format* del racconto del passato che chiamiamo storia generale scolastica. Secondo

l'idea più diffusa, la storia insegnata infatti è il racconto del passato in modo cronologicamente lineare, una sorta di genealogia ininterrotta che lega il tempo presente all'antichità, caratterizzata dalla sequenza: preistoria – Vicino Oriente – Grecia e Roma – medioevo – formazione degli Stati e delle nazioni – posto del proprio Stato nell'Europa e nel mondo – mondo attuale. Il soggetto di questa idea di storia è lo stato nazionale, lo scopo quello della ricerca delle origini e della costruzione di una irripetibile identità. La figura n. 1 sintetizza i caratteri salienti e i presupposti epistemologici di questa storia generale.

Ma il canone della storia generale scolastica non è solo un paradigma storiografico e un insieme di contenuti. Esso è contraddistinto da altri elementi importanti – i programmi ministeriali, i sussidiari e i manuali, le pratiche didattiche, l'immaginario collettivo (compreso quello degli studenti e dei media) – che costituiscono un sistema coerente ed omogeneo, provvisto di quei significati di norma, regola, legge, standard di riferimento che ne configurano per l'appunto il campo semantico. Insegnare e apprendere storia a scuola significa quindi trasmettere e acquisire una serie di conoscenze sul passato, attraverso il manuale e la lezione del docente, secondo procedure e scansioni temporali che si ripetono sostanzialmente identiche di generazione in generazione, considerate ovvie, autoevidenti, inevitabili e necessarie. In una parola, canoniche. Possiamo mettere in discussione questo canone, la sua legalità esclusiva e al tempo stesso parziale, per immaginare e praticare un'altra storia (generale scolastica)? La ricerca storiografica, quella didattica e ormai numerose e significative sensate esperienze di docenti e studenti consentono di rispondere positivamente. La figura n. 2 ci mostra in sintesi alcuni dei tratti salienti del nuovo modello desiderabile. In sostanza si tratta di passare da una idea di storia

materia ispirata al modello didattico "trasmissivo-enciclopedico", all'idea di storia disciplina intesa come "non solo e non tanto un insieme di contenuti, ma, e soprattutto, un insieme di metodi di indagine, di tecniche di lavoro che si possono esercitare non solo per studiare un argomento piuttosto che un altro, ma, anche per apprendere cose nuove, applicando metodi e tecniche a contesti e contenuti diversi"⁵. Un nuovo e diverso canone, se vogliamo, ma aperto, flessibile, a geometria variabile in grado di assicurare alle nuove generazioni la formazione di una cultura storica e di un pensiero storicamente attrezzato.

Silvia Mascheroni

In che modo questa "nuova visione" delle discipline antropologia e storia e la riflessione su entrambe, ma anche una diversa "operatività", si intrecciano con/contribuiscono all'educazione al patrimonio in chiave interculturale? Come possono essere risorsa e alimentazione?

Maria Camilla De Palma

Il lavoro in un museo ruota intorno al concetto di mediazione. Nel caso dei musei etno-antropologici, che ospitano collezioni che provengono da paesi, ma soprattutto da culture e popolazioni diverse da quello in cui si trovano, questa operazione deve essere svolta con una cura ancora maggiore per il salto culturale che viene richiesto al visitatore – ed anche al bene esposto – allo scopo di colmare le differenze inevitabili tra i due mondi. Questo si aggiunge al normale salto che il museo costringe a fare: dalla vita vera alla sua riproduzione in interno, in vetrine desacralizzanti, in cui i materiali sono astratti dal loro contesto originario per condurre una nuova esistenza, che nulla ha a che fare con la precedente e con le intenzioni di coloro che li hanno creati. Quasi nulla di ciò che è esposto in un museo,

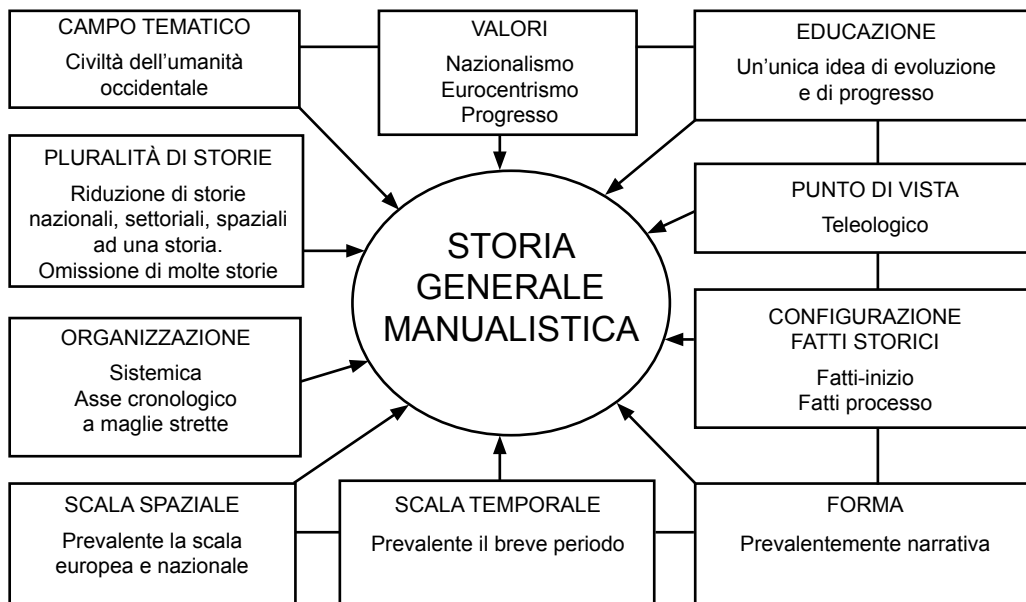


Figura n. 1 (Ivo Mattozzi)

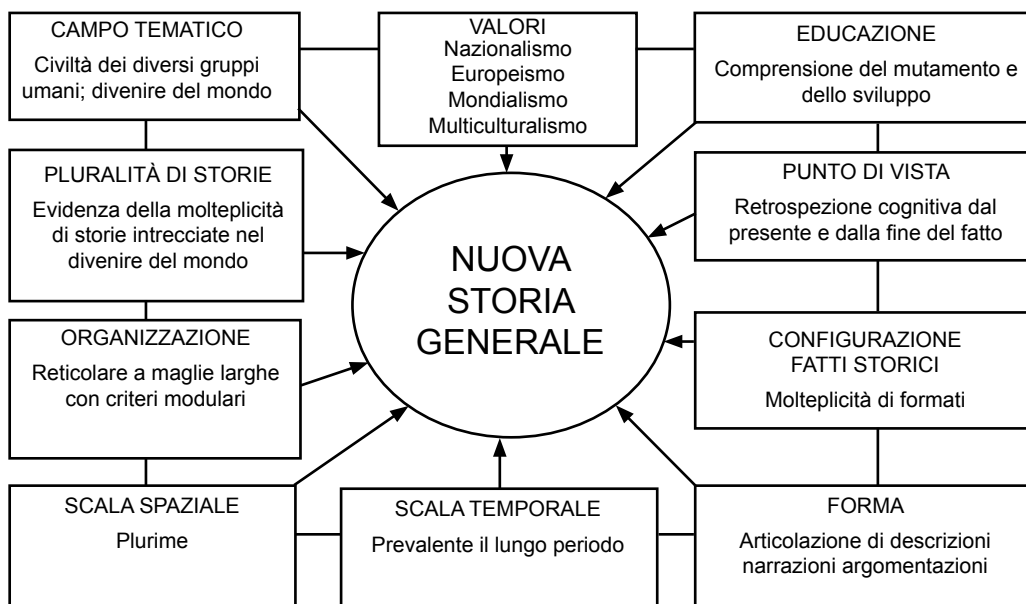


Figura n. 2 (Ivo Mattozzi)

infatti, è stato fatto per esservi collocato, scrisse Vogel, e dalla loro nascita nel mondo occidentale, i musei etnologici in particolare, ma possiamo dire tutti i musei come istituzione, appropriandosi fisicamente delle collezioni si sono appropriati anche del diritto di interpretarle e distorcerne il significato, attraverso la loro dislocazione, ricontestualizzazione e attribuzione di nuovi significati estranei a quello originario.

Riconoscere che la collocazione fisica di un'opera è la condizione per cui quest'ultima possa essere definita arte, artigianato o etnografia è stato uno dei primi passi nel mettere a fuoco che i musei non sono innocenti nel decretare il destino di un'opera e di un popolo e che insieme agli oggetti, che non sono neutri, i musei possono manipolare il visitatore verso l'interpretazione ed il valore che viene loro attribuito.

Sempre di più negli ultimi decenni, chi allestisce musei deve rinunciare alla voce autoritaria dei musei di scienze o di arte occidentale, consapevole che ciò che fa non è rappresentare culture, ma stimolare con discrezione e creare condizioni non ingannevoli perché il visitatore sia attivo nel ricercare il senso delle cose, al fine di facilitare la comunicazione tra lui e il creatore delle cose.

Dando per scontate le funzioni istituzionali del museo di raccogliere e conservare, la nuova museologia è addirittura giunta a mettere in dubbio la precedente prassi museografica, in nome di una esigenza di trasformazione dei compiti del museo che vada di pari passo con i cambiamenti della società, della tecnologia, dei potenziali pubblici del museo e del loro modo di trascorrere il tempo libero e di rapportarsi con il proprio passato, presente e futuro.

Per i musei di antropologia il problema è duplice: non si tratta "soltanto" di una pura questione di carattere museografico e museologico che per-

metta di rendere vive le collezioni, congelate in un nuovo contesto, attraverso tecniche, strutture, linguaggio sonoro e multimediale calibrati per un processo di apprendimento diretto e personale dei diversi pubblici con cui si deve entrare in comunicazione e lavorare. Bisogna infatti anche smantellare la stessa idea di patrimonio museale occidentale che ha sempre posto alla base del museo la centralità dell'oggetto, e di fare spazio all'uomo ed ai criteri interpretativi di chi ha prodotto il materiale di proprietà del museo.

Ormai è chiaro che non è più valido il privilegio occidentale di ritenersi l'unico detentore del diritto di rappresentazione e conoscenza sulle popolazioni indigene e si sta facendo strada la consapevolezza che il punto di vista occidentale è solo un modo di conoscere e codificare il mondo e non necessariamente il più accurato, il meno determinato culturalmente o il meno ideologico.

Illuminante in questo senso è l'esperienza di J. Clifford (Wallis, 1989) con alcuni anziani Tlingit invitati ad esprimere le loro opinioni e la loro conoscenza sugli oggetti di una collezione della costa nord occidentale degli Stati Uniti.

"Ci aspettavamo che gli anziani ci spiegassero quei manufatti entrando nei particolari: questo oggetto funzionava così; è stato fatto da questo o da quello; il suo potere nei termini del clan, o in quelli della nostra tradizione, è il seguente – cose del genere. Invece, gli oggetti non suscitarono alcun commento diretto da parte degli anziani, che avevano programmato in altro modo la loro visita. Non che gli oggetti non avessero importanza per loro. Erano importanti, ma servivano essenzialmente come sorta di promemoria, utili per raccontare storie piuttosto elaborate e cantare svariate canzoni. [...] E in un certo senso gli oggetti fisici, per quanto potei capire, venivano lasciati ai margini. A occupare veramente

il centro della scena erano le storie e le canzoni. E le storie suggerite dagli oggetti erano storie davvero straordinarie”.

Ernesto Perillo

“Al fondo l’intercultura è caratterizzata dall’assunzione dell’attività del soggetto, di colui che agisce e opera nel suo campo, come l’attività di un soggetto intrinsecamente plurimo e, in una forma non necessariamente caotica, cangiante. [...] In sostanza chi operi nell’ambito interculturale, delle cose che producono intercultura sa che le sue mappe, per quanto raffinate e oneste, sono sempre una cosa diversa dal territorio e non per questo le butta via, ma sa assumere lo choc di ciò che è nuovo in una direzione che non sia la sua omologazione al già conosciuto”⁶.

Queste riflessioni di Adone Brandalise mettono bene in evidenza alcuni dei nodi centrali della dimensione interculturale. Se possiamo considerare la storia come la mappa di cui abbiamo bisogno per navigare ed orientarci nel tempo, Brandalise ci ricorda, riprendendo la riflessione che è stata già di J. Borges⁷, l’inevitabilità delle mappe e la loro contestuale inadeguatezza, provvisorietà, approssimazione.

L’interculturalità inoltre sollecita verso il plurale delle storie e delle mappe di cui abbiamo bisogno. Non si tratta solo di individuare quali contributi può dare la storia all’educazione interculturale, ma di re-interrogare la storia e il suo racconto, così come l’abbiamo finora pensati e proposti, alla luce di nuove domande e differenti prospettive interculturali.

L’elaborazione di una storia o meglio delle storie in dimensione interculturale può articolarsi attraverso l’assunzione di diversi parametri:

a) un nuovo paradigma di storia: l’assunzione della scala mondiale e della *world history* (WH) come matrice di tutte le storie, come contesto delle storie

del mondo e dell’umanità. Più che comporre un mosaico unico con le tessere di tutte le storie del mondo la WH cerca di mettere a fuoco le interrelazioni e i nessi che legano tra loro le singole e in apparenza irriducibili storie;

b) la capacità di ragionare ed operare con le diverse scale, con riferimento allo spazio: scala mondiale, scale continentali (europee, asiatiche, africane...), nazionali, regionali, provinciali, locali ecc.; con riferimento al tempo: dalla lunga durata al tempo breve dell’avvenimento; con riferimento ai soggetti: dalle civiltà, ai popoli, alle culture fino alla dimensione dei gruppi, degli individui e delle persone;

c) una diversa tematizzazione centrata sulle relazioni (con attenzione ai contatti e alle contrapposizioni delle diverse società, ai cambiamenti e alle resistenze ai cambiamenti), sull’analisi dei processi e delle forze globali (migrazioni, commerci, malattie, religioni missionarie ecc.) e delle modalità con cui le diverse culture/società/civiltà hanno affrontato, nel corso della storia, problemi comuni (le forme di sopravvivenza; il rapporto uomo ambiente; la tecnologia necessaria per sopravvivere; l’organizzazione dello spazio occupato; le forme della distribuzione della ricchezza e dell’accesso ai mezzi di produzione; le forme dell’organizzazione sociale, del potere; i sistemi di organizzazione culturale e religiosa; le relazioni con l’altro/gli altri);

d) la riflessione critica sulle grammatiche delle storie che raccontiamo e la consapevolezza della dimensione culturale e storica degli strumenti e delle operazioni cognitive della ricostruzione storica (presente/passato/presente, datazione, periodizzazione, tematizzazione, punti di vista, concettualizzazioni ecc.);

e) l’adozione di metodologie di costruzione del pensiero storico critico, autoriflessivo, capace di porsi interrogativi ed elaborare ipotesi interpretative:

- il metodo della visione al plurale della storia

per formare competenze alla comprensione e alla gestione di processi di ricostruzione di fatti storici complessi e controversi. La competenza di padroneggiare la visione al plurale della ricostruzione storica va perseguita ed esercitata in modo verticale e ricorsivo lungo tutto il curriculum, a partire da semplici esperienze di ricostruzione del passato vicino e direttamente esperite da alunni/e, per considerare aspetti interni alla storia nazionale (es. migrazioni nord/sud; convivenza di diverse comunità e memorie nei territori di confine...), fino agli snodi decisivi della storia mondiale (es. scoperta/conquista dell'America; colonizzazione/decolonizzazione; il Sud-Est europeo; la globalizzazione; conflitti del XXI secolo ecc.);

- l'approccio comparativo, superando una prospettiva finalizzata ad identificare una specificità europea, e percorrendo la strada dei "confronti bilanciati" e superando i limiti delle comparazioni classiche, nelle quali il confronto si è realizzato:

- su conoscenza inadeguata delle società non europee;
- ipotizzando che la "norma" fosse il modello europeo;
- studiando le altre società per comprendere le carenze che le hanno impedito di svilupparsi secondo il modello europeo.

Sul piano didattico la prospettiva comparativistica può essere una strategia efficace per:

- allenare gli studenti al decentramento e alla consapevolezza del punto di vista assunto nell'osservazione /ricostruzione del passato;
- costruire competenze all'analisi della complessità della ricostruzione storica;
- costruire competenze all'uso e alla critica dei modelli interpretativi in storia;
- l'approccio che integri la dimensione cognitiva e affettiva nella costruzione/ricostruzione delle storie di tutti, che sappia coniugare rigore, competenza,

approfondimento con empatia, ironia, leggerezza, senso critico e autocritico;

f) la decostruzione/messa in gioco delle identità individuali e collettive, non per rafforzare improbabili radici od origini, quanto all'opposto per costruire consapevolezza del carattere storico e relativo delle genealogie individuali e collettive e per imparare a riconoscere e decostruire modalità/tempi/profili dei processi di costruzione delle identità/appartenenze.

Una simile prospettiva di una nuova storia rimette in discussione radicalmente le singole storie nazionali a cui ciascun allievo è stato finora educato, costringendo ognuno a ricollocarsi dentro lo scenario mondiale e il contesto dell'umanità tutta intera. Non si tratta di aggiungere alla storia italiana anche quella cinese, albanese o africana, ma, come abbiamo detto, di ri-pensare ad una storia di tutti e per tutti. Di ripensare un'altra storia.

Tutto ciò, inoltre, riguarda anche la dimensione del patrimonio e della sua educazione. E questo per almeno tre ordini di ragioni:

- tematiche: la nuova storia insegnata enfatizza la *transculturalità* come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento. Accanto allo spazio mondiale, lo spazio locale diventa il terreno di scoperta ed esplorazione del passato, nel quale i beni culturali rappresentano tracce materiali che sono testimonianze e segni concreti della vita delle società umane nel tempo. Il patrimonio può essere dunque conosciuto e compreso come risorsa, come oggetto di studio, come punto di riferimento temporale e spaziale per la comprensione delle collettività umane, dei loro contesti culturali e ambientali, delle loro storie;
- metodologiche: le conoscenze sul passato si possono e si devono costruire anche con l'uso dei beni culturali e del patrimonio. Essi devono diventare elemento significativo ed essenziale da includere nei processi educativi allo scopo di dare consistenza ai

metodi di indagine e di studio ed efficacia alle strategie di apprendimento. Lavorare con gli “oggetti”, come materiali del tempo, infatti, consente di praticare il mestiere dello storico, di entrare nella sua officina e nel suo laboratorio per imparare a concettualizzare i beni come fonti, ad interrogarli e usarli per la comprensione del passato, a comprenderli come elementi del patrimonio culturale di una territorio e di una comunità;

- interculturali: il territorio e la località sono frutto di processi sempre più plurali, interconnessi, contestualizzati in dimensioni globali. Sono sempre più pensabili e rappresentabili come *roots* (radici) ma anche *routes* (strade, viaggi, vie, itinerari) come ci ha indicato l'antropologo J. Clifford. Indagare, conoscere, interrogarsi e cercare di comprendere il luogo, le sue tracce, le sue storie, il suo patrimonio significa allora inevitabilmente ricostruire percorsi di contaminazione, differenze, stratificazioni di segni e di significati che nel tempo si sono sedimentati nel paesaggio, lo hanno modellato, costruito, inventato. Eredità molteplici, legate ad attraversamenti, traduzioni, contagi, usi, riusi, spostamenti e slittamenti di significati e di valori, appartenenze che si vanno rimodellando in un processo continuo.

