

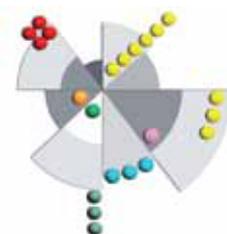
Educare al patrimonio in chiave interculturale

Guida per educatori
e mediatori museali

di Simona Bodo e Silvia Mascheroni



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ



Educare al patrimonio in chiave interculturale

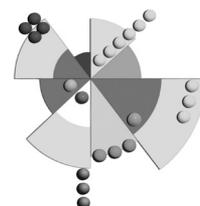
Guida per educatori
e mediatori museali

di Simona Bodo e Silvia Mascheroni



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

 Patrimonio e Intercultura



In copertina: educatrici e mediatrici museali del progetto
“TAM TAM - Tutti Al Museo”
(Museo Popoli e Culture del Pime e Fondazione Ismu, Milano)

Coordinamento editoriale: *Elena Bosetti*



Eccetto dove diversamente specificato, quest'opera di Fondazione Ismu è rilasciata con licenza
Creative Commons Attribuzione Condividi allo stesso modo 3.0.
Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>.

Stampato presso Graphidea srl, Milano, 2012

Indice

Presentazione		
di Vincenzo Cesareo e Mariagrazia Santagati	pag.	5
Introduzione	»	7
1. Linee guida e concetti chiave	»	9
1.1 Dal patrimonio come <i>sostanza</i> al patrimonio come <i>processo</i>	»	9
1.2 Il museo, luogo di incontro e di relazioni	»	11
1.3 Colmare lacune culturali o creare nuove appartenenze?	»	15
1.4 L'educazione al patrimonio in chiave interculturale come pratica trasformativa	»	15
2. Dal dire al fare. Percorsi di formazione e progettazione	»	19
2.1 Una pietra angolare: il partenariato museo-scuola-territorio per la costruzione condivisa di progetti	»	19
2.2 Gli esperti dell'educazione e della mediazione: una comunità professionale	»	22
2.3 La formazione condivisa: intrecciare saperi e abilità	»	25
2.4 La progettazione partecipata	»	28
2.5 Note a margine per l'utilizzo della scheda di progetto	»	33
2.5.1 <i>Per chi? I destinatari delle azioni di educazione al patrimonio in chiave interculturale</i>	»	33
2.5.2 <i>Le finalità e gli obiettivi</i>	»	34
2.5.3 <i>Le fasi di lavoro</i>	»	35
2.5.4 <i>Due esempi di strategie e strumenti: la scelta del tema come elemento generativo e di confronto, la narrazione per "rimettere in circolo" le storie</i>	»	36
2.5.5 <i>La produzione</i>	»	38
2.6 Documentare, monitorare, verificare per poter valutare	»	39
2.6.1 <i>Quando verificare?</i>	»	40
2.6.2 <i>Come valutare e con che cosa?</i>	»	41

3. La parola agli attori		
con contributi di <i>Mario Turci, Emanuela Daffra, Giovanna Brambilla, Rosana Gornati, Elena Besozzi, Ornella Costan, Milena Sozzi, Vincenzo Simone, Maria Grazia Panigada, Gianluca De Serio</i>	pag.	47
3.1 Il direttore di museo	»	47
3.2 La responsabile dei servizi educativi del museo di arte antica	»	48
3.3 La responsabile dei servizi educativi del museo di arte moderna e contemporanea	»	50
3.4 La mediatrice museale	»	51
3.5 La sociologa dell'educazione	»	52
3.6 L'insegnante di Ctp	»	53
3.7 La dirigente scolastica	»	54
3.8 Il funzionario della Pubblica amministrazione	»	55
3.9 L'esperta in narrazione	»	57
3.10 L'artista	»	58
Le risorse e gli strumenti	»	61
Dedica in forma di ringraziamento	»	63

Presentazione

La Fondazione Ismu, sin dalla sua costituzione (1991), promuove studi e iniziative sulla società multietnica e, attraverso il Settore Educazione (già Settore Scuola Formazione), si occupa in particolare del mondo della scuola e della formazione. Il Settore sviluppa e realizza progetti relativi alle interrelazioni tra processi migratori e percorsi formativi e si propone di sostenere l'accoglienza e l'inserimento di giovani e adulti stranieri nel sistema scolastico-formativo, individuando nell'interculturalità una prospettiva rilevante di formazione.

Nel corso degli anni, nell'ambito del Settore Educazione, sono state condotte significative indagini e sperimentazioni a livello sia locale sia nazionale e internazionale; sono stati realizzati corsi di formazione e progetti rivolti a personale docente e dirigenti delle scuole di ogni ordine e grado, alunni e genitori, mediatori interculturali, formatori, operatori dei centri di formazione professionale, responsabili delle politiche formative, ecc. molta attenzione è stata rivolta, dal punto di vista pratico-operativo, alla costruzione di una "scuola comune" per tutte le nuove generazioni, al di là della provenienza nazionale, attraverso la collaborazione con soggetti pubblici e privati, al fine di favorire l'integrazione formativa e sociale degli stranieri, supportando gli insegnanti con approcci interdisciplinari, multiculturali e multilingui.

In questo orizzonte si collocano le diverse aree di intervento sulle quali il Settore Educazione ha investito nel tempo. Tra queste si sottolineano: l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda; la valorizzazione delle lingue e delle culture degli alunni stranieri come opportunità e risorsa educativa per tutti gli studenti; l'offerta di consulenza sulle lingue e sulle culture altre, in particolare quelle arabe e cinesi; la formazione dei mediatori interculturali; l'educazione dei giovani al riconoscimento della diversità culturale e alla cittadinanza attiva; la diffusione di buone pratiche nelle istituzioni formative a favore degli allievi stranieri e italiani; la sperimentazione di progetti innovativi di educazione interculturale (ad esempio su cinema e interculturalità, sul patrimonio culturale come risorsa per il dialogo interculturale, ecc.).

A fronte di tale impegno, nel 2011 il Settore Educazione ha ritenuto utile una riflessione sulle prassi attivate, sviluppata attraverso la produzione di tre testi che si propongono di offrire a un ampio pubblico di destinatari suggerimenti e indicazioni operative utili alla progettazione, nonché chiarificazioni su concetti e parole chiave, esemplificazioni di percorsi didattici, repertori di strumenti e riferimenti bibliografici.

Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa; Cinema e didattica. Sguardi interculturali; Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali – questi i testi che inaugurano la collana "Strumenti" delle pubblicazioni della Fondazione Ismu – sono il risultato di questo lavoro, frutto di anni di esperienze sul campo, di scambio e di confronto fra i collaboratori del Settore Educazione. I tre volumi si occupano di argomenti che consideriamo di particolare interesse, rispetto ai quali è senza dubbio opportuno sensibilizzare e realizzare ulteriori iniziative: essi ap-

profondiscono rispettivamente i temi del plurilinguismo e della valorizzazione della lingua d'origine degli alunni con cittadinanza non italiana; del cinema in quanto strumento particolarmente adatto a favorire sguardi decentrati rispetto ai propri modelli culturali; dell'educazione al patrimonio (museale e diffuso) in chiave interculturale come pratica trasformativa che apre spazi dialogici di contaminazione e di scambio.