La storia e il pensare per storie diventano perciò uno spazio comune di condivisione delle storie e dei patrimoni, di comprensione delle differenze, di negoziazione di nuovi significati, di apertura verso il futuro.

Silvia Mascheroni

Puoi presentare, almeno nei tratti essenziali, l'esperienza del Castello D'Albertis processo di presentazione/rappresentazione delle culture “altre”, con un'attenzione alle attività educative promosse e svolte? Quale impegno del Museo nel rapporto con le “culture del mondo” e con le “comunità” che le testimoniano? Che cosa significa “museologia e

museografia condivisa e partecipata”, il Museo che dà spazio a “narrative diverse”?

Maria Camilla De Palma

Alla luce di tali consapevolezze e del dibattito a livello internazionale che queste oggi generano nella società contemporanea, mi è sempre stato chiaro che Castello D'Albertis, con la sua riapertura dopo 13 anni di lavori di restauro, non dovesse essere solo un luogo di conservazione del patrimonio extraeuropeo della città di Genova, limitando la sua funzione alla mera raccolta e alla memoria. Era anzi importante che si presentasse come luogo in cui proporre e discutere problematiche e non come luogo che desse certezze e verità.

L'ipotesi di fare del Castello un “forum” più che un “tempio” – se vogliamo usare le due definizioni antitetiche che ormai distinguono il museo odierno da quello di stampo ottocentesco, anche se solo degli anni '50-'60 dello scorso secolo – non intende sminuire la funzione di raccogliere e divulgare le proprie collezioni, che il museo deve tenere come obiettivo primario, né tanto meno ignorare la grande funzione di generatore di memorie, individuali e collettive, di associazioni e identificazioni, che il museo assume grazie agli oggetti conservati. Indubbiamente però, ormai anche in Italia, il museo etnologico deve cercare un profondo rinnovamento interiore se vuole ancora svolgere un ruolo nella società contemporanea e ribaltare i ruoli stessi tra i tradizionali “osservatori” e “osservati” della ricerca sul terreno di epoca coloniale, positivista ed etnocentrica.

Attraverso la *repatriation*, le operazioni dialogiche e la consultazione delle comunità native, è tempo di ibridazioni e sconfinamenti tra le discipline e le categorie, è tempo di inclusione sociale e autorità condivisa, di polifonia e di collaborazione. Non basta dunque conservare le collezioni e ridurle a

nostri feticci, per essere in grado di comprenderne i significati, o tanto meno per trasmetterli. Non basta nemmeno interpellare i loro creatori, se in realtà continuiamo a incasellare le loro risposte ed interpretazioni nei nostri schemi, secondo le nostre aspettative e direttive. Ci vogliono i presupposti di un dialogo, ci vuole una storia, ci vuole un incontro lungo un cammino condiviso: il museo è un organismo vivente che procede attraverso un processo sempre in divenire ed è il luogo di uno scambio e di un rapporto. Il museo può diventare un luogo in cui narrare gli eventi che ruotano intorno agli oggetti, un luogo in cui raccontare storie, un palcoscenico di un teatro in cui attori (gli oggetti), comparse (i visitatori) e contesti (quelli del museo, quelli del luogo di provenienza degli oggetti, quelli della mente del visitatore) creano ulteriori narrative in un nuovo contesto dai rinnovati significati.

Per cercare dunque di ovviare al problema del museo, che per sua natura rimuove l'oggetto dal corso del tempo, lo rende statico e lo allontana dalla vita quotidiana, dall'azione e dai suoni, bisogna favorire il suo uso come zona di contatto, tra uomini e territorio, tra oggetti e storie, tra mondi e culture. Senza perdere di vista gli oggetti e i dati scientifici, attraverso prestiti e fusioni, in un'esposizione che enfatizzasse la valenza simbolica degli oggetti e favorisse la comunione con il visitatore, su un piano rituale e reale, abbiamo cercato di esporre gli oggetti storici accogliendo la polivocalità della scena grazie alla co-presenza dell'antropologo, dell'artista e dell'indigeno affermando l'inesistenza "della voce univoca e autoritaria" dell'antropologia e del museo. In questo modo il materiale esposto è allo stesso tempo oggetto culturale e oggetto artistico, simbolo universale dalla forte valenza evocativa, che vede la fusione e la convivenza dei due piani opposti – estetizzante formale e antropologico culturale – che oggi si trovano in conflitto

nell'odierno dibattito sul museo etnografico. Per non rendere statiche le cose esposte, innocue e scontate, oltre ad un allestimento che eliminasse la passività del visitatore, sconvolgendo le categorie e relativizzandole, decostruendo gli stereotipi e gli equilibri presunti, la vita stessa del Museo continua ad essere attraversata da processi e performance, dalla vita degli artisti e dalla vita dei visitatori.

Collegare il ricco patrimonio precolombiano dell'esposizione permanente del Museo alla forte presenza di comunità immigrate latinoamericane in città, come raccontare nel Salotto Turco le storie delle popolazioni nomadi mediorientali attraverso la voce delle persiane e dei persiani di Genova sono solo alcune delle continue sollecitazioni per cogliere la vita nel suo farsi dietro all'oggetto, per porre domande e fare capire la natura complessa della rappresentazione. Laboratori, incontri, feste, seminari, concerti, danze, film e una intensa attività di iniziative parallele al percorso espositivo offrono prospettive multiple e diverse angolazioni di approccio per avvicinarci all'altro e agli altri, riconoscendo ciò di cui siamo fatti, cercando di ricreare l'intero nella *performance*, in una prospettiva non più frammentata dagli oggetti, dalle discipline e dalle barriere delle vetrine.

Oltre ad essere il Museo stesso promotore di iniziative ed incontri, sempre più sta accogliendo le proposte dei cittadini immigrati di diverse nazionalità a presentarsi alla città in occasioni per loro significative come la festa dell'indipendenza o commemorazioni di carattere culturale. Ma a fianco a suoni africani, giapponesi o brasiliani che accompagnano rispettivamente accattivanti forme plastiche, opere di calligrafia o esperienze dialogiche di allestimento di mostre al di qua e al di là dell'Atlantico, non è raro sentire concerti di pizzica salentina, intrattenimenti di trallallero genovese o musica romena, tutti quanti motivati dal desiderio di offrire tappe lungo il

cammino nella ricerca della propria strada: le popolazioni indigene del mondo come quelle immigrate o quelle autoctone genovesi.

Giocando all'awale, tessendo su un telaio a cinghia come quelli precolombiani o costruendo il proprio stemma familiare come tanti Capitani D'Albertis, anche per i ragazzini in visita sono molte le esperienze manuali che decentrano la loro visione del mondo, in compagnia di percussionisti o cantastorie africani, di artisti indiani nordamericani, di monaci indiani o di danzatrici persiane, per far sentire ciascuno a casa, pronto a giocare interamente nell'esperienza avvolgente dell'umanità che condivide con altri compagni di viaggio.

Il Museo intende in questo modo offrire occasioni di conoscenza, dialogo e scambio tra le popolazioni del mondo e porsi al centro della vita sociale come luogo propulsivo di iniziative mirate all'inclusione sociale e alla partecipazione delle comunità locali e internazionali, mettendo in moto processi sui temi dell'appartenenza, dell'appropriazione e della costruzione dell'identità. Castello D'Albertis non è solo la casa del Capitano D'Albertis, ma la nostra stessa casa, la casa delle nostre pulsioni e fascinazioni, delle nostre paure e domande che segnano il nostro rapporto con il mondo.

Silvia Mascheroni

Ti chiedo di delineare l'esperienza e le attività del Gruppo di ricerca "Clio '92 – Intercultura" e anche le linee guida e le prospettive del progetto "Innovascuola". Ci sono esperienze che hanno assunto le linee guida che caratterizzano "la storia di tutti"?

Ernesto Perillo

Nel 2005 si è costituito all'interno dell'Associazione Clio '92 (www.clio92.it) un gruppo di ricerca⁸ a partire dalla domanda sulla possibile relazione tra storia, intercultura, insegnamento–apprendimento.

La stessa definizione del tema è problematica e non c'è una convenzione stabile (dimensione interculturale della storia, storia ed educazione interculturale, storia mondiale, didattica interculturale della storia, storia interculturale ecc.) neppure sulle parole da usare. La cosa singolare è che questa problematicità si riverbera su tutti e tre gli aspetti considerati: è necessario comprendere come la globalizzazione (la planetarizzazione per usare le categorie di Morin e di altri autori) abbia modificato il mondo e le culture che abitiamo; ripensare il senso della storia, le sue categorie, i modi e i contenuti delle sue narrazioni e rappresentazioni; indagare le nuove finalità dell'apprendere e dell'insegnare storia, individuare gli strumenti e le strategie migliori da usare.

A partire da questi interrogativi il gruppo di ricerca ha lavorato cercando di elaborare una riflessione rivolta a stabilire alcuni possibili criteri e orientamenti per la storia in dimensione interculturale accanto alla realizzazione di esperienze didattiche in classe coerenti ed esemplificative di quegli stessi criteri.

I materiali sono stati organizzati attorno ai seguenti temi:

- l'esplicitazione di possibili criteri per ripensare la storia insegnata in dimensione interculturale, a partire dalla ridefinizione di alcuni concetti chiave – cultura, multiculturalismo, intercultura – attraverso il contributo di vari studiosi;
- la realizzazione di esperienze e materiali per l'approfondimento con riferimento a percorsi didattici realizzati nelle classi (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado);
- l'elaborazione di un questionario sulla storia in dimensione interculturale per rilevare convincimenti e pratiche dei docenti italiani;
- l'analisi dei sussidiari/manuali sui temi della storia mondiale e dell'approccio interculturale al passato⁹.

Il gruppo di ricerca ha deciso la continuazione della ricerca proprio nella convinzione di una necessaria prosecuzione dell'analisi e della produzione di nuovi materiali, con particolare riferimento alla dimensione spaziale e al sapere geografico e all'educazione al patrimonio. Abbiamo infatti bisogno di saperi nuovi per il mondo nuovo e il tempo nuovo che tutti abitiamo.

"Ciò che aggrava la difficoltà di conoscere il nostro mondo è il modo di pensare che ha atrofizzato in noi, anziché svilupparla, la capacità di contestualizzare e globalizzare, mentre l'esigenza dell'era planetaria è di pensare la sua globalità, la relazione tutto-parti, la multidimensionalità, la complessità"¹⁰. Secondo il sociologo Edgar Morin è dunque necessario cambiare il nostro modo di pensare per poter conoscere il nostro mondo. La storia e la storia insegnata stanno dentro questa urgenza e possono essere saperi strategici e utili se saranno capaci di interrogare i propri fondamenti e presupposti alla luce delle nuove domande dei cittadini del mondo di oggi.

Il progetto "Innovascuola" (2008-2010) della Rete di storie locali di Peseggia¹¹ prevede la creazione di percorsi digitali per l'educazione al patrimonio in dimensione interculturale. Le finalità del progetto sono la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale in una dimensione interculturale, attraverso percorsi didattici digitali (*learning object*) realizzati dai docenti con applicazioni software a codice aperto, condivisi dalla Rete di scuole nell'ambiente di apprendimento a distanza "Innovascuola". Ognuna delle scuole della Rete sceglierà oggetti significativi del patrimonio culturale locale, promuovendone la conoscenza e la valorizzazione con strategie che intrecciano percorsi di ricerca storico-artistica e uso delle TIC. Nella piattaforma "Innova Scuola" le classi costruiranno una conoscenza condivisa del patrimonio culturale, pro-

ponendo iniziative di informazione, valorizzazione e condivisione di quanto appreso attraverso il lavoro cooperativo e l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione digitale in ambienti di apprendimento a distanza. Nell'ottica di riduzione del *digital divide*, l'iniziativa coinvolgerà anche le famiglie e le comunità locali.

Una sfida che le scuole primarie coinvolte affronteranno con la collaborazione di alcuni esperti (Ivo Mattozzi per storia, Silvia Mascheroni e Mario Calidoni per il patrimonio culturale, Giuseppe Di Tonto per le nuove tecnologie della comunicazione applicate alla didattica), l'Associazione Clio '92, il Centro Multimediale del Comune di Mogliano Veneto – Settore Cultura, il Comune di Scorzè – Settore Cultura, la Biblioteca comunale di Scorzè, il Comune di Carbonera. Il progetto che coinvolge 16 classi, circa 300 alunni e 25 docenti ruota attorno a tre assi: il patrimonio, i saperi, le nuove tecnologie e gli ambienti digitali di apprendimento. La collaborazione in rete tra le diverse scuole contribuirà a costruire la conoscenza e la consapevolezza della pluralità dei beni culturali del territorio, delle storie e dei molteplici sguardi che le hanno accompagnate, fino all'elaborazione del concetto stesso di patrimonio culturale come sistema complesso, aperto, legato da rapporti di connessione e interdipendenza con gli uomini e le donne che lo hanno prodotto e lo continuano a riprodurre, ri-significare.

La necessità di ripensare i curricoli in dimensione interculturale è ormai sempre più diffusa e condivisa. Accanto alla ricerca e alla riflessione teorica, si fa concreta pratica didattica, sensata esperienza con le classi, azione quotidiana. Il recente documento ministeriale "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"¹² (23 ottobre 2007) rappresenta un importante riferimento normativo in questo ambito. Tra le molte iniziative, infine, segnalò il II Seminario Nazionale

di Educazione Interculturale "L'insegnamento della storia e della geografia in chiave interculturale" promosso dalla Comunità Volontari per il Mondo -

CVM e Associazione ONG Italiane e tenutosi a Porto Sant'Elpidio (AP) il 28/29/30 agosto 2008¹³.

Note

1. Citato da G. Dal Fiume, *Un'altra storia è possibile. Scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Boliati Boringhieri, Torino, 2005.

2. G. Devoto, G. C. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1990.

3. Wikipedia è un'enciclopedia on line, multilingue, a contenuto libero, redatta in modo collaborativo da volontari e sostenuta dalla Wikimedia Foundation, un'organizzazione no-profit. Wikipedia contiene in totale approssimativamente 4,6 milioni di voci (ottobre 2008).

4. Il *Canone della medicina* (titolo originale *Kitab al-Qanun fi al-Tibb*), tradotto in latino col titolo *Liber canonis medicinae*, è rimasto una fonte medica attendibile per secoli. È anche conosciuto come *Qanun*, che significa la legge sia in arabo che in persiano. Quest'opera ha fissato gli standard per la medicina in Europa per i secoli seguenti e rappresenta l'opera più importante scritta da Avicenna. http://it.wikipedia.org/wiki/Avicenna#Il_Canone_della_medicina

5. Secondo la definizione dell'OCSE citata da I. Mattozzi, "Disciplina", in *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2007, p. 189.

6. A. Brandalise, *Per un canone interculturale. Tra giuste*

posture ed esercizi di composizione, http://trickster.lettere.unipd.it/archivio/5_canone/numero/brandalise_intervista/brandalise_intervista.html

7. J. Borges, *L'artefice*, Adelphi, Milano, 1999.

8. Hanno partecipato al lavoro del Gruppo di ricerca su storia in dimensione interculturale dell'Associazione Clio '92: Milena Agus, Germana Barbieri, Francesca Bellafronte, Luisa Bordin, Gabriella Cantarini, Nirvana Cerato, Cristina Cocilovo, Daniela Dalola, Paola Lotti, Graziana Ferri, Simona Giovannetti, Vincenzo Guanci, Silvia Mascheroni, Marina Medi, Andrea Muni, Ernesto Perillo (coordinatore), Maria Teresa Rabitti, Franca Sciarroni, Livia Tiazzoldi, Rita Zoffoli.

9. Alcuni di questi contributi (F. Bellafronte, C. Cocilovo, P. Lotti, S. Mascheroni, M. Medi) sono stati pubblicati nel n. 27/2009 del "Bollettino di Clio", Periodico dell'Associazione Clio '92 dedicato alla storia in dimensione interculturale. Su questi temi è prevista, inoltre, la pubblicazione di un volume presso l'editore Franco Angeli, nella collana "Educazione al patrimonio culturale, formazione storica e altri saperi".

10. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 64.

11. Partecipano al progetto I. C. "A. Martini" di Peseggia (VE) quale scuola capofila, I. C. "G. Galilei" di Scorzè (VE), I. C. di Carbonera (TV), 1° Circolo Didattico di Mogliano Veneto (TV).
12. www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf
13. www.cvm.an.it/public/seminario_nazionale_educazione_interculturale_2008.asp
- Riferimenti bibliografici del contributo di Maria Camilla De Palma*
- C. Achebe, 1984, *Premessa*, in Cole e Aniakor (a cura di), *Igbo Arts: Community and Cosmos, Museum of Cultural History*, UCLA, Los Angeles, pp.VII-IX.
- A. Appadurai, 2001, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma [1996].
- G. Balandier, 1991, *Il disordine. Elogio del movimento*, Edizioni Dedalo, Bari.
- S. Bodo, 2000, (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- A. Cesaire, 1971, *Cahiers d'un retour au pays natal*, Presence Africaine, Paris.
- J. Clifford, 1993, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino [1988].
- M. C. De Palma, 2008, (a cura di), *Castello D'Albertis Museo delle Culture del Mondo di Genova*, Guida del museo, Silvana Editoriale, Milano.
- M. C. De Palma, 2004, (a cura di), *Io sono Bororo. Un popolo indigeno del Brasile tra riti e "futebol"*, catalogo di mostra, Genova, Castello D'Albertis (9 ottobre 2004 - 23 gennaio 2005), Silvana Editoriale, Milano.
- M. C. De Palma, 1998, *Dietro il vetro, diventano oggetti*, in V. Petrucci Cottini e M. Curatola (a cura di), *Tradizione e Sincretismo. Saggi in onore di Ernesta Cerulli*, Le Balze, Siena, pp. 297-314.
- U. Fabietti, 1995, *L'identità etnica*, Carocci, Roma.
- U. Fabietti, 1999, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari.
- U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera, 2000, *Dal tribale al globale. Introduzione all'Antropologia*, Bruno Mondadori, Milano.
- C. Geertz, 1987, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna [1973].
- U. Hannerz, 1998, *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna [1992].
- E. Hooper-Greenhill, 2000, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, Londra e New York.
- I. Karp, S. D. Lavine, 1995, (a cura di), *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Clueb, Bologna [1991].
- M. Kilani, 1997, *L'invenzione dell'altro*, Dedalo, Bari [1994].
- G. Marcus, M. Fischer, 1994, *Antropologia come critica culturale*, Anabasi, Milano [1986].
- H. M. Lewis, 1876, *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*, The Smithsonian Institution, Washington.
- S. M. Pierce, 1992, *Museums, Objects, and Collections. A Cultural Study*, Washington, D. C.
- F. Remotti, 1996, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- F. Remotti, 2000, *Prima lezione di antropologia*, Laterza, Roma-Bari.
- P. Rossi, 1970, (a cura di), *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino.
- S. Stewart, 1994, *On Longing: Narratives of the Miniature, the Gigantic, the Souvenir, the Collection*, Baltimore.
- M. Trouillot, 1991, *Anthropology and the Savage Slot: the Poetics and Politics of Otherness*, in R. Fox (a cura di), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, School of American Research, Santa Fe, N. M.
- E. B. Tylor, 1970, *Primitive Culture*, trad. it. del cap. I in Rossi, 1970 [1871].
- S. Vogel, 1995, *Sempre fedeli all'oggetto, a modo nostro*, in I. Karp, S. D. Lavine (a cura di), *Culture in mostra*.

- Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Clueb, Bologna, pp. 119-135.
- B. Wallis, 1989, *The Global Issue: A Symposium*, in "Art in America", 77, 7, pp. 152-153.
- Riferimenti bibliografici del contributo di Ernesto Perillo*
- A. Appadurai, 2001, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma [1996].
- G. Arrighi, 1996, *Il lungo XX secolo. Potere, denaro e le origini del nostro tempo*, Il Saggiatore, Milano.
- P. Baiocchi, 1999, *Storia economica e sociale del mondo. Vittorie e insuccessi dal XVI secolo a oggi*, 2 voll., Einaudi, Torino.
- A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, 2008, *Per l'educazione al patrimonio. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.
- F. Braudel, 1966, *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino.
- F. Braudel, 1977, *La dinamica del capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 1981.
- F. Braudel, 1981-2, *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli XV-XVIII)*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- P. Capuzzo, E. Vezzosi (a cura di), *Traiettorie della World History*, in "Contemporanea" n. 1/2005, Il Mulino, Bologna, pp. 105-133.
- J. Clifford, 1999, *Strade. Viaggio e traduzione alla fine del secolo XX*, Boringhieri, Torino [1997].
- A. Crosby, 1988, *Imperialismo ecologico. L'espansione biologica dell'Europa, 900-1900*, Laterza, Roma-Bari.
- J. Diamond, 1998, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- T. Detti, *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, in <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/>
- A. G. Frank, 1998, *ReOrient: Global Economy in the Asian Age*, University of California Press, Berkeley.
- G. Dal Fiume, 2005, *Un'altra storia è possibile. Scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- J. Goody, 2008, *Il furto della storia*, Feltrinelli, Milano [2006].
- D. S. Landes, 2002, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano.
- J. R. McNeill, W. H. McNeill, 2003, *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History*, Norton, New York.
- W. H. McNeill, 1963, *The Rise of the West: a History of the Human Community*, University of Chicago Press, Chicago.
- K. Pomeranz, 2004, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, Il Mulino, Bologna.
- La storia è di tutti*, Atti del Convegno nazionale (Modena, 5-10 settembre 2005), in www.comune.modena.it/lastoriaditutti/
- A. M. Taylor, 2002, *Globalization, Trade, and Development: Some Lessons from History*, in <http://nber.org/papers/w9326>
- I. Wallerstein, 1978-82, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, 2 voll., Il Mulino, Bologna.
- Per la didattica*
- J. H. Bentley, 1998, *Cross-cultural interaction and periodisation in World History*, in *American Historical Review*, giugno 1996 CD-Rom MPI (traduzione F. Tadini), in L. Cajani, *Il Novecento e la storia: un progetto di rinnovamento didattico* CD-Rom, MPI, Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia.
- A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, 2000, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari.
- L. Cajani (a cura di), 2000, *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia.
- L. Cajani, 1998, *Il Novecento e la storia: un progetto di rinnovamento didattico* CD-Rom, MPI Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Brescia.
- M. Gusso, 2004, *Dimensione planetaria della storia ed educazione interculturale*, in S. Presa (a cura di), *Che*

storia insegno quest'anno. *I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Regione Autonoma Valle d'Aosta – Assessorato all'Istruzione e Cultura, Aosta, pp. 93-113, (http://www.storieinrete.org/storieinrete/metodi/dim_planet_sto.htm).

I. Mattozzi, 2004, *Il bricolage della conoscenza storica*, in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Regione Autonoma Valle d'Aosta – Assessorato all'Istruzione e Cultura, Aosta, pp. 47-76.

I. Mattozzi, 2007, "Disciplina", in *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, pp. 183-192.

Quaderno n. 13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World*

History: il racconto del mondo, supplemento al n. 33 (dicembre 1997).

P. Todeschini, 2009, *Insegnare con i concetti la Storia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Autori e curatori

I contributi di F. Bellafronte, C. Cocilovo, P. Lotti, S. Mascheroni, M. Medi, in "Bollettino di Clio" Periodico dell'Associazione Clio '92, Anno X, febbraio 2009, n. 27 dedicato alla storia in dimensione interculturale (www.clio92.it).

Le sensate esperienze

Vincenzo Simone

Nel ringraziare gli organizzatori dell'incontro per aver avuto la gentilezza di invitarmi, vorrei introdurre i lavori di questo pomeriggio, in modo molto sintetico per poter lasciare più tempo possibile agli interventi previsti, facendo alcune considerazioni di portata generale che propongono elementi di problematicità e temi su cui mi sembra interessante aprire il confronto.

La prima questione che mi preme sottolineare riguarda la definizione e la conseguente delimitazione del terreno in cui tutti noi ci muoviamo. Noi qui parliamo, e operiamo, intorno alla relazione tra patrimonio culturale – sia esso musealizzato o diffuso sul territorio, poco importa – e popolazione migrante. Non ci occupiamo di fenomeni migratori; i dati e il contesto di riferimento, sociale e politico, ci servono solo come cornice, importante evidentemente, ma non possiamo pensare che i musei, e noi in particolare piccolo gruppo minoritario di entusiasti dell'accessibilità al patrimonio, possiamo intervenire in alcun modo nel cambiare la percezione corrente e le opinioni generalizzate sul fenomeno; ferma restando la convinzione che il nostro lavoro possa andare nella direzione di offrire pari opportunità culturali per tutti, esso rimane una goccia nel mare. Ridimensionare le aspettative ci può aiutare a trovare stimoli, entusiasmi e desiderio di continuare nel nostro lavoro, ci può far pensare che si possa rendere il patrimonio accessibile anche per i migranti, indipendentemente da quanto la situazione sociale e politica del nostro paese ci propone come modello prevalente. Se è vero dunque

che le istituzioni culturali hanno oggi il dovere di ridefinire la propria missione, non si può chiedere loro di farsi carico delle problematiche relative alla coesione sociale.

Un ulteriore aspetto di criticità che a mio parere non può essere eluso, riguarda il coinvolgimento delle figure apicali, dei responsabili della direzione scientifica e gestionale delle nostre istituzioni, sul tema dell'accessibilità e, in particolare, dell'accessibilità al patrimonio per i cittadini migranti.

In queste settimane sto conducendo una ricerca per il Gruppo di lavoro su educazione a mediazione di ICOM Italia e sto realizzando una serie di interviste a direttori di musei sulla loro conoscenza, l'interesse e la percezione delle attività educative realizzate nei musei da loro diretti. Ad eccezione di qualche realtà particolarmente sensibile, le attività educative vengono viste dai direttori dei musei ancora come attività residuali, rivolte essenzialmente al pubblico scolastico, utili perché servono a riempire le sale di "conscripts": è questa la triste realtà. Non possiamo prescindere. Il concetto di servizi educativi non è ancora stato assimilato, spesso ci si riferisce a sezioni didattiche in cui vengono progettati gli interventi destinati ai bambini.

A complicare il quadro interviene anche la crisi economica contingente: nel destinare le risorse, i responsabili delle nostre istituzioni non considerano di certo prioritari i progetti rivolti a migliorare l'accessibilità culturale.

In queste settimane è stato aperto al pubblico, a Torino, il Museo d'Arte Orientale, uno splendido

museo che raccoglie collezioni provenienti dal vicino e dall'estremo Oriente, un terreno di sperimentazione – quindi – quantomai significativo per gli interventi, i progetti e le attività di cui qui ci occupiamo; ebbene le “attività educative” che questo museo propone sono limitate alle visite guidate da esperti: nessun laboratorio, nessun progetto di inclusione sociale, nessuna apertura al mondo esterno e alla società multiculturale nella quale viviamo.

A volte ho la sensazione che ci si occupi e ci si preoccupi di accessibilità al patrimonio più fuori dal museo che dal suo interno. Per questo dobbiamo ancora lavorare sodo e a lungo.

Le *sensate esperienze* di cui sentiremo parlare oggi pomeriggio costituiscono alcuni tra i progetti esemplari che in anni recenti sono stati realizzati in Italia. Malgrado il quadro appena descritto, mi sembra tuttavia che possa valer la pena evidenziare nel contempo un dato molto positivo, vale a dire il grande attivismo che registriamo negli ultimi anni sul fronte dei progetti educativi relativi all'accessibilità culturale. Risale al 2003 il convegno “Crossroads”, organizzato e ospitato dalla GAMEC di Bergamo; dello stesso anno è la pubblicazione della ricerca realizzata da ECCOM su patrimonio culturale quale strumento di integrazione sociale; in Emilia-Romagna e a Torino¹ numerose sono le iniziative realizzate, parte delle quali sarà raccontata dalle colleghe che intervengono tra poco. Questo fervore ha dato vita alla creazione di una piccola e “agguerrita” comunità professionale, un gruppo di responsabili dei servizi educativi e di educatori che ha costituito una rete tra le istituzioni che è una forza importante, che aiuta a sentirsi meno soli e a non partire da zero.

Inoltre, in questi mesi stanno partendo – tra l'Emilia-Romagna e Torino – quattordici iniziative promosse da altrettanti musei nella cornice di “Museums as Places for Intercultural Dialogue” (*MAP for ID*)² pro-

getto sostenuto dal “Lifelong Learning Programme” dell'Unione Europea che mira a sviluppare le potenzialità dei musei come luoghi di dialogo interculturale e di promozione di un impegno più attivo con le comunità di cittadini stranieri presenti sul territorio.

In questo contesto, nel giugno scorso, ho presentato a Bologna i risultati di un'indagine che noi, come Città di Torino, abbiamo realizzato nel 2006, finalizzata a raccogliere maggiori informazioni sulla conoscenza della città e sui consumi culturali dei cittadini stranieri. Il campione era formato da 418 persone, di cui 379 stranieri, di età compresa tra i 15 e i 68 anni, tutti residenti in città da oltre un anno e provenienti principalmente da tre continenti: Europa (le nazionalità più presenti sono la rumena e la moldava), Africa (la nazione più rappresentata è il Marocco, pari al 19,3% sul totale), e l'America Latina (in particolare il Perù). In totale 49 gli Stati rappresentati. Le persone arrivavano per la quasi totalità dalle capitali.

Per quanto riguarda la conoscenza e la frequentazione dei musei, quasi tutti dichiarano di conoscere l'esistenza di musei nel proprio Paese, uno su tre non sa però indicarne la denominazione. Due su tre ne hanno visitato almeno uno. La metà del campione ha visitato un museo al di fuori del paese di origine. La fruizione avviene per lo più in famiglia. Due terzi di loro vorrebbe visitare più spesso i musei torinesi. Perché non lo fanno? Perché non sanno con chi andare, perché costa troppo e non sanno dove sono. Inoltre sembra emergere la sensazione di “non sentirsi all'altezza”, sia per la lingua che credono di “non sapere abbastanza bene”, sia perché tendenzialmente il museo sembra essere destinato a “chi già sa”.

Alcuni tra gli elementi più interessanti che emergono dai risultati di questa ricerca riguardano le nuove modalità di visita e i criteri di scelta dei beni culturali

da frequentare che i cittadini stranieri adottano. Tra i musei più visitati dal nostro campione compaiono infatti alcuni musei poco frequentati dai cittadini "autoctoni", in particolare due tipologie di collezioni sembrano essere più apprezzate: i musei e i beni inseriti all'interno di spazi verdi, parchi e giardini pubblici (quali la basilica di Superga e la Rocca del Borgo medioevale), quasi a sottolineare le modalità di visita domenicali, in gruppi familiari in cui il museo e il bene culturale diventano un pretesto per trascorrere insieme una giornata all'aria aperta e i musei che rimandano in particolare ad una visione di Torino quale "città dei santi sociali" (sono citati tra i più visitati "le camerette di Don Bosco" e il Museo della Sindone, soprattutto dai cittadini provenienti dalle Filippine e dal Perù). Sono dati interessanti su cui è importante riflettere per cercare

chiavi nuove di avvicinamento ai beni culturali per questa tipologia di pubblico.

In conclusione, mutuando alcune espressioni dalla campagna presidenziale americana, chiederei alle colleghe che intervengono per raccontare le loro sensate esperienze di far emergere da un lato che: *Yes, we can*, che si può progettare a favore dell'accessibilità culturale nei nostri musei, indipendentemente dalla natura delle collezioni (e in questo caso l'esperienza di Brera è quantomai significativa), dall'altro di mettersi nei panni dell'idraulico Joe, personaggio assunto a simbolo dell'uomo medio e chiedersi, dal suo punto di vista, dal punto di vista dunque di un "altro" da noi, perché i "nostri" musei debbano occuparsi e preoccuparsi di "loro", i migranti.

Note

1. www.comune.torino.it/museiscuola

2. www.mapforid.it

Migranti e patrimoni culturali: i nuovi interpreti

Giovanna Brambilla Ranise

L'articolo 27 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (1948), al comma 1, sancisce "Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici", ma solo nel 1994 il CIRCLE (Cultural Information and Research Centres Liason in Europe) scrisse che l'impegno che deve garantire il diritto alla partecipazione alla vita culturale "non è un lusso che si possa circoscrivere a risorse irrisorie e a semplici gesti dimostrativi da parte dei governi, ma sostituisce l'essenza più profonda del nostro impegno nei confronti dell'Europa multiculturale" (Fischer et al., 1994)¹.

È a partire da questo articolo, e dalla condivisione di quanto affermato dal CIRCLE nel 1994, che si è snodata, anno dopo anno, l'attività dei Servizi Educativi della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo sul fronte della triplice accessibilità – fisica, economica e culturale – del museo, delle collezioni, delle mostre temporanee e di tutta la vasta e articolata attività che la GAMEC porta avanti, e questo grazie al sostegno costante di una Direzione profondamente convinta che questo tema sia imprescindibile per un museo.

L'edificio della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, accessibile fisicamente, ospita collezioni e mostre per le quali la Direzione fa delle scelte legate a una sapiente politica culturale: è in nome dell'accessibilità economica, che garantisce il fatto che il museo non sia luogo di esclusione per i pubblici economicamente più svan-

taggiati o fragili, che le collezioni permanenti – dove si possono vedere opere di Kandinsky e Sutherland, Morandi e Parmeggiani, Manzù e Fontana, Boccioni e Casorati, Soldati e Veronesi – sono ad ingresso libero. Parimenti le mostre temporanee prevedono sempre facilitazioni notevoli sia per le scuole che per i giovani, sia per i disabili che per comunità e associazioni che si occupano di disagio, sia per gli anziani che per i migranti.

Risolti dunque i problemi legati all'accesso fisico ed economico, lo scoglio più complesso da affrontare restava quello dell'esclusione culturale. I musei hanno quasi sempre incarnato il luogo per eccellenza dell'esclusione sociale e culturale istituzionalizzata. Contenitori espositivi di oggetti, culture e saperi selezionati e ordinati in base alla logica delle culture dominanti, i musei sono stati autoreferenziali sino al XX secolo, crescendo e moltiplicandosi come enormi cattedrali, custodi assoluti di un sistema di conoscenze, di valori e di paradigmi estetici e storici che sembravano avere la pretesa di un'incontrovertibile verità. Ma, come afferma François Materasso, "Accettare la mutabilità del patrimonio richiede di riconoscere che il patrimonio non è neutro, né detiene la verità, ma rappresenta piuttosto una versione del passato, una selezione di oggetti e di espressioni che viene impiegata per ottenere un fine"². Se, quindi, fino alla metà del Novecento, sempre parafrasando Materasso, "il Patrimonio, che esprime un senso tribale di appartenenza, ha la meglio sulla cultura"³, ora, all'inizio del terzo millennio, l'Italia non può pensare di restare estranea a

un dibattito che, avviato negli Stati Uniti, è oramai diventato un punto d'attenzione all'ordine del giorno per i principali musei europei a partire dalla fine degli anni Ottanta.

Metafora paradigmatica – nel campo dei beni culturali – è certo il sistema prospettico ideato da Brunelleschi e perfezionato da Leon Battista Alberti. Lo ha ben notato Iain Chambers, quando afferma che “Il mondo si fa quadro attorno a un soggetto sovrano in grado di riportare tutto sotto il suo sguardo [...] Tale ‘finestra sul mondo’ – ancorata nell'autonomia e nella potenza del soggetto osservante – ci offre una figura del sapere (e del potere) che fornisce la ‘distanza critica’ dagli oggetti del mondo. [...] Il mondo si compone intorno al soggetto, l'estraneo deve essere reso familiare per essere riconosciuto oppure espulso”⁴.