L'auspicio è che questi strumenti possano rappresentare un supporto concreto per tutti coloro che si impegnano quotidianamente nel favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza, soprattutto costruendo chance di integrazione per i giovani che crescono nel sistema formativo italiano.

Un sentito ringraziamento va ai collaboratori del Settore Educazione, che si sono impegnati nell'elaborazione dei testi: Costanza Bargellini, Alessandra Barzaghi, Simona Bodo, Silvana Cantù, Mara Clementi, Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Gabriella Lessana, Silvia Mascheroni, Cristina Zanzottera.

Un grazie anche a Manuela Pursumal del COE (associazione Centro Orientamento Educativo) per il contributo alla stesura del testo su cinema e didattica, oltre che per la collaborazione alle iniziative per la scuola nate attorno al Festival del Cinema Africano, d'Asia e d'America Latina di Milano; ai docenti Giuliana Romano, Fabio Mantegazza, Antonella Di Nardo per aver messo a disposizione i propri percorsi didattici, elaborati a partire da un cortometraggio di elevato valore pedagogico.

Per le loro esperienze e testimonianze sul museo come luogo di incontro e di scambio interculturale, si ringraziano: Elena Besozzi, Giovanna Brambilla, Ornella Costan, Emanuela Daffra, Gianluca De Serio, Rosana Gornati, Maria Grazia Panigada, Vincenzo Simone, Milena Sozzi, Mario Turci.

Per le traduzioni di materiali per progetti di valorizzazione delle lingue d'origine, un grazie è rivolto a Alessandra Barzaghi, Erica Colussi, Ardita Demneri, Emilia David Dragoreanu; La Fondazione Vismara e Paolo Branca per il *supporto ad Apriti Sesamo*, progetto di riferimento per l'elaborazione del testo sul plurilinguismo; Livia Daveri della Hauptstelle RAA del Nordreno Vestfalia e Marco Muzzana della Fondazione Franco Verga, per aver presentato esperienze che riconoscono la centralità dei ruoli genitoriali nella trasmissione della lingua madre all'interno dello spazio scolastico. Un ricordo riconoscente va infine a Maria Paola Colombo Svevo per aver tenacemente promosso e sostenuto il progetto "A scuola con le mamme".

Vincenzo Cesareo

Segretario generale della Fondazione Ismu

Mariagrazia Santagati

Responsabile del Settore Educazione

Introduzione

«La mia casa in Moldavia è chiusa e vuota: tutto è come l'abbiamo lasciato quando siamo partiti. È come un grande pacco. Pensavo che la mia casa era come un museo. Ma adesso non lo penso più. Perché quella casa diventi un museo occorre che qualcuno entri, che qualcuno faccia parlare gli oggetti e ascolti le nostre storie. Bisogna che qualcuno di vivo si interroghi sul nostro passato e che la nostra storia entri dentro la sua» (Vadim Vicol, uno degli studenti del Ctp "Drovetti" di Torino che hanno partecipato al progetto della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo "A vision of my own").

Basterebbe questo intenso ed esemplare pensiero per dare conto in modo essenziale delle ragioni di questa *Guida*, che indica un tracciato, segna una strada da percorrere insieme: educatori e mediatori, insegnanti e artisti, ricercatori e cittadini di origini culturali diverse. Un "manuale" essenziale nel quale i concetti, le acquisizioni, i principi e le indicazioni di metodo (la *teoria*) – approdi della ricerca e del dibattito di questi ultimi anni, individuati in quanto ritenuti forti di significato e di potenziale generativo – sono sostenuti da testimonianze ed esempi, estratti di progetti realizzati, riferimenti a cosa si fa, come si fa. Non solo quali "tesi" di quanto proposto e ragionato, ma affinché sia una guida partecipata, che restituisce anche nelle sue componenti il senso di coralità proprio dell'approccio interculturale, di metodo e di azione. Che mette in dialogo la Storia e le storie, tessendo trame di senso: il sapere del patrimonio, l'autorevolezza scientifica della ricerca, il sapere di ognuno.

Il primo capitolo compone il quadro di riferimento essenziale per condividere concetti e principi, per "intendersi" in merito alla visione processuale del patrimonio, riconoscendo il museo quale luogo di ascolto e di relazione, e l'educazione al patrimonio in chiave interculturale quale pratica trasformativa.

Il secondo capitolo è dedicato alla progettazione: quale il valore del partenariato tra istituzioni diverse per la costruzione condivisa di progetti; quali gli snodi essenziali della struttura progettuale, dalla formazione degli operatori alla valutazione, precisando concetti e suggerendo strategie, individuando inoltre chi sono gli esperti dell'educazione e della mediazione, con un'attenzione particolare ai "nuovi interpreti" del patrimonio, portavoce di domande di apprendimento e formazione, di altre umanità culturali.

Nell'ultimo capitolo abbiamo dato la parola ai protagonisti delle diverse esperienze, che restituiscono riflessioni, frammenti di progetti, ognuno in rappresentanza del proprio contesto e osservatorio professionale e istituzionale: il mediatore, l'insegnante, l'artista, il responsabile dei servizi educativi, l'esperto in narrazione.

Perché è con la polifonia delle voci che si costruiscono conoscenze e abilità, dal singolare al plurale (fuor di retorica), per far sì che il museo sia davvero una casa abitata, non un deposito di memorie altrui, roccaforte di saperi inerti. Saperi che invece si possono, si devono interpretare e mediare, accogliendo lo sguardo di ognuno, affinché si traducano in "apprendimento e diletto" destinati a pubblici di ogni età e appartenenza culturale.

L'educazione in chiave interculturale permette di comprendere *quel* senso che fa di ogni testimonianza del patrimonio, musealizzato e diffuso, materiale e immateriale, del passato come del contemporaneo, una straordinaria risorsa che connette il tempo e lo spazio, il *qui* e l'*altrove*, in una relazione sempre nuova e attuale.

Simona Bodo e Silvia Mascheroni

1. Linee guida e concetti chiave

Vi sono alcuni presupposti fondamentali in assenza dei quali la progettazione di interventi educativi in chiave interculturale in un museo diventa problematica se non impraticabile.

1.1 Dal patrimonio come *sostanza* al patrimonio come *processo*

Il primo riguarda il modo stesso in cui concepiamo e definiamo ciò che è “patrimonio culturale”. In questa riflessione possiamo prendere quali punti di riferimento le definizioni formulate a trent’anni di distanza l’una dall’altra dall’Unesco, l’agenzia educativa e culturale delle Nazioni Unite.

«Ai fini della presente convenzione, sono considerati “patrimonio culturale”:
i monumenti: opere architettoniche, plastiche o pittoriche monumentali, elementi o strutture di carattere archeologico, iscrizioni, grotte e gruppi di elementi di valore universale eccezionale dal punto di vista storico, artistico o scientifico [...]».

Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Parigi, 1972

Le caratteristiche fondamentali di questa definizione del 1972 si possono riassumere come segue:

- una visione tradizionale e statica di patrimonio, concepito in primo luogo come un *sistema chiuso*, una eredità ricevuta da salvaguardare e da trasmettere (la *sostanza* cui si fa riferimento nel titolo di questo paragrafo);
- l’attenzione esclusiva alla dimensione materiale (nella definizione si fa menzione solo dei beni culturali tangibili);
- l’enfasi sull’eccellenza (i «monumenti», il «valore universale eccezionale»).

Che cosa accade trent'anni dopo?

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

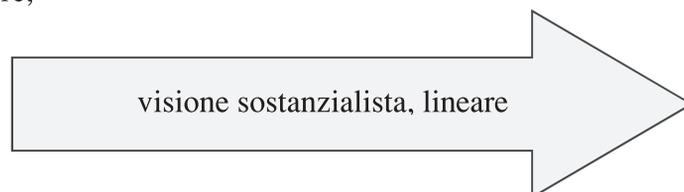
Unesco, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi, 2003

La definizione del 2003 si distingue per:

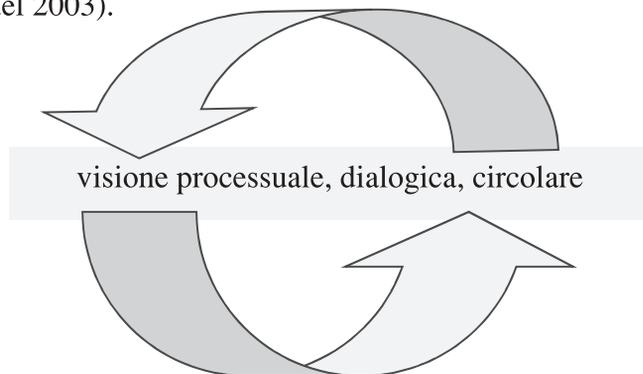
- la nuova importanza attribuita alla componente intangibile del patrimonio;
- il riconoscimento che il patrimonio culturale dovrebbe essere non solo conservato e trasmesso (il che rappresenta naturalmente una premessa indispensabile), ma costantemente rimesso in gioco;
- la consapevolezza che il patrimonio si arricchisce – e *non* svilisce – passando di individuo in individuo, di generazione in generazione;
- la nuova centralità del singolo e della comunità (non più esclusivamente gli “addetti ai lavori”) nella definizione di ciò che assume valenza patrimoniale, con riferimento non solo al concetto di eccellenza, ma anche ai saperi, al sentire e ai vissuti individuali e collettivi.

In sintesi, emergono due possibili modi di intendere il patrimonio:

- 1) un insieme *dato* di beni statici, sedimentati, di valore universale, da conservare e da trasmettere;



- 2) un insieme *in divenire* di beni da “rimettere in circolo”, ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio (il *patrimonio ricreato* della Convenzione Unesco del 2003).

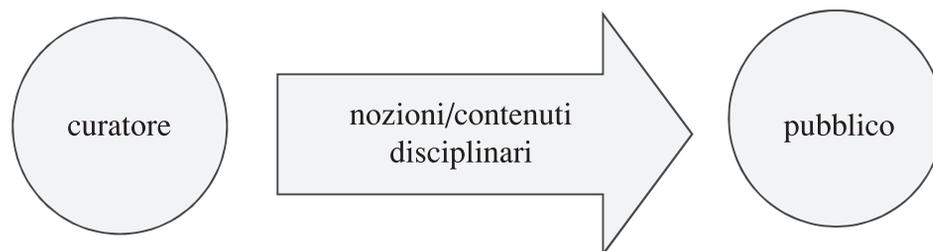


I due paradigmi non sono messi a confronto per suggerire una loro presunta incompatibilità, né tanto meno per avanzare la tesi che l'uno sia corretto e l'altro sbagliato. È d'altra parte innegabile che la visione processuale/dialogica/circolare di patrimonio meglio si presti a una progettazione in chiave interculturale, riconoscendo l'importanza di accogliere nuove voci e narrazioni e aprendo alla possibilità di creare nuove appartenenze, al di là dei mondi "visitabili", ma pur sempre paralleli e distinti (*noi e loro*), in cui crediamo di abitare.

1.2 Il museo, luogo di incontro e di relazioni

Il secondo presupposto per una corretta progettazione in chiave interculturale consiste nella visione del museo come luogo di incontro e di relazioni, intendendo per *relazione* un rapporto che – attraverso una gamma di pratiche che vanno dalla consultazione a forme "leggere" ed episodiche di coinvolgimento, da una costruzione condivisa di significati sollecitata dalla mediazione fino a una vera e propria co-progettazione – riconosce nei pubblici del museo non tanto dei semplici consumatori o beneficiari, ma dei partecipanti attivi, per quanto in diversa misura.

Tradizionalmente, la *relazione tra il museo e i suoi pubblici* si risolve in un processo a senso unico di trasferimento di contenuti e di nozioni da una fonte autorevole e scientificamente preparata – lo studioso, il curatore – a un visitatore generico, disinformato e passivo.



In quest'ottica, il compito prioritario di un museo è quello di promuovere l'eccellenza e custodire l'*expertise* disciplinare, unica chiave di lettura possibile delle collezioni.

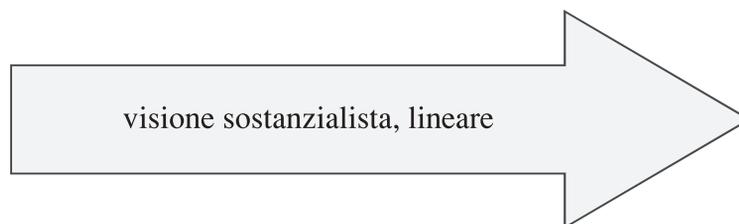
Ma un museo che ponga al centro di ciò che è e di ciò che fa la relazione con i propri pubblici deve essere pronto a riconoscere che questa relazione, per essere generativa, comporta una continua (ri)negoziazione: del significato degli oggetti e delle opere che vi sono esposte (le cui chiavi di lettura non si esauriscono nei saperi disciplinari), dell'idea stessa di museo (come luogo, appunto, di incontro e di relazioni), della nozione di comunità di riferimento (che va costantemente sondata e interrogata, perché in continuo movimento).

«Nella disponibilità a vedere e costruire il mondo, il museo gioca le sue carte assumendo onestamente la sua funzione di "raccoltore di tracce di esistenze" e non di identità. Ma questo è possibile in relazione alla sua disponibilità di essere "fatto a pezzi", quindi di promuovere la "concorrenza" di visioni terze, per accettare, in definitiva, la critica alla sua autorità, al suo bisogno di definizioni, di realizzarsi come monumento».

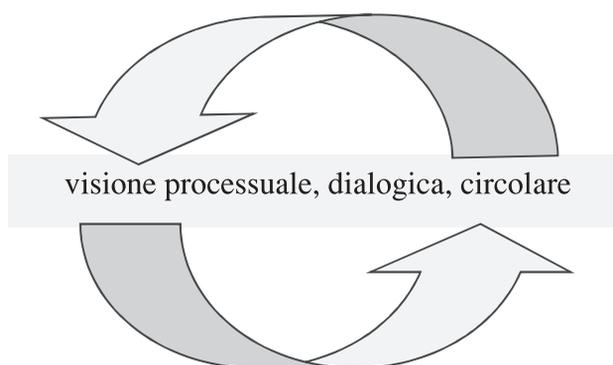
M. Turci, *Dell'impossibilità che il dialogo possa essere interculturale*, in "Antropologia museale, Rivista quadrimestrale della Società Italiana per la Museografia e i Beni Demoetnoantropologici", n. 20/21, 2009

In sintesi, emergono due possibili modi di intendere il “museo”:

- 1) il luogo della conservazione, “garante” del patrimonio, unica autorità in grado di interpretare gli oggetti e di custodire i saperi disciplinari a essi relativi;



- 2) un’istituzione aperta, relazionale, che consulta e coinvolge attivamente pubblici diversi accogliendo punti di vista e interpretazioni multiple.



Per passare dal piano della riflessione teorica a quello della prassi, è utile considerare le finalità di alcuni progetti di educazione al patrimonio finalizzati a promuovere la partecipazione culturale dei “nuovi cittadini”, e informati dai due paradigmi interpretativi di patrimonio e di museo appena presi in considerazione.

Tab. 1 - Paradigmi e finalità a confronto: il museo, il patrimonio

<i>Visione sostanzialista, lineare</i>	<i>Visione processuale, dialogica, circolare</i>
<ul style="list-style-type: none"> – «Promuovere l’integrazione sociale attraverso la conoscenza del patrimonio culturale veronese, in particolare di tre musei, ritenuti particolarmente significativi in quanto custodi della memoria della città» (Comune di Verona, Assessorato alla Cultura, Musei d’Arte e Monumenti, progetto “Il museo come promotore di integrazione sociale e di scambi culturali”); – «Avvicinare il pubblico adulto, anche straniero, alle tematiche relative alla ricerca archeologica e alla sua valorizzazione, al fine di creare maggior sensibilità verso il patrimonio archeologico e farne un motivo d’incontro culturale, confrontando il nostro passato con quello di altre popolazioni che abitano oggi il territorio di Bagnolo San Vito» (Parco Archeologico del Forcello, progetto “Incontriamoci al Forcello: l’archeologia al servizio dell’intercultura”); – «Rendere il Museo Egizio accessibile ai 	<ul style="list-style-type: none"> – «Non trasmettere competenze di carattere storico-archeologico, ma condividere attraverso la discussione, il confronto e lo scambio la conoscenza di un patrimonio culturale che risulta arricchito anche attraverso molteplici visioni trasversali» (Museo Civico Archeologico Etnologico di Modena, progetto “Choose the piece”); – «Formare figure specializzate (i mediatori) che possano interpretare e narrare i beni conservati nel museo alla luce dei saperi e delle storie che costituiscono i “propri” patrimoni culturali» (Museo di Antropologia ed Etnografia dell’Università di Torino e Centro Studi Africani, progetto “Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa”); – «Educare i destinatari a conoscere, interpretare e concettualizzare elementi materiali e immateriali che assumono valenza patrimoniale sia in riferimento alla cultura di provenienza che a quella del contesto di residenza» (Museo Guatelli, Ozzano Taro di Collecchio, progetto “Storie Plurali”); – Fare del museo «non solo un territorio culturale

<p>nuovi cittadini torinesi, e in particolare alla comunità arabofona, in quanto “erede” del patrimonio culturale di cui le collezioni dell'Egizio sono espressione» (Museo Egizio di Torino, progetto “L'Egizio per gli stranieri”).</p>	<p>di confronto, ma anche un luogo di progettazione condivisa e partecipata» (Venaria Reale, progetto “La Reggia di Venaria: vita in movimento”);</p> <p>– Rendere i nuovi cittadini «protagonisti di una rilettura delle collezioni museali» (Museo di Storia naturale di Parma, progetto “Animali in cielo e in terra”).</p>
---	--

L'altro modo fondamentale in cui il museo può e deve, in una prospettiva interculturale, diventare luogo di relazioni, riguarda la *promozione dell'incontro, dello scambio, della reciprocità tra pubblici diversi*.

Le esperienze sempre più numerose che negli ultimi anni sono state realizzate nei musei italiani per rispondere alla crescente diversità dei loro pubblici ricadono molto spesso in tre principali tipologie:

- quella del *multiculturalismo conoscitivo* (o *culture in mostra*), il cui obiettivo è di promuovere in un pubblico autoctono un maggiore rispetto e riconoscimento delle culture “altre”, spesso rappresentate in maniera distorta o del tutto escluse dai nostri musei e dai nostri spazi espositivi;

Esempio: laboratorio e kit didattico “Tre milanesi in viaggio per l'Oriente” (Civiche Raccolte d'Arte Applicata – Raccolte Extraeuropee di Milano, 2006-2007)

Il laboratorio e kit didattico, ideato in concomitanza con la mostra “Orientalia. Percorsi cinesi e giapponesi nelle Raccolte Extraeuropee del Castello Sforzesco”, si è posto i seguenti obiettivi:

- «Riflettere sulla rappresentazione delle culture “altre” e sugli stereotipi relativi all'Oriente oggi e in passato;
- analizzare i rapporti tra l'Europa, in particolare Milano, e l'Estremo Oriente tra XIX e XX secolo (scambi commerciali, stereotipi, influenze artistiche);
- conoscere la situazione politica, sociale ed economica del Giappone tra XIX e XX secolo (l'apertura all'Occidente, il cambiamento politico/sociale, la produzione di massa);
- comprendere le tradizioni artistiche e culturali di Cina e Giappone (le cerimonie, la religione, l'arte)».

C. Orsini, S. Pippia, *Laboratorio e kit didattico “Tre milanesi in viaggio per l'Oriente”*, in “Patrimonio e Intercultura”, 2007, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=15>

- quella dell'*alfabetizzazione* dei nuovi cittadini alla cultura dominante, attraverso lo sviluppo di programmi e attività per aiutarli ad approfondire la conoscenza della storia, della lingua, dei valori e delle tradizioni del paese in cui hanno messo nuove radici;

Esempio: progetto “Conosciamoci al museo” (Museo Nazionale Atestino, Este, 2007)

Con questo progetto, il Museo Nazionale Atestino si è proposto di «superare eventuali problemi di “accesso” al Museo, favorire i processi di accoglienza e di integrazione con e tra comunità migranti, promuovere scambi e conoscenze reciproche, far conoscere i Veneti antichi e la storia locale per favorire l'integrazione culturale».

M. Gamba, *Conosciamoci al museo*, in “Patrimonio e Intercultura”, 2007, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=11>

- quella della promozione nelle comunità migranti di una consapevolezza della propria cultura d'origine, ad esempio attraverso la *programmazione culturalmente*

specifica tipica dei musei antropologici ed etnografici (ma non solo).