Potrebbe allora essere utile, partendo da queste premesse, prendere spunto dal *Ritratto di donna e di uomo alla finestra* di Filippo Lippi, del 1444: dipinto forse per le future nozze di una giovane aristocratica, l'opera mostra, in un interno, una donna di profilo con lo sguardo fisso davanti a sé. Dalla finestra della stanza fa il suo ingresso il profilo di un giovane, anch'egli intento a guardare davanti a sé. Apparentemente le due figure sono l'una di fronte all'altra, in realtà ad una osservazione più attenta emerge che i due sono dislocati nello spazio in modo tale da non potersi reciprocamente vedere. Il dipinto di Lippi parla proprio dell'impossibilità della costruzione di un sapere comune intorno agli oggetti, parla di un sistema prospettico che prevede che chi guarda lo faccia da una finestra, il che esclude automaticamente la possibilità di guardare il mondo vivendolo, toccandolo, agendolo, e che quindi ciò che la visione abbraccia sia solo un punto di vista parziale.

Per potere ribaltare l'ottica è necessario che avvenga un incontro tra i punti di vista. È un incontro

rischioso, perché obbliga a rinegoziare un sapere codificato da una tradizione pluricentenaria, ma è un incontro gravido di possibilità, come nell'opera di Francesco Hayez *L'ultimo bacio dato a Giulietta da Romeo*, del 1823.

Noi abbiamo cercato di operare questo ribaltamento. Sollecitati dal Teatro Donizetti, il principale teatro cittadino, in occasione della stagione “Altri percorsi” curata da Maria Grazia Panigada ed incentrata sul tema dello *Straniero*, visto in tutte le sue declinazioni, ci siamo chiesti quale era il rapporto esistente tra la GAMEC e i nuovi cittadini di Bergamo, e abbiamo visto che il dialogo virtuale esistente nelle nostre sale espositive tra un russo vissuto a Monaco e a Parigi come Kandinsky, un cileno come Robert Sebastian Matta, morto a Civitavecchia, uno “stanziale” come Morandi e un prigioniero di guerra come Burri non sembrava avere poi riscontro nei visitatori, tutti autoctoni o turisti. Così abbiamo scelto di evitare la domanda da impasse “perché i migranti non vengono?” per chiederci, tra l'autocritica e l'atteggiamento costruttivo, “perché dovrebbero venire?”. Questa domanda presuppone due fattori: il fatto che un museo si interroghi sulla propria identità – *cui prodest* che i nuovi cittadini vengano alla GAMEC? – e il fatto che, con piena consapevolezza, si cerchi di comprendere le ragioni di questo scacco.

La risposta alla prima domanda è la più semplice. Gabriel Garcia Marquez, in *Cent'anni di solitudine*, racconta con struggente poesia l'epidemia della malattia dell'insonnia, che colpì il paese di Macondo. Era una peste che causava l'insonnia, ma che aveva il nefasto effetto di portare gli abitanti del paese alla dimenticanza. Aureliano, il protagonista “scoprì che faceva fatica a ricordarsi di quasi tutte le cose del laboratorio. Allora le segnò col nome rispettivo, di modo che gli bastava leggere l'iscrizione per riconoscerle. Quando suo padre gli rivelò

la sua preoccupazione per essersi dimenticato perfino dei fatti più impressionanti della sua infanzia, Aureliano gli spiegò il suo metodo, e José Arcadio Buendia lo mise in pratica in tutta la casa e tardi lo impose a tutto il paese. Con uno stecco inchiostroato segnò ogni cosa col suo nome: *tavolo, sedia, orologio, porta, muro, letto, casseruola*. Andò in cortile e segnò gli animali e le piante: *vacca, capro, porco, gallina, manioca, malanga, banano*. A poco a poco, studiando le infinite possibilità del dimenticare, si accorse che poteva arrivare un giorno in cui si sarebbero individuate le cose dalle loro iscrizioni, ma non se ne sarebbe ricordata l'utilità. Allora fu più esplicito. Il cartello che appese alla nuca della vacca era un modello esemplare del modo in cui gli abitanti di Macondo erano disposti a lottare contro la perdita della memoria: *Questa è la vacca, bisogna mungerele tutte le mattine in modo che produca latte e il latte bisogna farlo bollire per aggiungerlo al caffè e fare il caffelatte*. Così continuarono a vivere in una realtà sdruciolosa, momentaneamente catturata dalle parole, ma che sarebbe fuggita senza rimedio quando avessero dimenticato i valori delle lettere scritte. Sull'entrata della strada della palude avevano messo un cartello su cui era scritto *Macondo* e un altro più grande nella strada centrale che diceva *Dio esiste*. In tutte le case erano stati scritti segni convenzionali per ricordare gli oggetti e i sentimenti. Ma il sistema esigeva tanta sollecitudine e tanta forza morale che molti cedettero all'incanto di una realtà immaginaria, inventata da loro stessi, che risultava loro meno pratica ma più riconfortante".

Sembra di entrare in un museo etnografico, a leggere questa descrizione, uno dei musei tanto cari a Pietro Clemente, dove le didascalie aiutano il visitatore a leggere il significato di oggetti che ottant'anni fa erano nella nostra vita quotidiana. Se i beni culturali sono ricchezza dell'umanità, e non

vanno letti secondo un'accezione di "patrimonio", trasmissibile solo per via di legittima discendenza, è fondamentale che la loro conoscenza sia condivisa. Se i musei sono figli delle Muse, nipoti della Memoria, ed esistono per creare un dialogo continuo tra le nuove generazioni e gli oggetti, in modo che gli oggetti vivano nello sguardo, nella mente e nel cuore di chi li incontra, allora la risposta al "Perché dovrebbero venire?" è sconcertante nella sua semplicità: i migranti, i nuovi cittadini devono venire, è importante che vengano perché se no l'esistenza di questi oggetti è condannata all'oblio. E un'opera d'arte esiste solo se qualcuno le riconosce un valore.

La seconda risposta è, ovviamente, la più complessa. Perché dovrebbero venire, se il museo è invisibile? Mi spiego meglio: perché una persona proveniente da un altro Paese, magari arrivata in Italia da poco, con difficoltà linguistiche – che a volte si traducono anche in difficoltà di lettura e conoscenza del territorio – dovrebbe venire in un museo (quando a volte gli stessi autoctoni ne sentono soggezione)? Perché, se il museo comunica se stesso riferendosi a un target di *middle class*, culturalmente preparato, con formazione universitaria, ed abituale frequentazione di musei? Perché, se si teme che in un museo vengano chiesti dei documenti, che il personale sia scostante, che le opere siano incomprensibili e che, infine, il biglietto sia inaccessibile?

La GAMEC aveva già lavorato a fondo sull'accessibilità culturale, sia attraverso i propri educatori museali, sia attraverso le risorse messe a disposizione degli insegnanti, delle famiglie, degli adulti e delle scuole, dai quaderni didattici scaricabili on-line gratuitamente, per poter mettere a disposizione supporti articolati e schede operative sulla mostra, alle visite guidate offerte ad adulti e famiglie, alla didascalizzazione delle mostre, ma questo era un passaggio ulteriore, che comportava, in primo

luogo, la necessità di creare un contatto fecondo e reciproco.

Già artisti come Santiago Sierra avevano stigmatizzato il sistema dell'arte come portatore di valori etnocentrici – ne è un esempio il padiglione spagnolo alla Biennale di Venezia del 2003, il cui accesso era vietato a tutti coloro che non presentassero un passaporto iberico – ma gli stessi meccanismi che presiedono ai criteri espositivi non sono immuni dalle logiche del potere economico. Così, sempre in una Biennale di Venezia, nel 1997, Sisley Xhafa, artista albanese, vestito con la maglia della nazionale di calcio dell'Albania, sensibilizzava il pubblico in modo leggero, affermando di essere il padiglione clandestino albanese, nazione non rappresentata in Biennale.

Dente per dente, opera per opera, visto che l'arte non è neutrale, l'idea che ci ha portato a pensare ai Mediatori museali può essere ben personificata dall'opera *Love difference* di Michelangelo Pistoletto, un enorme tavolo formato da una lastra specchiante che ricalca i confini del mar Mediterraneo. Intorno al tavolo tante sedute, ognuna rappresentativa di un Paese che su quel mare si affaccia. "Accorciare le distanze nel rispetto delle differenze", come sostiene Pistoletto, sembra la strada giusta da percorrere.

La nostra prima esperienza in tal senso è stata il progetto "Arte, formazione e Intercultura", che ha avuto luogo per tre anni consecutivi nella scuola primaria "Fratelli Calvi" (2001-2004); i nostri Educatori museali – Laura Di Bella, Arianna Bertone, Daniela Di Gennaro, Clara Luiselli, Marta Testa, Silvia Trichies – hanno lavorato in classi composte per il 50% da bambini migranti. Il progetto, ben articolato, ha avuto poi la sua restituzione alla città in una mostra didattica dal titolo "Crossroads". L'iniziativa si poteva dire riuscita, ma alcuni problemi insorti mettevano in luce quanto fosse determinan-

te l'apporto della direzione della scuola – la preside Clemen Dossi era stata persona motivata e il suo sostegno era stato determinante – e la presenza degli stessi docenti di riferimento (circostanza, questa, non sempre possibile, per vari motivi).

La seconda esperienza era stata fatta con una classe di un corso di italiano avanzato, coinvolta nell'esplorazione del museo e dei suoi significati, soprattutto quelli legati al concetto di dono, visto che le nostre collezioni permanenti – la Raccolta Spajani, la Raccolta Stucchi, e le sculture di Manzù – sono tutte frutto di donazioni e del legame tra i collezionisti e la città. Conclusasi sempre con una mostra, questa iniziativa aveva messo in luce che nonostante l'interesse delle donne coinvolte restava scoperto il nostro punto debole: come coinvolgere i migranti – altri migranti – nel rapporto con il museo?

L'occasione offerta dal Teatro Donizetti – legata a un decisivo finanziamento da parte della Fondazione per la Comunità Bergamasca – è arrivata proprio in questo momento di riflessione. A seguito di una serie di considerazioni, come Servizi Educativi abbiamo scelto di ispirarci a un contesto affatto alieno da quello dei musei, perché tutte le scelte di marketing adottate dalle istituzioni culturali sono sempre mirate su un pubblico ben consapevole delle opportunità di mostre, spettacoli, iniziative offerte dal territorio. Così ci siamo rifatti al modo di operare delle discoteche, che solitamente si appoggiano a giovani inseriti in compagnie o in gruppi affiatati, affinché convincano i coetanei a recarsi proprio in quel locale notturno, utilizzando la comunicazione tra pari.

Abbiamo così elaborato un bando che spiegava che cosa era la GAMEC e quale era la nostra idea, indirizzato a persone provenienti da Paesi di migrazione, desiderose di diventare parte attiva nella vita culturale della città. Il bando spiegava che

richiedevamo come requisiti solo la maggiore età, la conoscenza della lingua italiana e la regolarità della propria presenza in Italia, ed invitava le persone motivate a iscriversi a un corso gratuito (con una cauzione che sarebbe stata resa a chi avesse frequentato il 75% delle lezioni), per conseguire, dopo un esame, la qualifica di Mediatore Museale della GAMeC. Quella che apparentemente sembra una iniziativa interessante nascondeva però molte difficoltà: i migranti sono spesso oggetto di proposte per iniziative di alfabetizzazione, di corsi per operatori sanitari o badanti, ma molto raramente di proposte alte, qualificanti, in grado di valorizzare lo straordinario apporto che la loro storia, il loro essere "viaggiatori", la loro cultura può dare.

Con nostro stupore, e ovviamente grande soddisfazione, si sono presentate ai colloqui conoscitivi quarantacinque persone, di cui quarantuno si sono iscritte al corso. Questo è stato il frutto dell'alacre lavoro di Sabrina Tomasoni, tirocinante della GAMeC (ed ora Educatrice Museale), che ha diffuso "materialmente" il bando non solo nei luoghi ufficialmente deputati all'accoglienza dei migranti, o a vario titolo da essi frequentati – dalla Caritas al Segretariato Migranti della Diocesi di Bergamo, dai Sindacati alla ASL, dall'Università alle varie Associazioni – ma anche in tutta quella Bergamo non presente sulle cartine dell'Azienda di Promozione Turistica, frutto di un geografia parallela, invisibile a chi va troppo di fretta, ma profondamente significativa del volto che i nuovi cittadini danno a Bergamo, e delle modalità di appropriazione pacifica di un territorio. Dai supermercati etnici ai ristoranti cinesi, giapponesi, marocchini, etiopi, brasiliani, dai parcheggi ai chioschi di kebab, dal Teatro multietnico alle associazioni di boliviani, peruviani, dai parchi alle cooperative.

Gli iscritti provenivano da Paesi diversi, ma la motivazione che portavano al colloquio era sempre la

stessa: la percezione di una necessità profonda di essere coinvolti, di cogliere questa opportunità alta, di potere entrare a pieno titolo nella vita culturale della città, di investire nella propria formazione aprendosi alla storia dell'arte. Tutti i migranti sottolineavano quanto emerge proprio nell'articolo 27 citato in apertura: non basta vivere in modo dignitoso, avere un lavoro, assistenza sanitaria, istruzione per i figli. La vita è anche "altro", a pari titolo, è poter sapere, conoscere, è sentirsi valorizzati, è viaggiare, con la mente, su sentieri sempre nuovi per conoscere se stessi e gli altri.

Il corso ha avuto luogo da febbraio a maggio del 2007, articolato in dodici incontri settimanali di due ore, tenuti la sera da due Educatori museali della GAMeC, Sem Galimberti e Giuliana Speziali. Pur condotto in un linguaggio non eccessivamente complesso e tecnico, il corso – che affrontava i fondamenti della Storia dell'Arte, e approfondiva l'arte dall'Ottocento ai giorni nostri, con particolare attenzione all'edificio della GAMeC (un ex monastero ristrutturato dallo Studio Gregotti) e alle collezioni permanenti – trattava argomenti affatto nuovi per molti dei corsisti. Inoltre la maggior parte degli iscritti veniva da una giornata di lavoro e impegni familiari, alcune ragazze erano all'ultimo anno delle scuole superiori, quindi l'attenzione costava tanta fatica e sacrificio. Al termine del corso ogni iscritto doveva preparare una "tesina" in cui esporre le modalità con cui avrebbe portato i propri connazionali in visita alle collezioni permanenti. A questo scritto si affiancava un esame orale, necessario proprio per il senso stesso dell'iniziativa, che non era certo di tipo socio-assistenziale, ma di valore squisitamente culturale: i futuri Mediatori sarebbero stati il biglietto da visita della GAMeC, ambasciatori importanti, e l'esistenza stessa dell'esame era per loro stessi una garanzia della serietà del corso, ed anche una grande valorizzazione del

loro impegno e della loro preparazione. Su 41 iscritti, a parte due defezioni dal corso, trentuno persone hanno brillantemente superato l'orale, diventando Mediatori Museali della GAMeC. Il diploma è stato consegnato dal Sindaco di Bergamo, da Giacinto Di Pietrantonio, Direttore della GAMeC, da Cristina Rodeschini, Direttore d'Istituto della GAMeC, e da chi scrive il 3 giugno 2007, in una prestigiosa cerimonia tenuta nella Sala Curò, in Città Alta, nell'ambito di una giornata dedicata dal Teatro Donizetti a tutte le istituzioni che hanno interagito con il percorso "Tracce straniere". Alla consegna hanno partecipato anche alcuni consoli, in rappresentanza del proprio Paese (Bosnia, Giappone, Marocco, Perù, Repubblica Dominicana).

Nel libro *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*⁵, la tesi n. 2 sostiene che l'educazione al patrimonio consiste nel "Promuovere abilità a osservare, a produrre informazioni, ad interpretare anche creativamente il patrimonio presente nell'ambiente di vita, come consapevolezza della propria e altrui biografia culturale", e questo è quanto è accaduto e accade tuttora. I Mediatori non sono traduttori di nozioni, o semplici facilitatori linguistici, ma sono profondi conoscitori della cultura del proprio Paese di origine, e del Paese – in questo caso l'Italia – in cui hanno scelto di passare una parte della loro vita, se non tutta. Così la loro diventa una narrazione che si fa ponte, che esce dall'ottica dello storico dell'arte per compenetrarsi con quella dell'uomo, delle sue storie, dei suoi vissuti e della sua cultura. Esempio significativo è la *Signora giapponese*, scultura realizzata da Giacomo Manzù sulla suggestione di una visita in Giappone. La donna, raffigurata con le mani ben piantate sui fianchi, venne letta dalle mediatrici giapponesi come frutto del punto di vista occidentale sul Giappone, dove nessuna donna di buone maniere si sarebbe mai messa in una posizione così sfrontata, quasi di disponibilità. Ma al

tempo stesso poteva essere l'opera perfetta da cui partire per portare in mostra dei giapponesi perché proprio quella posizione poteva tramutarsi in invito di apertura culturale verso di noi, verso l'arte italiana, superando pregiudizi e chiusure. Dopo l'esame i Mediatori Museali hanno dato inizio – timidamente prima, ma con sempre più fiducia man mano che passava il tempo – alla propria attività. Pagati dalla GAMeC ogni volta che portano i propri connazionali (o gruppi di migranti con cui sono contatto) in museo, usando la lingua madre o l'italiano (come lingua franca), sono stati determinanti nel fare della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea un museo non più invisibile. Dall'inizio del loro operato a oggi posso dire con fierezza – una fierezza che non è personale, ma che si fa portavoce del loro impegno – che hanno guidato in museo più di mille persone, e che sono stati determinanti nel portare avanti un percorso che sostiene il diritto al patrimonio culturale, avvicinando gli adulti migranti al museo (dove non erano mai stati prima). Così la GAMeC è diventata luogo di integrazione, di conoscenza e di arricchimento culturale reciproco, in grado di sostenere la cittadinanza culturale delle persone rendendole protagoniste del processo di apertura e di accessibilità del museo, riuscendo a trovare nell'arte, intesa come convenzione, una piattaforma culturale di scambio e condivisione.

Nel corso del primo anno di sperimentazione, la "produzione" è coincisa con le visite guidate ai gruppi di connazionali – che hanno ingresso gratuito – sia alle collezioni permanenti sia alla mostra "Il Futuro del Futurismo". Mi preme ricordare che per ogni nuova mostra della GAMeC i Servizi Educativi tengono un corso di formazione a cui partecipano Educatori e Mediatori. Per i Mediatori sono poi sempre previste opportunità di ulteriori approfondimenti e dibattiti.

A questa attività di visita alle mostre, che prosegue

tutt'ora, e che ha riguardato anche le due mostre dedicate a Giacomo Manzù e a Pio Manzù e l'ultima grande mostra "Esposizione Universale" (febbraio-luglio 2009), si affianca il diretto coinvolgimento dei Mediatori in alcuni progetti della GAMeC, tra cui vorrei citare l'installazione "Futuro ritorno" dell'artista Luca Vitone (nell'ambito della mostra "Ovunque a casa propria", GAMeC, aprile-maggio 2008), un collage di interviste a migranti che risiedono a Bergamo e provincia, realizzate grazie alla collaborazione dei Mediatori Museali della GAMeC. L'installazione ha comportato che in luoghi chiave della città di Bergamo – l'esterno del Teatro Donizetti, la Questura, Città Alta... – fosse trasmessa questa registrazione di racconti dei migranti, tutti legati al tema del ritorno, ed ora disponibili sul CD "Futuro ritorno", in vendita presso la GAMeC. I Mediatori provenienti da Cuba, dalla Repubblica Dominicana, dal Perù, dal Brasile, dalla Bolivia hanno contribuito in modo prezioso alla realizzazione della rassegna di film in lingua originale "Cinelatino", una collaborazione GAMeC, Fondazione Dalmine e Fundacion Proa di Buenos Aires (Bergamo, 18-21 giugno 2008); ai Mediatori è stato chiesto un aiuto affinché questa iniziativa potesse essere vissuta e partecipata attivamente da tutti i cittadini provenienti dai Paesi dell'America Centrale e Meridionale, che formano una delle più importanti comunità di migrazione sul territorio, attraverso la condivisione e la progettazione condivisa della rassegna stessa e degli eventi collaterali. Nello stesso periodo, in occasione della grande mostra "Yan Pei-Ming con Yan Pei-Ming" (marzo-luglio 2008), è stata organizzata una proiezione del film sull'artista cinese, in lingua francese ma sottotitolato in cinese dalla Mediatrice museale Anna Zhang, la quale ha coinvolto la comunità cinese invitandola ad assistere alla proiezione e a visitare poi la mostra dell'artista, sempre in lingua originale.

Ovviamente queste sono solo alcune delle iniziative che si possono citare, per non parlare di Julinda Doci, che ha coinvolto la comunità albanese in visite alle collezioni, o di Doina Ene, più volte attiva soprattutto in occasione della mostra del romeno Victor Man, o di Julio Alterach, Almir San Martin e Damaris Cueva, sempre in prima linea con la comunità peruviana e cubana, Maida Ziarati, che ha portato con successo delle donne velate alla mostra "Il Futuro del Futurismo", Hassan Marzaki e Anahi Gendler che hanno accompagnato un gruppo di arabi, israeliani e palestinesi in mostra, Anita Gazner, con il suo gruppo che sta imparando a fatica l'italiano, Irene Gola, e suoi appassionati ascoltatori del Segretariato Migrantes... e si potrebbe proseguire all'infinito. Quest'anno proprio Irene Gola, Miwa Matsushashi, Damaris Cuevas e Anita Gazner hanno portato avanti un progetto che vede l'arte come strumento per promuovere l'intercultura attraverso la valorizzazione dell'identità nella Scuola secondaria di primo grado "Alberico da Rosciate" e nella succursale "Galgario", insieme all'Educatrice museale Sara Rubbi, mentre Iovica Momcilovic', Maida Ziarati, Biljana Dizdarevic', Doina Ene hanno portato avanti un progetto analogo nell'Istituto Professionale "Guido Galli" di Bergamo, insieme all'Educatrice museale Clara Luiselli.

Il bilancio, quindi, è decisamente positivo; tra i punti forti c'è l'impegno nella continua formazione e aggiornamento, il costante contatto e scambio di informazioni, idee e suggerimenti tra i Servizi Educativi e i Mediatori, la percezione dell'importanza culturale del ruolo rivestito, anche nei confronti della comunità di riferimento. Tra le criticità occorre segnalare la difficoltà di coinvolgimento di alcuni migranti, per la diffidenza verso la gratuità del servizio, o per il timore di controlli sui permessi di soggiorno; non tutti i Mediatori sono riusciti a portare i connazionali in museo, a volte per motivi di lavoro,

a volte per difficoltà incontrate nel coinvolgimento dei concittadini, a volte perché c'è stato il bisogno di sentirsi più sicuri nella conoscenza delle opere delle collezioni e delle mostre. Noi cercheremo ovviamente di risolvere questi problemi; attualmente stiamo lavorando – con l'aiuto della tirocinante volontaria Stefania Cattaneo – alla creazione di un calendario stabile di visite condotte dai Mediatori, alla traduzione del sito nelle varie lingue, alla promozione della loro attività anche sul fronte dell'offerta turistica e dei consolati. Per quanto riguarda la formazione e l'auto formazione stiamo creando un appuntamento settimanale per discutere e ascoltare le reciproche narrazioni sugli oggetti, condividendo i punti di vista di ciascuno.

Vorrei chiudere questo intervento con la firma "ideale" di tutto il gruppo dei Mediatori Museali, a riconoscenza non solo del loro impegno ma anche del dono della loro competenza e del loro entusiasmo, perché proprio come individui, ognuno con la sua storia, stanno contribuendo a costruire una

nuova storia dell'arte e della GAMEC.

Julio Alberto Alterach, Argentina; Lilian Elba Amurrio Suarez, Bolivia; Maria Cecilia Barbutto Attié, Brasile; Damaris Cuevas, Cuba; Alzira Maria Da Costa, Brasile; Biljana Dizdarevic', Bosnia Erzegovina; Julinda Doci, Albania; Elena Dorofeev, Moldavia; Marcia Dos Santos, Brasile; Doina Ene, Romania; Yohanna Alexandra Galarza Alvarado, Ecuador; Anita Gazner, Ungheria; Anahì Gendler, Israele; Irene Gola, Camerun; Maria Noemi Hernandez, Argentina; Carolanne Jimenez Carrasco, Repubblica Dominicana; Hassan Marzaki, Marocco; Miwa Matsuhashi, Giappone; Jovica Momcilovic', Serbia; Junko Nishimori, Giappone; Naoual Razik, Marocco; Pamela Yossenaïdy Rodriguez Ordonez, Bolivia; Anum Rustam, Pakistan; Almir San Martin, Perù; Harumi Tamba, Giappone; Ann-Cristin Tan, Svezia; Kang Jung Tsai, Repubblica di Cina; Lea Urbanikova, Repubblica Ceca; Viktoria Velikaia, Russia; Anna Zhang, Repubblica Popolare Cinese; Maedeh Ziarati, Iran.

Note

1. N. Khan, *Lo spazio condiviso: opportunità e sfide per uno Stato multiculturale*, in *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, a cura di S. Bodo, M. R. Cifarelli, Meltemi, Roma, 2006, p. 79.

2. F. Matarasso, *La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell'Europa Contemporanea*, in *Patrimonio... cit.*, p. 59.

3. *Ibidem*, p. 56.

4. I. Chambers, *La casa degli spettri: oltre il multiculturalismo*, in *Patrimonio... cit.*, p. 40.

5. A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 24. Questo testo si pone come strumento insostituibile ed aggiornato sulla pedagogia del patrimonio culturale. Strutturato in modo chiaro e pragmatico contiene le "istruzioni per l'uso" metodologiche, bibliografiche e giuridiche per chi opera nel campo dei Servizi Educativi o della didattica museale.

Musei e interpretazioni multivocali: la "narrazione partecipata" dei patrimoni culturali

Anna Maria Pecci

Qualche opinione giovane ...

"... per avere una guida che mi dice "è stato fatto nel 1300"... non me ne frega niente".

"La guida devi stare attento a non guardarla negli occhi se no non ti molla più... come a scuola, guarda solo te". "Quando esci da scuola non hai voglia di pensare, hai bisogno di distrarti, di pensare ad altro... l'idea di andare in un museo... comunque è come andare a scuola, perché c'è da imparare, che è importante certo, però non ne hai voglia". "Un museo ha senso se ti riesce a colpire dentro".

... per introdurre i termini della questione

Le frasi citate sono tratte dal lavoro di Bollo e Gariboldi (2008, pp. 121-122) che presenta i risultati di un'indagine su quella parte di "non pubblico" dei musei costituita dagli adolescenti. La ricerca, di cui si dà in seguito brevemente conto, offre una chiave di lettura utile per interpretare e comprendere le ragioni per cui analisi e politiche sui pubblici, termine non a caso plurale, stanno acquisendo sempre più importanza e centralità anche nel contesto italiano. Secondo gli autori, "l'attribuzione di una funzione anche educativa e di un ruolo che consente ai musei di porsi come uno degli interlocutori titolati a rispondere alle sollecitazioni del presente e a istanze sempre più diversificate hanno posto in termini non semplicemente retorici il tema dell'ampliamento del pubblico" (*ibidem*, pp. 107-108), interrogando e richiamando le missioni e le visioni delle istituzioni museali ad un impegno politico e civico, oltre che culturale, che risponda

alle sfide e alle opportunità poste dalla società multiculturale (Sandell, 2002).

Lo studio condotto da Bollo e Gariboldi ha coinvolto cinque istituti superiori della città di Modena e ha visto la partecipazione di circa un centinaio di ragazzi tra i 14 e i 19 anni. Attraverso una serie di focus groups, i ricercatori hanno rilevato, tra l'altro, che "per spiegare la loro insofferenza ai musei, le motivazioni esplicite addotte dai ragazzi fanno spesso riferimento ai contenuti, mentre quelle implicite si riferiscono di norma ad aspetti legati alla 'forma del museo'" (2008, p. 110). Tra le motivazioni inespresse figurano infatti fattori legati soprattutto "alle liturgie e al contenuto esperienziale del museo. Regole comportamentali, atteggiamento didattico, carenze comunicative degli apparati informativi, così come allestimenti inadeguati, ambienti non confortevoli sono i temi ricorrenti dei loro ricordi peggiori legati ad esperienze di visita nei musei" (*ibidem*, p. 120).

Al contrario, "i ricordi più vivi, positivi e persistenti dell'esperienza museale sono quelli riconducibili all'area emozionale [da cui] traspare un bisogno di immedesimazione, di vicinanza con le storie, di modalità di tipo discorsivo e narrativo" (*ibidem*, p. 110). Indicazioni che, tradotte in termini operativi, portano i ricercatori a sostenere che, per migliorare l'esperienza museale, occorre lavorare in special modo sulla mediazione, impostando strategie, strumenti e attività "che amplifichino le possibilità di relazione e socialità" (*ibidem*, p. 132). In altre parole, occorrerebbe avviare un ripensamento del

museo e delle collezioni in termini di strumento e non fine della mediazione, attraverso un'ottica di partecipazione che richieda, tra i vari sforzi in ambito educativo, quello di una collaborazione strutturale con le istituzioni scolastiche e sociali anche sul piano della progettazione culturale.

Il sintetico e parziale accenno ai risultati dell'indagine ci aiuta ad introdurre i termini della questione che affronteremo in questo contributo:

- accessibilità culturale ai musei;
 - partecipazione e (ri)appropriazione dei patrimoni;
 - mediazione interculturale dei patrimoni per mezzo della narrazione;
 - educazione al patrimonio in chiave interculturale.
- Termini che, oltre a caratterizzare l'analisi e l'individuazione di soluzioni che "avvicinino" gli adolescenti ai musei, risultano cruciali anche in risposta a quanto rilevato dall'analisi dei bisogni culturali di una rappresentanza di quell'altra importante componente del non pubblico dei musei costituita dai migranti: un campione di cittadini, di varie età, provenienti dall'Africa e residenti in Piemonte. A partire dai risultati dell'indagine – condotta nell'ambito del progetto "Migranti e Patrimoni Culturali" (MPC) coordinato dal Centro Studi Africani di Torino (CSA) nel triennio 2005-2008¹ – abbiamo proceduto alla progettazione partecipata (che ha cioè coinvolto gli stessi destinatari) e alla realizzazione del ciclo di percorsi narrati *Oggetto di incontro. Storie di viaggi, paesi, persone, culture*. Questa fase sperimentale di MPC costituisce, a sua volta, la premessa, teorica e metodologica, del progetto-pilota "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa", inserito nel progetto europeo *MAP for ID* (Museums as Places for Intercultural Dialogue).

Ripercorreremo dunque gli esiti di MPC e introdurremo "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa" con l'obiettivo di illustrare il ruolo svolto dalla narrazione come strumento di mediazione

dei patrimoni in un iter progettuale che, attraverso due diverse fasi sperimentali di interpretazione e riappropriazione dei patrimoni, intende far riflettere sul contributo che un'educazione al patrimonio in chiave interculturale può apportare tanto alla Scuola quanto al Museo, sollecitando al contempo pari e ampie opportunità di accesso, partecipazione e rappresentazione (Bortolotti et al., 2008) per tutta la cittadinanza.

"Oggetto di incontro" e i nuovi interpreti dei patrimoni

Tra il 20 gennaio e il 10 febbraio 2008, il Museo Civico d'Arte Antica - Palazzo Madama di Torino, il Museo Storico Valdese di Torre Pellice (TO) e il Museo del Territorio Biellese di Biella hanno ospitato *Oggetto di incontro. Storie di viaggi, paesi, persone, culture*, un ciclo di percorsi narrati dei patrimoni condotti dai mediatori formati nell'ambito di MPC². Oggetti appartenenti a collezioni extraeuropee e italiane (di archeologia, arte ed etnografia)³ sono stati scelti dai mediatori – in collaborazione con i referenti dei musei – come "pretesti" per raccontare storie di vita e fiabe, evocare riti e tradizioni, far rivivere il sapere e il saper fare di culture un tempo distanti e oggi "della porta accanto".

Gli otto percorsi narrati – due per museo – si sono differenziati profondamente l'uno dall'altro, per contenuti e stili narrativi. Il motivo principale di tale diversificazione è legato da un lato alla scelta degli oggetti, dall'altro alla personalizzazione delle narrazioni, al contributo soggettivo e autobiografico che i mediatori dei patrimoni hanno apportato alla progettazione e allo svolgimento dei percorsi. Ogni mediatore ha infatti selezionato uno o più oggetti dalle collezioni museali sulla base del proprio sentire emozionale, cognitivo, culturale⁴. È stato cioè libero di relazionarsi con quelle testimonianze materiali, non necessariamente provenienti dal suo stesso

Paese o prodotte nel suo contesto culturale, che più di altre hanno evocato legami con la propria storia di vita, passata o presente, o con memorie e saperi incorporati, trasmessi di generazione in generazione e bagaglio/patrimonio imprescindibile del percorso migratorio, o che hanno stimolato un interesse specifico, trasformandosi in “oggetto di studio”. Alla scelta degli oggetti ha fatto quindi seguito una fase di approfondimento, svolta presso le sedi dei musei in collaborazione con i referenti museali e con la consulenza di un antropologo culturale, e la rielaborazione narrativa.

Dato il carattere sperimentale del progetto, i percorsi – della durata media di 30 minuti ciascuno – sono stati gratuiti e si sono svolti durante il week-end. Sono stati rivolti al pubblico più ampio, organizzato in piccoli gruppi su prenotazione, che, al termine di ogni percorso, ha avuto la possibilità di completare la visita in museo autonomamente.

La narrazione come strumento di mediazione dei patrimoni culturali

Con i percorsi narrati si è inteso valorizzare i patrimoni musealizzati attraverso:

- l’elaborazione e la sperimentazione di pratiche di comunicazione e di fruizione museali emozionali ed evocative che potessero aggiungersi, non sostituirsi, alle modalità comunicative solitamente adottate nei musei (nello specifico didascalie, pannelli e visite guidate);
- la trasformazione, seppure temporanea, dei musei in spazi polifonici partecipati di interpretazione.

Il mezzo usato è stata la narrazione – o *storytelling* – concepita come strumento di mediazione non in senso linguistico ma in quanto:

- condivisione di saperi e punti di vista sia soggettivi sia istituzionali;
- creazione o potenziamento di un legame sociale tra musei e pubblico;

- stimolo ad un *cultural empowerment* dei mediatori più che all’*audience development*.

In tale ottica, secondo Gellereau (2005) la nozione di mediazione risulta fondata su due metafore: il passaggio e il legame sociale. Mentre la prima privilegia metodi di accompagnamento piuttosto che il didattismo, la seconda prefigura la possibilità di creare delle relazioni tra il pubblico, i suoi luoghi di vita e le istituzioni. Inoltre, così come il ruolo di testimone, anche quello di mediatore non può prescindere da pratiche di interpretazione basate su punti di vista soggettivi.

La narrazione è stata dunque intesa come strumento di mediazione dei patrimoni culturali in quanto processo relazionale che ha connesso le “comunità interpretative” (Hooper-Greenhill, 2000a e 2000b)⁵ dei referenti museali, dei mediatori e dei visitatori tramite gli oggetti che sono stati selezionati e interpretati. L’approccio autobiografico ha consentito di introdurre il vissuto personale, anche migratorio, dei mediatori e di proporre gli oggetti al pubblico e “restituirli” ai musei attraverso una pluralità di significati, come testimonianze appropriate e ri-appropriate di storie di vita, tracce di patrimoni culturali, materiali e immateriali, diasporici, dalle identità migranti. L’attenzione per la dimensione evocativa degli oggetti ha così inteso rivelare, tanto ai responsabili ed educatori museali quanto al pubblico, nuove possibilità di comprensione transculturale. La proposta di letture soggettive, talvolta emozionali, della vita sociale e culturale degli oggetti (Appadurai, 1988) – vissuti cioè come nodi di relazioni sociali sia nel luogo di produzione e/o utilizzo sia nel “viaggio” che li ha condotti nei musei (De L’Estoile, 2007) – ha infine prospettato la loro “liberazione” (Kreps, 2003) dalla posizione statica che occupano nelle vetrine o nei depositi.

È nello spazio interstiziale della risonanza culturale degli oggetti (Greenblatt, 1995)⁶ che i mediatori

dei patrimoni si sono inseriti e posizionati per poter svolgere il ruolo non di rappresentanti culturali, ma di interpreti e “ponti” tra significati culturali multipli e dislocati. In tal modo è stato, ad esempio, possibile trasmettere storie di migrazioni femminili dalla Romania a partire da gioielli della tradizione orafa piemontese; evocare il matrimonio tradizionale delle Isole Comore attraverso una corona etiope; avvicinarsi alla cultura bantu tramite strumenti agricoli portati in Piemonte dai missionari valdesi; attraversare paesaggi di voci, colori, fragranze, leggende e ricordi d’infanzia in Marocco per mezzo di un cofano medievale appartenuto ad un cardinale italiano.