Esempio: progetto "L'Egizio per gli stranieri" (Museo delle Antichità Egizie, Torino, 2007)

Il Museo Egizio ha promosso questo progetto al fine di:

- «rendere il museo accessibile ai nuovi cittadini torinesi, e in particolare alla comunità arabofona, in quanto "erede" del patrimonio culturale di cui le collezioni dell'Egizio sono espressione;
- promuovere nei cittadini di origine immigrata residenti a Torino e Provincia la consapevolezza del patrimonio culturale della città;
- suscitare in essi meccanismi di associazione di idee e di ricordo tra le realtà presenti nel Museo e quelle esistenti o esistite nei loro Paesi di origine».

M. Trapani, *L'Egizio per gli stranieri*, in "Patrimonio e Intercultura, 2007, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=7>

Naturalmente ognuno di questi approcci svolge una propria funzione fondamentale – affermando il concetto di diversità come risorsa, creando le condizioni necessarie all'incontro e allo scambio tra pratiche culturali differenti, aiutando le comunità immigrate a mantenere vivo il legame con le proprie radici – ma si tratta pur sempre di strategie che:

- mantengono i pubblici autoctoni e i *nuovi pubblici* separati, attraverso la costruzione di percorsi e di progetti indirizzati specificamente agli uni o agli altri;
- anche nel caso in cui incoraggino l'incontro tra pubblici diversi, puntano più su una *didattica delle differenze* (l'altro come oggetto di conoscenza) che sull'attivazione di nuovi saperi e relazioni;
- fanno emergere una visione sostanzialista non solo di patrimonio e di museo, ma anche dei pubblici e delle relazioni che tra essi intercorrono (v. tabella sotto);

Tab. 2 - Paradigmi e finalità a confronto: i pubblici e le relazioni tra pubblici

<i>Visione sostanzialista, lineare</i>	<i>Visione processuale, dialogica, circolare</i>
<ul style="list-style-type: none"> - «Promuovere un dialogo tra le culture per favorire: la comprensione della propria tradizione e di quella altrui; la tolleranza tra paesi differenti ma con legami culturali comuni» (Fondazione Puglisi Cosentino per l'Arte, Catania, progetto "Pupe e Pupi in Tunisia e Sicilia"); - «Per gli autoctoni: educarsi all'avvicinamento ad altre culture partendo da ciò che li circonda (scoprendo che "pezzi di Torino" familiari hanno origini lontane); per i migranti: cercare un legame tra il loro "nuovo paese" e la loro cultura d'origine» (Orto Botanico di Torino, progetto "In ogni storia c'è un giardino"); - «Favorire una mentalità più aperta e una maggiore conoscenza delle culture extraeuropee» (Centro Zaffiria e Museo degli Sguardi, Rimini, progetto "Interculturarte"). 	<ul style="list-style-type: none"> - «Potenziare le capacità dei destinatari di orientarsi in maniera autonoma e critica nel mondo della comunicazione e nella realtà circostante, e di attivare dispositivi utili per analizzare e raccontare la propria esperienza nel mondo» (Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, Torino, progetto "City Telling"); - «Attivare un processo di "riconoscimento" di sé, dell'altro e della storia, propria e altrui, lavorando sull'identità individuale e collettiva» (Museo Nazionale Preistorico ed Etnografico "Luigi Pigorini", Roma, progetto "Saperci Fare. Educazione e comunicazione interculturale al museo"); - «Incoraggiare il dibattito e la comprensione interculturale tra pubblici misti (per provenienza, background sociale e culturale), offrendo a ciascuno una concreta opportunità di autorappresentazione» (Museo Popoli e Culture del Pime e Fondazione Ismu, Milano, percorso di formazione e ricerca-azione "Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture").

- trovano una più piena legittimazione nel momento in cui fanno parte di un *processo* che tende allo sviluppo di forme più complesse, genuinamente interculturali, quali quelle esemplificate al paragrafo 1.4 e nel secondo capitolo di questa *Guida*.

1.3 Colmare lacune culturali o creare nuove appartenenze?

Le riflessioni sin qui svolte ci portano a sottolineare come, accanto a un ripensamento delle nozioni di patrimonio e di museo, un altro snodo fondamentale consista nel chiarire che cosa si intende per *dialogo interculturale* o *educazione al patrimonio in chiave interculturale*, espressioni che stanno gradualmente entrando a far parte del lessico della comunità museale, ma vengono spesso utilizzate in maniera impropria o ambigua:

La logica dell'alfabetizzazione: un esempio poco virtuoso

«Si trattava di trovare un livello di approfondimento che fosse sufficiente per comunicare i concetti, senza richiedere una conoscenza di base che normalmente deriva dalla scuola. Per spiegare questo si possono citare degli episodi: chiunque in Italia, quando sente parlare di “piazza del Foro”, comprende che il foro è un edificio o una rovina o comunque una struttura architettonica; invece chi non ha nessuna preparazione sa che la parola foro corrisponde alla parola buco, quindi per lui diventa piazza del buco. Entrando in una chiesa ed ammirando quadri e affreschi, è stato necessario spiegare che quei cerchi posti dietro la testa dei santi erano le aureole, simbolo di santità e non antenne paraboliche. Gli esempi da citare potrebbero essere molti, ma in sintesi abbiamo capito che non vi poteva essere niente di scontato e che avremmo dovuto noi fare uno sforzo per avvicinarci al livello culturale di queste persone, esattamente come loro avrebbero dovuto farlo per comprendere quello che gli stavamo spiegando. Si trattava di costruire un ponte tra le diverse culture».

Da un articolo di G. Archetti sul corso per mediatori artistico-culturali promosso dal Fai di Brescia, pubblicato sulla rivista on-line “Allarme Milano – Speranza Milano”, n. 14, dicembre 2010

Questo brano illustra in maniera paradigmatica i rischi di alcune operazioni di “alfabetizzazione” condotte nel nostro paese. Di fatto, *avvicinarsi al livello culturale dell'altro* (in modi che, neanche tanto velatamente, presuppongono una sua posizione di inferiorità), *spiegargli l'abc* del patrimonio attraverso la trasmissione didascalica di una serie di nozioni, ben difficilmente rappresenta una buona premessa per costruire un ponte tra culture e lavorare in un'ottica di medio-lungo periodo, che miri a creare nuove appartenenze piuttosto che a colmare presunte lacune culturali.

È peraltro sintomatico che il concetto di *identità multiple* – così cruciale per il dialogo interculturale, in quanto affranca gli individui dalla logica prevalente dell'appartenenza, della tipizzazione etnica, della rappresentanza culturale (secondo cui le “comunità” sono automaticamente interessate solo a quegli oggetti e a quelle testimonianze che hanno un legame diretto con la propria cultura di origine) – sia ancora molto raramente posto al centro del lavoro dei musei e delle altre istituzioni deputate alla tutela del patrimonio.

1.4 L'educazione al patrimonio in chiave interculturale come pratica trasformativa

Ecco perché è così importante ripensare il dialogo culturale non tanto come un *fine*, un *obiettivo* da raggiungere in un futuro imprecisato, quanto come un *processo*:

- che coinvolge individui autoctoni e di origine immigrata su un piano di parità, ed è generativo (attiva nuovi saperi, consapevolezza, relazioni) per entrambe le parti;
- che promuove un rapporto di reciprocità e circolarità tra il museo e i suoi pubblici, mettendone in dialogo i saperi, le prospettive e le esperienze.

Altrettanto cruciale è ripartire da una nozione di educazione interculturale nei musei non tanto come *didattica delle differenze*, quanto come *pratica trasformativa*:

- che incoraggia l'interazione, lo scambio, la messa in discussione dei propri saperi e delle proprie certezze culturali, e offre agli individui una concreta opportunità di auto-rappresentazione;
- che pone l'enfasi non tanto sulla conoscenza delle diversità culturali (l'*altro* come oggetto di conoscenza, le *culture* intese come organismi statici e chiusi), quanto sull'apertura di spazi dialogici di contaminazione, di ascolto e di apprendimento reciproco, di costruzione e condivisione di significati (ovvero l'*altro* come persona con cui entro in relazione).

Esempio: le finalità del progetto "A Brera anch'io" (Pinacoteca di Brera, Milano; il progetto rientra nella programmazione educativa ordinaria dal 2007)

«Educare all'ascolto e al dialogo come occasione non solo per conoscere gli altri, ma anche per avvicinarsi, o ritornare, ad alcuni tratti connotativi della cultura di appartenenza; conoscere un museo – la Pinacoteca di Brera nel nostro caso – e alcune delle opere in esso custodite, per imparare a comprendere l'uno e le altre, utilizzando la loro ricchezza come strumento e occasione di crescita e di confronto; far apprendere conoscenze, competenze, ma anche comportamenti che siano poi trasferibili in contesti diversi dalla Pinacoteca, e diventino un abito di comportamento».

E. Daffra, *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, in "Patrimonio e Intercultura", 2007, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=26>

Ciò che rende *interculturale* un percorso educativo in un museo, in altri termini, non è tanto la trasmissione di nozioni e contenuti, quanto lo sviluppo nei pubblici, in *tutti* i pubblici, di quelle attitudini e competenze relazionali che sono sempre più indispensabili in un mondo di crescente contatto e scambio tra pratiche culturali differenti, quali ad esempio:

- la mobilità cognitiva;
- il decentramento culturale;
- la problematizzazione del proprio punto di vista;
- il riconoscimento delle identità molteplici di cui ciascuno è portatore.

È proprio questa concezione dialogica e processuale di patrimonio e intercultura a permetterci di mettere a fuoco gli *obiettivi* che un progetto per l'appunto interculturale dovrebbe porsi, ovvero traguardi specifici e "misurabili" relativi a:

- le *conoscenze* che si intende far acquisire ai destinatari: che cosa devono *sapere* – ad es. conoscere in maniera critica e consapevole i luoghi cardine del territorio, il fenomeno migratorio in una particolare località, l'intreccio tra codici stilistici e figurativi evidente in alcune opere del museo;
- le *abilità* che si intende coltivare nei destinatari: che cosa devono *saper fare* – ad es. orientarsi all'interno dello spazio urbano/del territorio; analizzare e raccontare la propria esperienza nel mondo; “leggere” gli oggetti esposti attraverso molteplici punti di vista; sviluppare abilità trasversali (artistica, storica, linguistica, geografica); acquisire competenze tecniche/creative;
- i *comportamenti* (*saper essere*) che si intende promuovere e/o modificare nei destinatari – ad es. la messa in discussione di pregiudizi e stereotipi; l'abitudine al dialogo e allo scambio; assumere consapevolezza della propria e altrui identità culturale in un'ottica inclusiva, e adottare conseguenti comportamenti responsabili nel contesto civico;
- le *ricadute attese a livello istituzionale* – ad es. lo sviluppo di una maggiore attenzione a bisogni e aspettative dei “nuovi cittadini”; la valorizzazione delle competenze del personale del museo in relazione a un nuovo pubblico e al potenziale interculturale delle collezioni; la diversificazione della programmazione culturale ed educativa; lo sviluppo di piani di azione interculturali; l'attivazione di una riflessione tra i rappresentanti di diversi contesti istituzionali e professionali (operatori museali, mediatori, insegnanti di scuola dell'obbligo e di Ctp, artisti ...), in modo da integrare prospettive, testimonianze, competenze differenti;
- *l'impatto del progetto sull'interpretazione e l'esposizione delle collezioni* – ad es. incoraggiando molteplici chiavi di lettura, o integrando il punto di vista dei destinatari nel processo di interpretazione e di allestimento degli spazi espositivi (percorsi narrati alle collezioni, mostre collaborative...).

In definitiva,

«Il museo inclusivo, e quindi aperto e disponibile a farsi interpretare (il farsi interpretare richiede l'attivazione di pratiche, e non solo l'espressione d'intenti etici), è un museo disposto a cambiare, a farsi *toccare* dalle esperienze che accoglie».

Cfr. la testimonianza di M. Turci pubblicata nel cap. 3 di questo volume

2. Dal dire al fare. Percorsi di formazione e progettazione

2.1 Una pietra angolare: il partenariato museo-scuola-territorio per la costruzione condivisa di progetti

Il progetto educativo concertato e condiviso da museo-scuola-territorio permette a istituzioni e realtà con finalità e culture diverse sia di costruire insieme un percorso di apprendimento e di formazione con caratteristiche e requisiti specifici, sia di ideare proposte operative per perseguire esiti spendibili, concreti, verificabili. Nessun attore istituzionale dovrebbe operare isolatamente nell'ambito dell'educazione al patrimonio, ma piuttosto attivare un sistema formativo multipolare integrato, ossia una sinergia di competenze adeguate a ciascuna iniziativa.

La complessità del patrimonio richiede infatti la partecipazione e la collaborazione di più soggetti, portatori ciascuno di una varietà di saperi specifici, ovvero di competenze metodologiche, disciplinari e professionali, nonché di missioni educative.

Certo, poiché il museo, la scuola, le agenzie formative e i diversi soggetti che agiscono sul territorio (es. amministrazioni locali, comunità di pratica, organismi associativi) non solo hanno differenti responsabilità istituzionali, ma interpretano bisogni e attese di destinatari diversi, ai partner di progetto sono richieste alcune attenzioni chiave. Lavorare in partenariato comporta infatti:

- il reciproco riconoscimento e il rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, distinguendone ruoli, funzioni e competenze;
- una mediazione continua e una contrattualità attenta, rigorosa e partecipata tra coloro che rappresentano realtà differenti a partire dai bisogni dei destinatari per i quali costruire le azioni progettuali;
- una riflessione su cosa si intende per partenariato (soprattutto in chiave operativa) e sui saperi di appartenenza: gli attori che costituiscono il gruppo di lavoro sono ognuno portavoce della propria formazione, cultura e professionalità, in una relazione di scambio;
- una disponibilità a confrontarsi rispetto a modalità consolidate per superare eventuali conflitti, coniugare prospettive differenti, integrare in un insieme coerente saperi, competenze e strategie.