Concependo gli oggetti come “pretesti” – secondo uno dei principi della *muséologie de la rupture* praticata da Jacques Hainard al Musée d’Ethnographie di Neuchâtel⁷ – i mediatori hanno costruito le loro narrazioni nello spazio dell’evocazione, uno spazio interstiziale che, riprendendo il pensiero di Bhabha, è anche un processo di produzione e creazione culturale “inter-medio” che costituisce “il terreno per l’elaborazione di strategie del sé – come singoli o gruppo – che danno il via a nuovi segni di identità e luoghi innovativi in cui sviluppare la collaborazione e la contestazione in cui si definisce l’idea di società. È negli interstizi – emersi dal sovrapporsi e dal succedersi delle differenze – che vengono negoziate le esperienze intersoggettive e collettive di appartenenza ad una nazione, di interesse della comunità o di valore culturale” (2001, p. 12).

I mediatori dei patrimoni, attraverso le tecniche della narrazione, hanno proposto al pubblico una moltiplicazione dei punti di vista, e quindi più e diverse letture degli oggetti rispetto a quelle “istituzionali” prodotte dai musei, rivelando che il Museo ha/è un punto di vista fra tanti.

Verso un nuovo orizzonte partecipativo: “Lingua

contro Lingua. Una mostra collaborativa”

Il progetto MPC nel suo insieme non ha perseguito la finalità di valorizzare i patrimoni attraverso tecniche espositive o allestitivo, riflettendo e facendo riflettere il pubblico sulle mediazioni del patrimonio altro esposto e conservato nei musei (De L’Estoile, 2007). Una messa in valore che oltrepassi la soglia delle vetrine e “osi” decostruire e ricostruire, in maniera collaborativa, dialogica e polifonica, le storie di appropriazione e ri-appropriazione culturale degli oggetti è tuttavia l’obiettivo di un nuovo progetto che intende sperimentare, oltre ai percorsi narrati, anche il linguaggio dell’allestimento quale strumento di mediazione interculturale dei patrimoni.

“Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa” raccoglie non solo l’eredità culturale di MPC – i suoi presupposti metodologici e teorici, così come i risultati della valutazione – ma anche le sue risorse umane: i mediatori dei patrimoni e parte dell’équipe di progetto. Prevede inoltre la collaborazione con il Museo di Antropologia ed Etnografia dell’Università di Torino e la partecipazione a tutte le fasi di progettazione di mediatori, professionisti o in formazione, italiani e stranieri di seconda generazione migratoria⁸.

A differenza del progetto MPC, esso ambisce a realizzare un obiettivo diverso: la progettazione partecipata, o collaborativa, di un’esperienza culturale che non si limita a fermarsi sulla “soglia” del museo, ovvero nello spazio comunicativo che separa, e avvicina allo stesso tempo, gli oggetti dai visitatori – per intenderci: lo spazio solitamente occupato da cartellini e pannelli esplicativi – ma si spinge sul terreno museologico in cui il messaggio viene concepito e quindi tradotto in linguaggio espositivo.

Inoltre, diversamente dall’iter progettuale solitamente adottato nella realizzazione di mostre, l’architetto

partecipa a tutte le fasi di progettazione svolgendo il triplice ruolo di museografo, "facilitatore" e "traduttore", in un processo di condivisione, non di rappresentazione, di competenze e responsabilità. La mostra, fruibile attraverso percorsi narrati dialogici, è concepita congiuntamente a questi ultimi, proponendo così un ulteriore elemento di innovazione metodologica: gli oggetti selezionati dai mediatori per i percorsi narrati – appartenenti alle collezioni etnografiche del Museo di Antropologia – sono gli stessi che vengono esposti. La concezione dell'allestimento, a cui partecipano anche i mediatori e i referenti museali, e la progettazione dei percorsi narrati si attraversano reciprocamente, trovando nella "traduzione" degli oggetti il punto di snodo per procedere in maniera coordinata e allo stesso tempo autonoma.

Questa proposta di narrazione expografica intende quindi sperimentare la mediazione interculturale dei patrimoni nell'ambito in cui l'autorità e l'autorevolezza dell'istituzione museale trovano l'espressione più potente: la fase di costruzione della voce del museo. Proponendo l'alternativa di un percorso espositivo multivocale, basato sul dialogo reale, performativo e negoziale, tra referente museale e mediatore, il progetto vuole proporre al pubblico una "doppia descrizione" (Padiglione, 1997-1998, p. 146) in cui la lingua/voce istituzionale del referente museale viene messa in discussione, e in prospettiva storico-culturale, dalla lingua/voce del mediatore dei patrimoni che si appropria o riappropria degli "oggetti-di-museo". Nello scarto discorsivo tra i due registri interpretativi potrà inserirsi il pubblico che ipotizziamo⁹ possa essere facilitato a relazionarsi con i patrimoni materiali e immateriali, e decostruire l'immagine degli oggetti e del Museo, dalla performance narrativa di una "double focale" (Selbach, 2005, p. 105) che apporterà una completezza discorsiva, costituita da elementi didasca-

lici, neutrali – in cui il sé dei referenti museali non è né implicato né esplicitato – e da aspetti emozionali e affettivi dei mediatori che vanno al di là dei segni visibili e materiali degli oggetti.

In cantiere: una proposta educativa partecipata

I destinatari di "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa" sono:

- il pubblico più ampio ed eterogeneo;
- il pubblico usuale e il non-pubblico (es. giovani e cittadini stranieri) del Museo;
- studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado.

Relativamente a quest'ultima tipologia di pubblico, occorre mettere in evidenza che, tra le finalità del progetto, rientra la realizzazione, con e nelle scuole, di una proposta collaborativa di educazione interculturale al patrimonio. Premessa necessaria per soffermarci su un ulteriore elemento di innovazione: la progettazione partecipata di attività di educazione al patrimonio rivolte agli studenti¹⁰. Attività che, concepite in collaborazione con Donata Testa – docente di materie letterarie ed esperta in tecniche della comunicazione – intendono preparare gli studenti all'esperienza dei percorsi narrati dialogici in museo.

Le attività educative propedeutiche saranno svolte in aula dal mediatore o dalla mediatrice dei patrimoni che, in un secondo tempo, condurrà il suo percorso in museo, in dialogo con il referente museale. Al momento non è ancora possibile prefigurare i contenuti delle attività, ma la finalità principale consiste nell'avvicinare gli studenti alla mediazione interculturale dei patrimoni attraverso l'esperienza autobiografica dei mediatori, rispondendo tuttavia anche ai loro bisogni formativi. Pertanto appare opportuno pensare ad una proposta educativa declinabile secondo le esigenze curriculari che le/gli insegnanti vorranno indicarci.

Poiché tra gli obiettivi del progetto compare la "restituzione" al Museo di Antropologia, da parte delle classi, dei risultati delle attività educative pro-pedeutiche – a testimonianza del processo di interpretazione ed appropriazione dei patrimoni culturali compiuto dagli studenti – riteniamo utile procedere all'elaborazione di un "progetto educativo" in partenariato scuola-museo. "Lavorare sulla base di un progetto educativo, concepito come unità in tre parti [il lavoro di preparazione a scuola, la visita al museo, e l'attività di riflessione/elaborazione dopo la visita], consente da un lato lo sviluppo del partenariato fra museo e scuola all'interno di un contesto specifico di contenuti, obiettivi e competenze da sviluppare (cioè le intenzioni pedagogiche); e, dall'altro, di costruire il processo di apprendimento a partire dai destinatari (cioè le necessità pedagogiche)" (Xanthoudaki, 2003, pp. 104-105).

Inoltre, affinché il patrimonio culturale sia una risorsa nella scuola, come auspica Besozzi (2007), ci proponiamo di "enfaticizzare la discorsività e la narritività del bene culturale. Il patrimonio "vive" nella misura in cui parla, comunica, e quindi sollecita una continua mediazione e trasformazione di significati. La trasmissione allora diventa una mediazione non di significati definitivi, bensì di possibilità di attribuzione di senso" (*ibidem*, p. 27). A tal fine, l'oggetto che, rianimato dalla narrazione, diventa un oggetto storico e sociale, simbolo di relazioni e di modi di vita (Gellereau, 2005), si prospetta come uno degli strumenti privilegiati per un'educazione al patrimonio che solleciti negli studenti la consapevolezza delle proprie biografie culturali (Bortolotti et al., 2008).

In che modo può il Museo contribuire a rendere operativa questa prospettiva educativa?

Oltre ad aderire al partenariato, i referenti museali possono, a nostro avviso, agevolare un riposizionamento dell'istituzione nei confronti dei pubblici

e della scuola¹¹, favorendo la sua trasformazione in "spazio dell'incontro" in cui "la visita è un'occasione di conoscenza che percorre le frontiere dell'interculturalità, attraversando luoghi in cui è possibile riconoscersi e conoscersi vicendevolmente, comprendendo il valore positivo della reciproca diversità [e] gli oggetti [...] si connettono a storie e a mappe culturali che rinviano a processi identitari mai del tutto compiuti e sempre condizionati dalle trasformazioni del presente" (Lattanzi, 2003, pp. 51-52).

In quanto istituzione consapevole e partecipe della avanzata fase di passaggio dal paradigma museale modernista al paradigma post-museale (Hooper-Greenhill, 2000a), il Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino può rendere inoltre fattivo un approccio educativo basato sulla pedagogia critica che abbraccia le questioni della narrativa, della differenza, della voce e chiede che siano riconosciuti i processi di interpretazione attivati da pubblici multietnici. Richiamandosi al concetto elaborato da Giroux, Hooper-Greenhill spiega che la "critical pedagogy is based on the acknowledgement of culture not as monolithic and unchanging but [...] as a site of multiple and heterogeneous borders where different histories, languages, experiences and voices come together amidst diverse relations of power and privilege. [...] Critical pedagogy is proposed [...] as a cultural practice engaged in the production of knowledge, identities and desires" (*ibidem*, p. 140).

Nel *post-museum* il sapere specialistico continua a rimanere importante, ma viene integrato dalla conoscenza basata sull'esperienza quotidiana dei visitatori. Al contrario del museo modernista, che trasmetteva soltanto informazione "fattuale", il post-museo – istituzione basata più sulle idee, sulla narrativa e sull'esperienza, che sugli oggetti – cerca anche di coinvolgere le emozioni e l'immaginazione

dei pubblici (*ibidem*, pp. 125, 142-143). Tra i compiti dei referenti museali rientra pertanto la creazione di esperienze che – invitando i visitatori a produrre significati, a partire da strategie e repertori interpretativi soggettivi, e a verificare le loro ipotesi attraverso il confronto con altre, comprese quelle di esperti e specialisti – avviino, quanto meno, il processo di trasformazione del museo da luogo di conoscenza unica/unificata e monolitica/monologica a spazio di incontro – relazionale, flessibile e dinamico – tra saperi plurali e multivocali.

Una visione “narrativa” dell’educazione interculturale al patrimonio

Le pratiche di valorizzazione dei patrimoni in chiave interculturale qui presentate costituiscono sperimentazioni di tipo rispettivamente partecipativo e collaborativo/multivocale (Phillips, 2003)¹² che concepiscono il museo come spazio di coesistenza di prospettive multiple, un’arena di significati, un processo, una “zona di contatto” (Clifford, 1999) in cui conoscenza ed esperienza vengono generate, più che riprodotte, dall’incontro e dalle relazioni tra patrimoni culturali (materiali e immateriali), musei, scuola e pubblici plurali.

Il contesto comunicativo, in questa prospettiva di patrimonio condiviso, è caratterizzato principalmente da due aspetti: il riconoscimento del valore patrimoniale agli oggetti e il diritto di ogni cittadino/a all’interpretazione (Gellereau, 2005, p. 45). Diritto che, secondo Gellereau, si esprime attraverso la narrazione, strumento di *empowerment* che consente di costruire e sviluppare modalità di appropriazione e di riappropriazione culturale, oltre che identità narrative.

Poiché lo sviluppo delle mediazioni culturali non può limitarsi ad adattarsi alla pluralità del pubblico, ma deve considerare quest’ultimo come partner

dell’interpretazione (Caillet, 1995, p. 197), il mediatore dei patrimoni appare, in conclusione, agire come un *passeur* (*ibidem*, p. 19) che non insegna, ma propone chiavi di lettura attraverso un punto di vista narrativo interno, o soggettivo, che trova nell’interpretazione il suo mezzo di comunicazione e condivisione – ma non collusione – dell’esperienza patrimoniale con i rappresentanti del museo e i visitatori. Questi, cercando corrispondenze/risonanze e/o trovando differenze/dissonanze culturali, diventano pertanto agenti di significato, essi stessi interpreti che costruiscono la propria esperienza museale e patrimoniale a partire da repertori culturali personali.

La sperimentazione di tali pratiche partecipative si presta pertanto ad essere letta attraverso una visione narrativa (*narrative view*) dell’educazione che, secondo Roberts, “suggests that visitors’ experiences are shaped as much by who they are as by what museums are like. [...] At their most basic, museums communicate. In communicating, they ignite memories, activate emotions, and spark interchange. What visitors do with these possible responses is part of the narrative they craft. What they craft may or may not have anything to do with the messages institutions intend” (1997, p. 137). La narrazione, in quanto creazione di storie – come abbiamo visto – non ambisce a stabilire verità, ma a produrre significati e, in tal senso, si pone alla base di un’educazione che non trova soltanto espressione in pratiche culturali riflessive da proporre ai visitatori – siano essi studenti o adulti, cittadini o “nuovi” cittadini – ma che si esplicita anche negli usi, negoziati e soggettivi, che essi possono fare dei musei, contribuendo ad un ripensamento delle poetiche e delle politiche, oltre che delle professionalità, museali.

Note

1. Per un approfondimento dell'indagine rimandiamo a Bollo e Di Federico (2009). Per una documentazione dettagliata di MPC si veda la sezione specifica presente sul sito del CSA www.csapiemonte.it e il volume, a cura della scrivente, *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, per le edizioni Franco Angeli (2009).
2. Il programma può essere consultato sul sito del CSA e su quello di "Patrimonio e Intercultura" (www.ismu.org/patrimoniointercultura), sezione "Esperienze", in cui è riportata anche la scheda di progetto. Su quest'ultimo sito, nella sezione "Video" è inoltre possibile prendere visione di alcune riprese audio-video. Si veda anche Pecci (2008).
3. Ad eccezione di Palazzo Madama, sono stati scelti oggetti di collezioni poco conosciute, talvolta perfino agli stessi referenti museali, come nel caso del Museo Storico Valdese, o solitamente non visibili perché chiuse in deposito, come invece si è verificato nel Museo del Territorio Biellese.
4. Gli oggetti scelti sono: il cofano Guala Bicchieri, fermagli per capelli della collezione Alvigini, gioielli popolari piemontesi, oggetti in avorio, piatti persiani e turchi esposti nel Museo Civico d'Arte Antica-Palazzo Madama; zappe e lance di provenienza bantu appartenenti alle collezioni africanistiche del Museo Storico Valdese; oggetti appartenenti alla collezione africanistica Pietro Volpi (una spada e una corona) e alla collezione precolombiana Ugo Canepa (una pintadera, un giogo e una statuetta antropomorfa), conservate in deposito, del Museo del Territorio Biellese.
5. Il concetto di "comunità interpretativa" trova origine in un modello culturale che intende la comunicazione "come una serie di processi negoziati di creazione del significato [...] [e che] accetta che il mondo possa essere spiegato da diverse prospettive, talora in conflitto tra loro. Nel processo del consumo culturale, viene [...] riconosciuta l'esistenza di strategie di interpretazione attive nella percezione e nell'elaborazione della conoscenza, come pure la diversità delle «agende» che i partecipanti portano con sé nelle esperienze culturali" (Hooper-Greenhill, 2000b, p. 22).
6. "Per risonanza intendo il potere di cui è dotato l'oggetto esposto di varcare i propri limiti formali per assumere una dimensione più ampia, evocando in chi lo guardi le forze culturali complesse e dinamiche da cui è emerso e di cui l'osservatore può considerarlo un campione rappresentativo" (Greenblatt, 1995, p. 27).
7. Secondo tale principio, non si danno oggetti "testimoni" poiché non esiste nessuna verità da provare, ma esistono oggetti da "manipolare", anche metaforicamente, e usare come spunto per raccontare storie incentrate sul loro potere evocativo (Hainard, 1984). L'"oggetto pretesto" è cioè un oggetto che acquisisce senso soltanto se inserito in un contesto narrativo; in un discorso di cui diventa protagonista e/o argomento; in una storia che mette in prospettiva l'una o l'altra delle sue caratteristiche. Nell'ambito delle pratiche della *muséologie de la rupture*, l'oggetto-pretesto costituisce una componente di un più complesso e articolato progetto expografico. Si veda Gonseth (2005). Nel caso di MPC, l'oggetto è stato assunto come pretesto limitatamente a pratiche narrative/performative.
8. La proposta progettuale, dal titolo *Lingua contro lingua*, è l'esito della tesi di Master in Servizi Educativi per il Patrimonio Artistico, dei Musei Storici e di Arti Visive - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2007/2008 - di Tiziana Nosek, *stagiaire* in MPC. Il titolo cita l'omonimo album dei Radiodervish (2005). Il progetto-pilota "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa" è il risultato di una parziale rielaborazione e dei contributi apportati alla proposta dai referenti del CSA, del Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino e di HoldenArt, enti partner. Il progetto figura tra i vincitori del bando europeo *MAP for ID* - "Museums as Places for Intercultural Dialogue". Per maggiori dettagli rimandiamo ai siti del CSA e di *MAP for ID* (www.mapforid.it). Sul sito "Patrimonio e Intercultura" è inoltre possibile consultare la scheda di progetto, contenente, tra l'altro, i dettagli relativi alla composizione dell'équipe di lavoro. Si veda anche il contributo di Pecci (2009).
9. Al momento della presentazione di questo contributo, si sta svolgendo il 2° Corso di formazione per mediatori dei patrimoni interculturali. La mostra sarà aperta dal 17

novembre 2008 al 31 gennaio 2009. La verifica di quanto ipotizzato potrà giungere soltanto al termine del progetto, a seguito della valutazione in itinere e finale.

10. La scelta di destinare le attività educative propedeutiche agli studenti delle ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado è dettata dai criteri del progetto *MAP for ID* che, in virtù del sostegno del "Lifelong Learning Programme" dell'Unione Europea, privilegiano il coinvolgimento di un pubblico adulto.

11. Per la storia del Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino rimandiamo a Rabino Massa (1999) e Mangiapane (2009).

12. Ruth Phillips (2003) distingue tra due tipi di allestimenti collaborativi: l'uno basato sulle comunità (*community-based*), l'altro multivocale (*multivocal*). Nel primo, il curatore, o il referente museale, svolge il ruolo di facilitatore che mette le proprie competenze a disposizione della comunità. A quest'ultima spetta il compito di decidere contenuti, testi e altri elementi chiave che trasformano il museo in una sorta di sua "estensione", uno spazio in cui vengono proiettati gli stili di vita dei suoi membri, i loro valori e interessi.