Sappiamo che il sapere professionale può costituire un elemento di “protezione” nelle dinamiche relazionali, mentre sapersi spogliare del proprio punto di vista, essere disponibili a confrontarsi richiede un lavoro di continua auto-riflessione, personale e di gruppo.

Decidere di mettersi in gioco è quindi una scelta coraggiosa: non si tratta semplicemente di accostare o sommare ciò che si sa e si sa fare, ma di far interagire saperi e competenze per riflettere sulle proprie pratiche professionali e per promuovere nuovi e altri apprendimenti.

I saperi di qualsiasi ambito disciplinare esigono un'interrogazione e una riflessione costanti, non sono "dati per sempre". Soprattutto nel momento in cui si fa propria una nozione di patrimonio come processo, è forte l'esigenza di saperi *altri* oltre a quelli specialistici, che non possono essere autosufficienti, ma si contaminano e richiedono un continuo aggiornamento anche nelle modalità di elaborazione.

La traduzione di tali saperi provoca essa stessa nuovi apprendimenti; è dunque generativa e non si ottiene banalizzando e comprimendo la complessità delle conoscenze.

«[Nell'ambito del percorso di formazione e ricerca-azione, l'intervento dell'esperta in tecniche di narrazione applicate alla mediazione del patrimonio è stato particolarmente stimolante per la ricerca e l'approfondimento personale, in quanto] ha permesso di superare i limiti dovuti anche alla specificità professionale (per chi è guida, gli aspetti più educativi sono rilevanti), ad esempio la "classica esposizione", per mettersi in gioco».

Riflessione di uno dei partecipanti al percorso di formazione e ricerca-azione "Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del PIME", promosso dal Museo Popoli e Culture e dalla Fondazione Ismu. Il brano è tratto dai questionari di valutazione somministrati al gruppo di progetto nel giugno 2011

D'altra parte, lavorare assumendo la prospettiva del partenariato non significa rinunciare alla propria identità istituzionale: al contrario, è necessario tutelare ed esaltare le diverse professionalità, garantire la coerenza tra le finalità del progetto e le finalità delle singole istituzioni implicate.

A questo riguardo uno strumento di lavoro particolarmente efficace è la *matrice di responsabilità*, che, individuando con precisione ruoli, risorse, attività e saperi dei singoli soggetti istituzionali, aiuta a evitare sovrapposizioni, fraintendimenti e un utilizzo non adeguato delle risorse disponibili.

Esempio 1: matrice di responsabilità per il museo

Istituzione

1. Coinvolgimento del settore conservazione e del settore educazione:

- conservazione + educazione → progettazione interna al museo e in équipe;
- conservazione + educazione → ricerca risorse nelle collezioni e sul territorio;
- conservazione + educazione → ricerca documentazione;
- conservazione + educazione → elaborazione strategie e creazione strumenti a supporto;
- conservazione + educazione → formazione operatori del museo ed eventualmente anche di altre;
- istituzioni coinvolte;
- educazione → attuazione del progetto;
- educazione → monitoraggio del progetto;
- conservazione + educazione → supporto alla realizzazione dei prodotti attesi se pertinenti; all'ambito museale (mostre, ricerche testuali e informatizzate, visite guidate per il pubblico ...);
- conservazione + educazione → valutazione del progetto intermedia e finale, sia interna al museo; che in équipe.

2. Identificazione di spazi in cui svolgere alcune parti del progetto e loro organizzazione.

3. Annuncio del progetto e aggiornamento sull'andamento e sulle conclusioni attraverso il sito Internet del museo, newsletter digitale/cartacea, comunicati stampa relativi alle parti svolte presso il museo.

Risorse

1. Ricerca nelle collezioni del museo delle testimonianze da utilizzare nell'attuazione del progetto.
2. Studio del territorio alla ricerca di altre risorse da utilizzare nel progetto (testimonianze, testimoni, luoghi, edifici, documentazione...).
3. Ricerca di documentazione a supporto del personale del museo coinvolto nel progetto, per curarne la formazione in riferimento alle risorse individuate nel museo e sul territorio, alle discipline pertinenti al museo, all'educazione al patrimonio culturale e alla didattica museale.
4. Ricerca di documentazione a supporto dell'équipe di progetto, per curarne la formazione in riferimento alle risorse individuate presso il museo e sul territorio, all'educazione al patrimonio culturale e alla didattica museale.
5. Ricerca di documentazione riferita a progetti educativi già svolti dal museo che possono offrire esempi utili per il progetto in corso, da utilizzare sia per la formazione interna del personale coinvolto (conservatore, responsabile servizi educativi, educatori museali), sia per il lavoro progettuale d'équipe.
6. Studio delle strategie per l'utilizzo delle risorse individuate, tenendo conto della specifica realtà del museo e degli obiettivi del progetto: da preparare internamente al museo e da definire poi nel lavoro d'équipe.
7. Elaborazione di strumenti a supporto della fruizione delle risorse per i destinatari del progetto (schede di osservazione, questionari, testi/immagini/soni/ipermedia di contestualizzazione...).
8. Formazione degli educatori museali per l'attuazione del progetto: la formazione si svolge internamente al museo per quanto concerne le risorse individuate e le strategie elaborate, ma gli educatori museali devono essere coinvolti anche in riunioni d'équipe dedicate alla formazione sul progetto di tutti gli operatori.
9. Collaborazione alla formazione sul progetto degli operatori delle istituzioni partner durante riunioni di gruppo dedicate.
10. Previsione tra i prodotti attesi di realizzazioni che possono diventare patrimonio del museo e collaborazione alla loro attuazione (mostre, ricerche, ipermedia, visite guidate per il pubblico...).
11. Documentazione del progetto nelle fasi curate dal personale del museo.

Saperi

1. Saperi disciplinari specifici del museo.
2. Saperi inerenti le collezioni del museo.
3. Conoscenze sul territorio.
4. Competenze museologiche.
5. Competenze museografiche.
6. Competenze di didattica museale.
7. Capacità di lavoro in équipe interistituzionale in modalità di partenariato.
8. Saperi inerenti l'elaborazione e l'attuazione di progetti educativi.

NB. la matrice è tratta da S. Bodo, S. Cantù e S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni Ismu 1/2007, Fondazione Ismu, Milano. Il Quaderno è scaricabile dal sito "Patrimonio e Intercultura" al link:
http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=novita_show.php&id=2

Esempio 2: progetto "A Brera anch'io" (Pinacoteca di Brera, Milano; il progetto rientra nella programmazione educativa ordinaria dal 2007 per le scuole primarie, dal 2008 per le scuole secondarie di primo grado)

«L'**insegnante** è interprete delle esigenze formative degli alunni, è portavoce delle capacità di apprendimento degli allievi e delle esigenze di gradualità, sa come selezionare gli obiettivi formativi, e conosce il registro linguistico più idoneo da utilizzare nella formulazione delle proposte. Il suo compito è stato quindi di individuare i saperi e gli apprendimenti più significativi, predisporre le attività (sia quelle da svolgere in classe prima e successivamente all'esperienza in Pinacoteca, sia quelle dedicate all'approfondimento e alla rielaborazione) e offrire indicazioni utili per le prove di verifica.