Riferimenti bibliografici

A. Appadurai, 1988, (ed.), *The social life of things. Commodities in cultural perspective*, Cambridge University Press.

E. Besozzi, 2007, *Culture in gioco e patrimoni culturali*, in S. Bodo, S. Cantù e S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni ISMU 1/2007, Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità, Milano.

H. K. Bhabha, 2001, *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.

A. Bollo, E. Di Federico, 2009, 'A casa propria'. *La cultura e i musei nelle abitudini, nei consumi e negli stili migranti*, in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli, Milano.

A. Bollo, A. Gariboldi, 2008, *Non vado al museo!*

Esplorazione del non pubblico degli adolescenti, in A. Bollo (a cura di), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano.

A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, 2008, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.

E. Caillet, 1995, *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

J. Clifford, 1999, *Strade. Viaggio e traduzione alla fine del secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino.

B. De L'Estoile, 2007, *Le goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux Arts premiers*, Flammarion, Paris.

M. Gellereau, 2005, *La mise en scène de la visite guidée. Communication et médiation*, L'Harmattan, Paris.

M.-O. Gonseth, 2005, *Un atelier expographique*, in M.-O. Gonseth, J. Hainard et R. Kaehr (sous la direction de), *Cent ans d'ethnographie sur la colline de Saint-Nicolas. 1904-2004*, Musée d'Ethnographie de Neuchâtel, Neuchâtel.

S. Greenblatt, 1995, *Risonanza e meraviglia*, in I. Karp e S. D. Lavine (a cura di), *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Clueb, Bologna.

J. Hainard, 1984, *La revanche du conservateur*, in J. Hainard et R. Kaehr (éds.), *Objets prétextes, objets manipulés*, Musée d'Ethnographie de Neuchâtel, Neuchâtel.

E. Hooper-Greenhill, 2000a, *Museums and the interpretation of visual culture*, Routledge, London and New York.

E. Hooper-Greenhill, 2000b, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in S. Bodo (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

C. F. Kreps, 2003, *Liberating culture. Cross-cultural perspectives on museums, curation and heritage preservation*, Routledge, London and New York.

V. Lattanzi, 2003, *Dieci anni di didattica delle differenze al museo preistorico etnografico*, in "Antropologia Museale" n. 4, pp. 47-52.

- G. Mangiapane, 2009, *"Lingua contro lingua" e il Museo*, in *"Antropologia Museale"*, n. 20-21, p. 39.
- T. Nosek, 2008, *Lingua contro lingua*, Tesi di Master in Servizi Educativi per il Patrimonio Artistico, dei Musei Storici e di Arti Visive - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - a.a. 2007/2008.
- V. Padiglione, 1997-1998, *L'effetto cornice. Le mediazioni del patrimonio e la competenza antropologica*, in *"Etnoantropologia"*, n. 6-7, pp. 137-154.
- A. M. Pecci, 2008, *Migranti e patrimoni culturali. Nuove voci nei musei per una "valorizzazione interculturale"*, in *"Africa e Mediterraneo"*, n. 62 *"L'Africa nei musei e nelle collezioni occidentali"*, pp. 47-49.
- A. M. Pecci, 2009, (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli, Milano.
- A. M. Pecci, 2009, *'Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa': un contributo multivocale alla mediazione interculturale dei patrimoni*, in *"Antropologia Museale"*, n. 20-21, pp. 34-37.
- R. Phillips, 2003, *Community collaboration in exhibitions: introduction*, in L. Peers and A. K. Brown (eds.), *Museums and source communities*, Routledge, London and New York.
- E. Rabino Massa, 1999, *Un museo al buio. Storia del Museo di antropologia ed etnografia dell'Università di Torino*, in F. Di Valerio (a cura di), *Contesto e identità. Gli oggetti fuori e dentro i musei*, Clueb, Bologna.
- L. C. Roberts, 1997, *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*, Smithsonian Institution Press, Washington and London.
- R. Sandell, 2002, (ed.), *Museums, society, inequality*, Routledge, London and New York.
- G. Selbach, 2005, *Publics et muséologie amérindienne*, in *"Culture et Musées"*, n. 6 *"Nouveaux musées de sociétés et de civilisations"*, pp 85-110.
- M. Xanthoudaki, 2003, *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in M. Sani e A. Trombini (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Editrice Compositori, Bologna.

“A Brera anch’io”.

Intenti e difficoltà di un progetto interculturale in un museo di arte antica

Emanuela Daffra

Il progetto “A Brera anch’io. Il museo come terreno di dialogo interculturale”, ha preso avvio nel 2002 per iniziativa della Soprintendenza per i beni artistici e storici di Milano con il sostegno dell’Associazione Amici di Brera e dei Musei Milanesi grazie a un gruppo di progetto composto da storici dell’arte (Emanuela Daffra), esperti di pedagogia del patrimonio in particolare in relazione alla diversità culturale (Simona Bodo e Silvia Mascheroni), di educatori museali (Rosa Giorgi e Alessandra Montalbetti), di dirigenti e docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado (Milena Sozzi, Giovanna Mochi, Annalaysa di Lernia e Luigia Versolatti).

Questo gruppo eterogeneo per formazione ed esperienze professionali era accomunato dalla consapevolezza dell’urgenza crescente di un’educazione alla multiculturalità, da attuarsi non soltanto nelle aule scolastiche. A questo nucleo operativo si sono di volta in volta affiancati con compiti specifici (formazione, verifica, confronto) esperti di singole tematiche, mediatori culturali, pedagogisti.

Il percorso progettuale si è esteso naturalmente su più anni:

- 2002: formazione del gruppo di progetto;
- 2002-2003: messa a punto dell’impianto progettuale (finalità, obiettivi, fasi), individuazione del tema, predisposizione di materiali didattici (schede, approfondimenti, strumenti di verifica);
- 2004: sperimentazione, verifica e messa a punto, entrata a regime dei percorsi destinati alla primaria;
- 2005-2008: sperimentazione, verifica e messa a punto, entrata a regime dei percorsi destinati alla

scuola secondaria.

Per chi, con quali scopi, per quali motivi

I destinatari, lo si è già detto, curiosamente sono gli alunni delle ultime due classi della scuola primaria e delle prime due della scuola secondaria di primo grado e i loro genitori. La scelta della scuola come interlocutore privilegiato era in qualche modo obbligata dalla finalità ultima di “A Brera anch’io”, che era quella di valersi del museo e del patrimonio culturale, di cui il museo è un concentrato, come luoghi e strumenti di dialogo e confronto interculturale nel rispetto delle specifiche identità.

La crescente presenza di cittadini di altre nazionalità infatti ci interrogava sulla necessità di trovare strumenti adeguati per rendere loro accessibile i beni culturali, che sono una chiave fondamentale per comprendere la storia e l’identità italiana, ma sono anche formidabili strumenti di conoscenza in generale, di emozione, di condivisione, di discussione. E sono anche un’insostituibile palestra di allenamento al confronto tra prospettive culturali diverse. Su questo aspetto è bene soffermarsi perché è spesso sminuito o non valorizzato in tutte le sue potenzialità.

I beni culturali grazie alla loro complessità sono documenti globali della storia della società (non solo di quella storia specifica che è la storia dell’arte); mostrano concretamente – nel loro corpo, verrebbe da dire – come saperi differenti, abilità tecniche di varia origine possano portare, unendosi, sintesi nuove; rendono visibile la complessa

e mai definitiva dinamica tra linee perdenti e linee momentaneamente vincenti. Infine, poiché parlano una lingua ormai ostica per tutti essendo frutti di culture delle quali abbiamo perduto molte chiavi, pongono ciascun uomo del XXI secolo su di un piano di parità davanti ad essi, stimolando una discussione alla pari.

La peculiarità di Brera

La progettazione ha innanzi tutto dovuto fare i conti con la specificità del museo di riferimento, la Pinacoteca di Brera. Si tratta di una pinacoteca in senso stretto, la maggioranza assoluta delle collezioni esposte è costituita da dipinti, in prevalenza soggetti religiosi di grande formato giunti con le soppressioni sette e ottocentesche dalla Lombardia, dal Veneto, dall'Emilia, dalle Marche.

Scarsissimo è lo spazio dedicato all'arte del Novecento (sia pure di levatura eccezionale). Un museo ostico dunque, reso più arduo da utilizzare



dalla cronica mancanza di spazi: per i laboratori, per spiegazioni protratte, per la visione attenta e rilassata. Insomma, un museo affascinante ma difficile.

Le peculiarità del progetto

Il forte e indispensabile legame con il museo di riferimento è solo la prima delle caratteristiche distintive di "A Brera anch'io". Le altre possono essere individuate nell'azione in partenariato con la scuola; nell'organicità degli argomenti scelti rispetto al curriculum scolastico; nella trasferibilità dell'approccio ad altri contesti; nell'utilizzo del metodo autobiografico; nel senso ampio dato al termine interculturalità, inteso come confronto tra le differenze di cui ciascuno è portatore e rispetto delle identità.

Proprio in funzione di questa accezione ampia si è scelto di utilizzare alcune strategie proprie del metodo autobiografico¹ che per suo statuto affronta la complessità, intreccia prospettive diverse, aiuta a scardinare luoghi comuni e certezze indiscusse. Inoltre favorisce il silenzio, l'ascolto, il rispetto, che sono obiettivi educativi generali di grande rilevanza.

L'articolazione e i materiali

La svolgimento del progetto prevede un'articolazione in fasi successive, illustrate ai docenti partecipanti durante un breve ma denso corso di formazione. L'inserimento delle attività nella quotidiana pratica scolastica e, insieme, la necessità di valorizzare al meglio i momenti di visita al museo, impongono di partire da attività svolte a scuola da parte degli insegnanti per raggiungere i prerequisiti necessari. A esse segue un primo incontro in Pinacoteca dove un educatore museale guida l'osservazione e la riflessione su due dipinti. A esso succedono attività di approfondimento, rinforzo e verifica sul primo incontro in Pinacoteca da svolgere a scuola e di

preparazione al secondo incontro in Pinacoteca, centrato anch’esso su due dipinti, che darà origine a ulteriori rielaborazioni e verifiche a scuola e predisposizione di un’attività conclusiva (es. mostra, drammatizzazione...). Sono previste verifiche in itinere e finali da parte dei responsabili e degli insegnanti coinvolti.

Per accompagnare questo percorso complesso sono state approntate istruzioni e approfondimenti per i docenti, schede attive, proposte di lavoro e schede di verifica da intendersi come ausili flessibili e non vincolanti.

Poiché “A Brera anch’io” non è una semplice aggiunta alla quotidiana pratica scolastica, i docenti di diverse discipline possono acquisire le differenti attività in cui si articola il progetto all’interno della programmazione curricolare e della didattica d’aula, per promuovere apprendimenti significativi riguardo al sapere e al saper fare.

I temi prescelti

Le caratteristiche del museo che si sono sommariamente descritte sopra, hanno reso difficile la scelta dei temi attorno ai quali costruire i percorsi. Dopo tentativi e discussioni il gruppo di lavoro si è orientato sul tema del cibo inteso non solo come prodotto, ma anche come valore e come simbolo per gli alunni della scuola primaria e su quello della memoria dei luoghi, degli oggetti, delle persone per gli alunni della secondaria di primo grado.

È chiaro che la scelta di un approccio in profondità, che sviscera sotto un particolare punto di vista soltanto poche opere prevede da parte dei docenti, nel corso del lavoro in classe, un’attenta predisposizione dei materiali ed un’attenzione particolare alla metodologia della proposta. Solo così risulta possibile esplorare, senza sensazioni di ripetitività e stanchezza, la molteplicità di piste che i singoli dipinti offrono.



Un primo bilancio con luci ed ombre

La possibilità di consultare la pubblicazione citata e i materiali on line sul sito www.brera.beniculturali.it dispensano in questa occasione da una esposizione dettagliata dei passaggi previsti. È invece importante riflettere sui punti di forza e sulle criticità di “A Brera anch’io”, anche perché alcuni di essi hanno un valore più generale.

Senza dubbio, ed i risultati delle verifiche lo dimostrano, la quotidianità dei temi prescelti, la vicinanza al mondo dei ragazzi è un elemento vincente, perché aiuta a superare la difficoltà di figurazioni che si esprimono in un linguaggio visivo molto distante da quello che oggi ci circonda. Nello stesso tempo questa prossimità dei temi sollecita la riflessione e la condivisione di esperienze personali, stimolando il racconto ed il confronto in una prospettiva che non è quella dell’individuazione di un’unica risposta giusta. Fondamentale da questo punto di vista è la scelta, già prima sottolineata, di esaminare poche

opere. Solo così è possibile dare a tutti tempi adeguati di riflessione e di esposizione.

Le possibilità di approfondimento in qualche modo personalizzato, che sono affidate alla cura dei docenti, custodi per eccellenza della specificità di ogni classe, sono facilitate dalla costruzione di percorsi coerenti ma modulari, suscettibili di tagli ed ampliamenti che non ne snaturano l'essenza e non ne mutano gli obiettivi portanti. Particolarmente efficaci ed apprezzati si sono dimostrati negli anni la centralità dell'apprendimento non formale, con la conseguente valorizzazione delle esperienze, e un metodo di analisi e di ragionamento di fronte alle opere che punta a fare emergere non solo le differenze, che sono una grande ricchezza, ma anche i punti di incontro.

Le difficoltà sono sfaccettate e riguardano in misura diversa i vari attori in campo (museo, scuola e famiglie). La prima difficoltà è insieme un'avvertenza: un progetto di questo tipo esige personale



specificamente formato per la conduzione degli itinerari e va contro la pratica purtroppo ancora corrente della improvvisazione nel campo dell'educazione museale. E richiede anche formazione (che è soprattutto autoformazione) per i docenti e per gli storici dell'arte coinvolti. Autoformazione che è affidata, come sempre, alla sensibilità ed allo spirito di dedizione personale. Un'altra difficoltà è legata specificamente ai modi d'uso più comuni di un grande museo come Brera, che amministrazioni ed organi di stampa vogliono sempre più fruiti come un grande centro commerciale: con efficienza, in fretta, in massa.

"A Brera anch'io" propone modi e tempi di fruizione controcorrente. Richiede una osservazione lenta e prolungata, possibilità di sosta davanti alle opere, silenzio e opportunità di esporre con pacatezza il proprio punto di vista. Il conflitto tra questi due modelli è patente ed ha causato difficoltà oggettive (proteste da parte di gruppi irritati dalle scolaresche che 'occupano' un dipinto troppo a lungo, folla, rumore, difficoltà di concentrazione). Inoltre impone cura nella programmazione che è anche possibilità di programmazione a lungo termine. Sappiamo tutti quanto ciò sia arduo, tanto a scuola quanto nei musei. Così come è stato spesso arduo e scarso di risultati il coinvolgimento delle famiglie.

Infine, una considerazione un poco amara: non si può tacere che un progetto come "A Brera anch'io" rischia di essere inutilizzabile dopo un pugno di anni di messa a regime. Se ne rileggiamo obiettivi e caratteristiche, punti di forza ed accortezze necessarie è chiaro che è pensato su di un museo che va scomparendo, sommerso da un ideale di atletismo numerico (la domanda ricorrente è "Quanti visitatori avete?"), su di una idea del patrimonio culturale che è ben diversa da quella che ne vede un giacimento monetizzabile, e per una scuola dove è possibile sviluppare e realizzare progetti che forse

non ci sarà più.

Però voglio considerare tutto questo come una sfida che finirà per mobilitare – ne sono certa – le migliori energie creative di tutti. L’obiettivo di una educazione al confronto civile, alla dialettica, alla comprensione e valorizzazione della pluralità è tra quelli fondamentali per gli anni immediatamente

a venire. Al suo interno i beni culturali possono giocare un ruolo fondamentale e, d’altra parte, solo avendo piena consapevolezza delle possibilità educative (in senso ampio) del nostro patrimonio sapremo utilizzarlo e salvaguardarlo per scopi più articolati del semplice turismo di massa.

Note

1. Per un orientamento: A. Bolzoni, D. Demetrio, S. Rossetti, *Un manifesto dell’educatore autobiografo*, in “Animazione sociale”, n. 3 (1999); D. Demetrio, *Per una didattica dell’intelligenza – Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano, 1995 (2003).

Il progetto “A Brera anch’io” nella sua versione per la scuola primaria è presentato nel dettaglio in una pubblicazione (*A BRERA ANCH’IO. Il museo come terreno*

di dialogo interculturale, Electa, Milano, 2007). A essa si rimanda per un quadro teorico e indicazioni bibliografiche e sitografiche di massima. In questo modo si è potuto mantenere al sunto dell’intervento il tono piano di un discorso tra colleghi e si sono eliminate le note.

Le immagini a corredo del testo documentano alcune fasi del percorso con le classi quinte della scuola primaria (fotografie di Eva Susner).

A Vision of my own

Francesca Togni

Le origini del progetto "A Vision of my own" si possono rintracciare nella partecipazione del Dipartimento Educativo della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo di Torino al progetto di formazione "Museums Tell Many Stories".

"Museums Tell Many Stories" nasce con l'intento di sviluppare le competenze del personale che si occupa di educazione al patrimonio/mediazione culturale e per sostenere l'apprendimento interculturale tramite l'elaborazione e lo sviluppo di metodologie con cui si possano interpretare e rendere accessibili al pubblico le collezioni e gli oggetti appartenenti ad altre culture (narrazione, *storytelling* ecc.). Una delle idee principali era quella che ogni istituzione partecipante potesse raggiungere l'autonomia scientifica necessaria all'attivazione di progetti sperimentali interni, o in collaborazione con altre istituzioni (musei, gallerie, fondazioni...) o singoli (artisti, ricercatori...).

Nel caso specifico del progetto "A Vision of my own", la volontà interna di dare continuità al progetto e la fase preliminare di ricerca e di progettazione, hanno coinciso con la richiesta specifica di collaborazione da parte di un'insegnante del CTP Drovetti di Torino.

L'équipe di progetto è formata da:

- lo staff del Dipartimento Educativo della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo;
 - le insegnanti del CTP Drovetti di Torino;
 - l'artista e regista Gianluca De Serio;
- con la collaborazione dei mediatori culturali d'arte della Fondazione e con il supporto scientifico

dello staff della Divisione Educazione al Patrimonio Culturale della Città di Torino, in particolare nella persona del dirigente, Dott. Vincenzo Simone.

Destinatari del progetto sono un gruppo di 25 giovani studenti stranieri del CTP Drovetti, tutti tra i 16 e i 18 anni.

Uno degli obiettivi del progetto è quello di indagare e sperimentare, attraverso il percorso, in mostra e in laboratorio, le seguenti tematiche correlate agli eventi espositivi:

- l'identità (ritratto e autoritratto);
- il viaggio;
- l'esperienza della distanza e della prossimità;
- la riflessione sul presente e sulla storia (collettiva e personale).

Il percorso di laboratorio si rivolge a un pubblico di giovani che in un luogo della cultura cercano sia il rapporto diretto con il patrimonio e gli strumenti per la lettura delle opere, sia la possibilità di partecipare ad esperienze di fruizione del museo personali e appassionanti e gli stimoli per mettersi in gioco con sperimentazioni creative. L'obiettivo è quello di lavorare nell'ottica di una piena accessibilità e fruizione da parte di persone appartenenti a diverse tradizioni culturali, concependo lo spazio espositivo come luogo di dialogo, contenitore e insieme produttore di saperi e culture, un luogo altro e quotidiano allo stesso tempo.

Il linguaggio video, ovvero quello scelto per il percorso "A Vision of my own", è specialmente adatto a questo tipo di sperimentazione, perché caratterizza la cultura contemporanea, è vicino all'utenza

dei giovani e può contribuire alla formazione di uno sguardo critico, attivo, estetico.

Il progetto si è articolato nella sua fase iniziale in un momento di confronto con gli insegnanti del CTP e con lo staff della Divisione Educazione al Patrimonio Culturale della Città di Torino, che ha portato alla stesura del progetto in forma definitiva da parte del Dipartimento Educativo della Fondazione.

Gli incontri hanno avuto la seguente scansione:

- visita delle mostre "Stop&Go", "Segni di Vita. Werner Herzog" e "Greenwashing";
- laboratorio "set video", sperimentazione sull'immagine in movimento a partire dai concetti di luce, ombra, corpo e movimento;
- incontro con l'artista, presentazione del suo lavoro e della sua ricerca;
- laboratorio di scrittura e narrazione, scelta della modalità di racconto delle storie di ognuno (che cosa dire, che cosa nascondere e fare solo intui-

re, qual è l'immagine più forte o che rimane più impressa...);

- riprese;
- fase di montaggio a cura dell'artista;
- presentazione al pubblico.

Il lavoro è stato svolto all'interno della Fondazione, nello specifico negli spazi espositivi e nell'aula didattica, attraverso visite alle mostre in corso e laboratori. Gli studenti hanno acquisito grande familiarità con gli spazi della Fondazione e disinvoltura nel viverli e nel sentirli come propri, nell'approccio alle opere d'arte contemporanea e nella relazione con i mediatori culturali d'arte. Durante il percorso, oltre alle opere video viste in mostra, gli studenti hanno avuto modo di vedere anche una selezione dei cortometraggi di Gianluca De Serio, artista e regista che ha collaborato alla conduzione dei laboratori e alla realizzazione dei video. Questi cortometraggi, realizzati da Gianluca e da suo fratello Massimiliano,



hanno come tema principale l'identità, e spesso sono ritratti di migranti a Torino. La visione è servita per dare un'idea più chiara ai ragazzi di che cosa si intende per "video-ritratto", e di che cosa significa raccontare una storia – la propria, quella di qualcun altro, quella di un luogo – attraverso le immagini. Il prodotto finale del percorso sono i tre video: "Sotto la neve", "Raccontami la tua storia" e "Il primo giorno di scuola".

I punti di forza del progetto sono:

- il dialogo con l'artista, la sua presenza stabile e il suo mettersi in gioco in prima persona nel rapporto con gli studenti;
- la qualità estetica e tecnica degli elaborati video;
- la partecipazione costante e appassionata degli studenti;
- la disponibilità all'ascolto e alla sperimentazione da parte degli insegnanti e del gruppo di lavoro;

- la possibilità data dalla Fondazione di lavorare liberamente all'interno degli spazi espositivi, dove le opere sono diventate riferimento per la progettazione dei video e set delle riprese.

Le criticità incontrate durante il percorso:

- l'iniziale difficoltà degli studenti nell'esporre le proprie idee ed esperienze personali;
- la tendenza iniziale degli studenti inseriti da poco e con una minore padronanza della lingua e delle consuetudini culturali, a non dare sufficiente valore al proprio contributo personale.

È stata realizzata una documentazione fotografica, sia internamente dallo staff del Dipartimento Educativo, che dalla fotografa Anna Largaioli, oltre che di documentazione video, attualmente visibile sul sito "Patrimonio e Intercultura" (www.ismu.org/patrimonioeintercultura).

Approfondimento

Durante il progetto "A Vision of my own", il lavoro nello spazio espositivo della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, a stretto contatto con le opere d'arte, è stato parte fondamentale della riflessione che ha portato alla realizzazione dei video. Qui di seguito una breve presentazione delle mostre viste e vissute insieme, da dicembre 2007 a marzo 2008.

STOP & GO. Nuovi Film e Video della Collezione Sandretto Re Rebaudengo

A cura di Francesco Bonami

Dopo l'esposizione del 2005 di una parte considerevole della Collezione per celebrare i dieci anni della Fondazione, la nuova rassegna è l'occasione per mostra-

re come essa si stia sviluppando, in che direzione stia andando e per aggiornare il pubblico su quale sia il ruolo del video all'interno di un significativo corpus di opere, considerato ormai una traccia fondamentale della storia dell'arte contemporanea. La Collezione Sandretto Re Rebaudengo è il frutto di un percorso iniziato quindici anni fa. La relazione fra le opere si collega ad una visione lungimirante: al desiderio di condividere le opere, alla volontà di raccontare, attraverso gli artisti, il presente e immaginare un ipotetico futuro.

La mostra è costituita dalle opere di venti artisti internazionali, la cui ricerca si struttura sull'immagine in movimento, una forma espressiva specifica e fondamentale del linguaggio artistico di oggi. Questa modalità



artistica, di cui le prime sperimentazioni nascono negli anni Sessanta, ma che dagli anni Novanta si diffonde in maniera consistente, è diventata infatti un mezzo di espressione privilegiato rispetto alle tecniche tradizionali come la pittura, la scultura e anche la fotografia. Le opere esposte affondano diverse modalità tecniche e di narrazione, tra cui l'animazione, il tema dell'identità, le relazioni interpersonali, le icone della nostra società e lo sport con il calcio e la danza.

Segni di vita. Werner Herzog e il Cinema

A cura di Alberto Barbera e Grazia Paganelli – Museo Nazionale del Cinema di Torino

Fin dai suoi primi film, Herzog si è distinto per la capacità di osservare gli aspetti insoliti della realtà e del mondo, con lo stupore e la purezza di uno sguardo che si interroga e si spinge sempre più nei territori di confine, tra la realtà rappresentata, la realtà documentata e una realtà splendidamente immaginata. Immagini fotografiche, spezzoni di film e videoinstallazioni compongono un percorso articolato, inteso ad approfondire l'idea di cinema del regista tedesco, con i suoi eccessi e le sue "magnifiche invenzioni", ma anche di scoprire i "segreti" del suo modo di lavorare, i motivi ricorrenti di una pratica che è rimasta costante pur arricchendosi di film in film.

L'esposizione è costituita da una sezione fotografica, con riproduzioni di grande formato che ripercorrono il suo lavoro sul set e isolano alcuni nuclei "tematici" che ricorrono in molti suoi film: i "segni di vita" cui fa riferimento il titolo, l'idea cioè di un cinema che si immerge nel paesaggio e si perde in un viaggio che tocca tutti gli angoli del mondo. La parte più consistente della mostra è dedicata alle videoinstallazioni. Il percorso, che si apre con un contributo realizzato appositamente dallo stesso Herzog per la mostra torinese, comprende numerose proiezioni, tra le quali: le sequenze inedite di *Fitzcarraldo*, con Mick Jagger nel ruolo che poi sarà di Klaus Kinski; il primo film "amatoriale" girato da un Herzog appena sedicenne; il "making of" di *Il diamante bianco* e il lavoro di registrazione delle musiche per lo stesso film. Saranno proiettati anche l'autoritratto *Portrait Werner Herzog*, il film *The Ball is a Scumbag*, del figlio Rudolph Herzog, che testimonia della passione per il calcio da parte del regista bavarese, e un montaggio che raccoglie alcune prestazioni di Herzog attore in film di altri registi.

GREENWASHING. Ambiente: Pericoli, Promesse e Perplexità

A cura di Ilaria Bonacossa e Latitudes – Max Andrews & Mariana Cánepa Luna

I lavori degli artisti di GREENWASHING testimoniano che concetti come ambientalismo, ecologia e natura sono ormai desueti e inadatti all'analisi e alla comprensione del complesso panorama ecologico in cui viviamo. L'impronta ecologica, l'impatto zero, l'annullamento delle emissioni di anidride carbonica, le *foodmiles*, il marketing ambientale, il debito ambientale, e via di seguito, sono tutti termini di recente invenzione spesso abusati, ma sempre più inafferrabili e immateriali. Sono vocaboli ed espressioni che ci spingono a percepire con sempre maggior inquietudine le intrusioni e le deprivazioni delle risorse del pianeta generate dalla costante modernizzazione globalizzata. E ci spingono ad un atteggiamento di perplessità anche nei confronti di soluzioni alternative.

GREENWASHING è un neologismo che indica le virtù ambientaliste di aziende, industrie, entità politiche o organizzazioni, finalizzate alla creazione di un'immagine positiva per distogliere l'attenzione da proprie responsabilità nei confronti di impatti ambientali negativi. Gli artisti presentati in GREENWASHING non danno soluzioni, ma visioni sulla questione dell'ambiente. Essi parlano delle

trasformazioni energetiche e delle materie prime, processi fondamentali nell'ecologia. I loro lavori (sono usati tutti i media) analizzano gli accumuli di energia – acqua, spazzatura, materiali di scarto, petrolio – in modo da rendere evidenti meccanismi e processi nascosti, rivelando così dei cicli di scambio e di potere aperti a nuove letture. La loro arte non indica la 'giusta' via etica ed ambientalista, ma permette di analizzare e mettere in discussione le nostre azioni e le nostre percezioni.

Note

"A Vision of my own" è un progetto a cura del Dipartimento Educativo della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, in collaborazione con CTP Drovetti e Gianluca De Serio. Referente del progetto: Elena Stradiotto. Coordinamento dei Progetti Educativi: Francesca Togni.

Le immagini a corredo del testo documentano alcune fasi del percorso (fotografie di Anna Largaiolli).



Note biografiche

Simona Bodo

Ricercatrice in problematiche di diversità culturale e inclusione sociale nei musei. Su questi temi ha curato studi, seminari e pubblicazioni per varie istituzioni; ha inoltre condotto attività di ricerca per conto dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa. Con Silvia Mascheroni è responsabile di "Patrimonio e Intercultura", prima risorsa on-line in Italia dedicata all'educazione al patrimonio in chiave interculturale. Tra le sue pubblicazioni: *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale* (con E. Daffra, R. Giorgi, S. Mascheroni, A. Montalbetti e M. Sozzi, Electa 2007), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale* (con S. Cantù e S. Mascheroni, Fondazione ISMU 2007), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale* (con M. R. Cifarelli, Meltemi 2006), *Culture in movimento. Strumenti e risorse per una città interculturale* (M&B Publishing 2005).

Giovanna Brambilla Ranise

Responsabile dei Servizi Educativi della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, si occupa in particolare del rapporto tra il museo e i diversi pubblici. Come Storica dell'arte ha curato per l'Accademia Carrara di Bergamo una mostra sui disegni del Settecento ed alcune mostre d'arte contemporanea. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Risvegli: il dialogo tra disagio e museo*, in "Curare con le arti. Neuroscienze e tecniche espressive" (Milano 2006), *Noi vedenti e non vedenti. Parole e contatti alla ricerca dell'arte*, in "Jubilantes" Annuario 2007 (Como 2007), *Da "OspitiDONOre" a "mediatori museali": storia di una cittadinanza partecipata*, in "Il Museo come promotore di integrazione sociale e di scambi culturali".

Emanuela Daffra

È funzionario storico dell'arte presso la Soprintendenza per il Patrimonio storico artistico e demoetnoantropologico di Milano dal 1990. Per tre anni è stata professore a contratto all'Università degli Studi di Pavia. Presso la Pinacoteca di Brera si occupa delle opere di cultura romagnola ed umbro-marchigiana, alle quali ha dedicato diversi studi, in particolare quelli su Piero della Francesca e Carlo Crivelli. Si interessa inoltre di comunicazione e didattica museale, nel cui ambito ha ideato e sostenuto progetti riconosciuti come metodologicamente innovativi. È autrice di numerosi

contributi sulla storia dell'arte, tra cui ricordiamo *Gentile da Fabbriano*, *La Pala di S. Bernardino di Piero della Francesca*, *Guida della Pinacoteca di Brera*.

Maria Camilla De Palma

Direttrice di Castello D'Albertis, Museo delle Culture del Mondo di Genova dal 1991, ha realizzato mostre, laboratori ed attività didattiche sulle culture delle popolazioni indigene di Africa, America e Oceania, in dialogo con le popolazioni di provenienza delle collezioni, così come con le comunità di cittadini immigrati. È stata membro del Comitato Esecutivo della sezione di Etnografia (ICME) dell'ICOM (2001-2003) e socia fondatrice di Simbdea. Pubblica ed opera nel settore dell'antropologia museale, dell'inclusione sociale, del collezionismo extraeuropeo e dell'uso interculturale del patrimonio museale da parte delle comunità di cittadini immigrati da paesi extraeuropei.

Pier Domenico Laghi

È Dirigente del Settore Cultura della Provincia di Ravenna.

Silvia Mascheroni

Storica dell'arte, ricercatrice nell'ambito della storia dell'arte contemporanea, dell'educazione al patrimonio culturale e della didattica museale. Dal 2003 insegna al Master "Servizi educativi del patrimonio artistico, dei musei di storia e di arti visive", Università Cattolica di Milano. Progetta e conduce interventi formativi per responsabili dei servizi educativi, operatori di Soprintendenze e musei del territorio, e per insegnanti; cura la progettazione di esperienze educative concertate tra musei, scuole e territorio. Attualmente è la coordinatrice della Commissione tematica "Educazione e mediazione" di ICOM Italia. È autrice di contributi dedicati all'educazione del patrimonio culturale.

Anna Maria Pecci

Antropologa museale, nel 2001-2002 è stata responsabile della didattica presso il Museo Etnologico Missionario di Colle Don Bosco (AT). Dal 2003 al 2009 ha collaborato con il Centro Studi Africani di Torino nell'ambito della progettazione culturale applicata ai patrimoni. Responsabile scientifica e coordinatrice dei progetti "Migranti e Patrimoni Culturali" e "Lingua contro lingua. Una mostra collaborativa", iniziativa inserita nel progetto europeo *MAP for ID*, ha curato il volume *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei* (Franco Angeli, 2009). Ha pubblicato diversi lavori, apparsi, tra l'altro, in libri editi dal Musée d'Ethnographie di Neuchâtel e nella rivista "Antropologia Museale". Svolge attività di ricerca, consulenza e collaborazione.

Ernesto Perillo

Ricercatore di storie. Ha insegnato italiano e storia negli istituti superiori e dal 1986 ha lavorato presso l'Irrea del Veneto, occupandosi di didattica della storia, educazione degli adulti e di progetti interculturali. È autore di saggi e testi sulla didattica della storia. Fa parte dell'Associazione "Clio '92" e coordina il Gruppo di ricerca sulla storia in dimensione interculturale.

Margherita Sani

Lavora all'IBC della Regione Emilia-Romagna, occupandosi di progetti europei, innovazione e progetti speciali, formazione e aggiornamento del personale dei musei. Ha organizzato corsi di aggiornamento e qualificazione dedicati al personale che opera nei musei. Dal 1996 ha organizzato, con l'European Museum Forum, lo EMF Workshop, seminario annuale di museologia aperto agli operatori dei musei d'Europa. Dal 2003 ha progettato e coordinato numerosi progetti finanziati dal Programma Comunitario "Lifelong Learning" aventi a tema l'educazione al museo con particolare attenzione agli adulti, la formazione degli operatori, il volontariato nei beni culturali, il dialogo interculturale. È coordinatrice del progetto *MAP for ID*.

Vincenzo Simone

Dirigente del Settore Educazione al patrimonio culturale della Città di Torino, si occupa prevalentemente di servizi al pubblico e attività educative. È curatore della collana "I Quaderni dei Musei Civici". Ha coordinato il gruppo di lavoro interistituzionale del Protocollo d'Intesa Scuola-Musei ed è ideatore e responsabile della gestione del sito internet *Museiscuol@* dedicato alla funzione educativa dei musei e del patrimonio culturale. Si occupa di indagini e studi sui visitatori dei musei. È stato direttore del Centro Interculturale della Città di Torino.

Francesca Togni

Studia lingue straniere a Salisburgo, Münster, Niort e Madrid. Diplomata in sceneggiatura cinematografica al Master Holden in Tecniche della Narrazione nel 2003, ha collaborato con il Centro Studi Holden e HoldenArt come traduttrice, interprete e consulente per progetti culturali. Ha fatto parte del comitato scientifico del magazine "Notable" per la sezione arte contemporanea e architettura. Dal 2004 si occupa del coordinamento dei progetti educativi alla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo di Torino.

Programma del XV Corso "Scuola e Museo"

(28 ottobre 2008, Ravenna)

Sessione mattutina • I principi

Pier Domenico Laghi

Presentazione della giornata

Silvia Mascheroni

Per uno sguardo d'insieme

Simona Bodo e Margherita Sani

Musei e dialogo interculturale in Europa, tra dichiarazioni di intenti e dati di realtà: le acquisizioni, le criticità, le prospettive

Maria Camilla De Palma e Ernesto Perillo

Antropologia e storia: le discipline come risorsa, il contributo dei saperi esperti

Coordina Silvia Mascheroni

Sessione pomeridiana • Le pratiche

Vincenzo Simone

Le sensate esperienze

Giovanna Brambilla Ranise e Anna Maria Pecci

Migranti e patrimoni culturali: i nuovi interpreti

Emanuela Daffra e Francesca Togni

Due progetti esemplari per i cittadini in formazione: "A Brera anch'io" e "A Vision of my own"

Lo sguardo dell'altro, lo sguardo sull'altro

cortometraggi dei registi Gianluca e Massimiliano De Serio

Coordina Vincenzo Simone