Le **storiche dell'arte** hanno avuto compiti differenti: la selezione degli artisti e delle opere della Pinacoteca che interpretano la tematica prescelta; l'individuazione, per ognuna di queste opere, del "sapere esperto" che nasce dalla competenza disciplinare del testo pittorico, proposto e formulato rispettando la capacità di apprendimento degli alunni, e ideando e strutturando le attività che essi svolgeranno in Pinacoteca in diretto rapporto con l'opera. Inoltre hanno predisposto gli approfondimenti destinati ai docenti relativi alla biografia degli artisti e alle loro opere presenti nelle altre collezioni della città.

Alle esperte in pedagogia del patrimonio in chiave interculturale, infine, sono stati affidati gli elementi, le proposte, gli stimoli che aiutano a conoscere e a utilizzare il patrimonio non solo come “un bene (o meglio un insieme di beni) consolidato e sedimentato da trasmettere”, ma anche e soprattutto come “un bene da fruire, comunicare, ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio”».

S. Bodo, E. Daffra, R. Giorgi, S. Mascheroni, A. Montalbetti, M. Sozzi, *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Soprintendenza per il Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico di Milano e della Lombardia Occidentale, Pinacoteca di Brera, Electa, Milano, 2007

La predisposizione e l'attuazione di esperienze in partenariato si contraddistinguono anche per la durata, e pure di questa componente è necessario avere consapevolezza: le attività educative producono risultati efficaci se contrassegnate dalla continuità e sottratte alla precarietà.

Esempio: progetto “TAM TAM - Tutti Al Museo” (Museo Popoli e Culture del Pime, Milano, 2011)

Gli obiettivi del progetto, prosecuzione del summenzionato percorso di formazione e ricerca-azione “Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del Pime”, sono:

- «consolidare la forma progettuale: rendere “TAM TAM - Tutti Al Museo” un'attività educativa permanente del Museo Popoli e Culture, passando dalla fase sperimentale alla messa a regime;
- dotare il Museo di una nuova proposta organica permanente in grado di avvicinare nuovo pubblico e di consolidare le relazioni con le comunità di riferimento;
- consolidare la formazione dell'équipe di mediatori culturali ed educatori museali formatasi nel progetto sperimentale, creando una continuità di collaborazione con lo staff;
- aumentare l'impatto sociale e territoriale dell'azione ed estenderla a più destinatari».

2.2 Gli esperti dell'educazione e della mediazione: una comunità professionale

L'impegno continuo e appassionato di persone che in ambiti professionali e istituzionali diversi hanno, anche in modo sinergico, sperimentato sul campo le acquisizioni della ricerca, fatte proprie le indicazioni contenute nei documenti di riferimento (ad esempio, la *Carta nazionale delle professioni museali* elaborata nel 2005 da ICOM Italia) e promosso progetti e iniziative, è un fattore che ha contribuito alla costituzione di una comunità professionale composita, caratterizzata da una propria specificità, che si riconosce, al di là delle diverse curvature disciplinari, nella vocazione condivisa e nell'operatività; una comunità in continuo apprendimento, che chiede di condividere una cultura professionale, nonché criticità, approdi e quesiti.

Questo quadro dinamico e *in fieri* di professionisti a diverso titolo impegnati nell'educazione e nella mediazione del patrimonio comprende, tra gli altri:

- i responsabili dei servizi educativi e gli educatori nei musei;
- i docenti di scuola e delle agenzie formative del territorio (quali ad esempio i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti);
- i mediatori interpreti di altre culture.

La professionalità richiesta all'educatore/mediatore si declina in compiti complessi, perché è evidente che non si tratta solo di mettere in atto un sapiente passaggio di informazioni e conoscenze, ma anche e soprattutto di un'assunzione di responsabilità:

quella di promuovere e sostenere il diritto di ogni persona a partecipare alla vita culturale della comunità e ai processi di patrimonializzazione.

Va tuttavia sottolineato che a un processo ormai da anni in corso di regolamentazione delle professioni museali – che ha riconosciuto la missione educativa tra i compiti istituzionali del museo, con pari dignità rispetto alla conservazione, alla ricerca e all'esposizione, e ha dichiarato indispensabile un servizio educativo, che promuova delle attività di mediazione rivolte ai diversi pubblici, all'interno del quale operino figure con una professionalità adeguata – fa da contraltare una certa confusione e ambiguità rispetto a ruoli e competenze del mediatore del patrimonio in chiave interculturale, soprattutto se portatore di saperi e sensibilità culturali "altri".

In estrema sintesi, i responsabili dei servizi educativi si misurano con le istanze poste da pubblici diversificati per caratteristiche e bisogni, di cui si fanno portavoce. A loro il compito di:

- porsi in ascolto delle comunità di riferimento, aiutarle ad articolare i propri bisogni e le proprie attese, divenirne interlocutori attenti e costanti;
- partecipare alla progettazione museologica e museografica dei percorsi espositivi permanenti e temporanei, al fine di elaborare la trasposizione dei saperi esperti del patrimonio in chiave educativa, definendo percorsi, attività, progetti;
- predisporre forme e sussidi di comunicazione specifici e adeguati per le attività educative.

Quanto ai mediatori di origine immigrata, il loro contributo è imprescindibile per alcune scelte che il museo deve compiere in ambiti di attività cruciali come l'interpretazione delle collezioni e la relazione con la collettività. Più in particolare, il mediatore:

- dispone di una rete di contatti con le diverse articolazioni della comunità di riferimento;
- è a conoscenza delle problematiche e delle esigenze connesse all'attivazione di un aperto e costruttivo dialogo interculturale;

Esempio: il punto di vista dei mediatori coinvolti nel Corso di formazione per Mediatori dei Patrimoni Interculturali (Centro Studi Africani di Torino, 2007-2008)

«Sono una mediatrice interculturale romena. Svolgo una professione nuova, nata in un contesto sociale di cambiamento dovuto alla presenza di persone di lingue e culture diverse. È un ruolo che richiede un insieme di caratteristiche e di competenze specifiche utili per gettare un ponte tra culture diverse, facilitando la comunicazione e la comprensione. Comporta professionalità ma anche passione, responsabilità e delicatezza, oltre che una buona conoscenza del contesto culturale in cui viene svolto».

«Svolgere la professione di mediatori culturali significa mediare, ovvero prestare la propria opera per collegare persone di culture straniere e istituzioni locali, offrendo una risposta alle esigenze di integrazione. Il ruolo del mediatore interculturale è destinato, in modo particolare, a favorire il superamento delle situazioni di disagio e l'inserimento sociale e culturale. In altre parole, il mediatore interculturale svolge una funzione di ponte che facilita la comunicazione tra ambo le parti e rinsalda le relazioni».

Le due citazioni sono rispettivamente tratte da: R. Catarama, «I mediatori del patrimonio culturale»; M. Boulam e A. Benradi, «Verso l'inclusione sociale e culturale», in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, FrancoAngeli, Milano, 2009

- pone particolare attenzione alla *relazione* e all'*accoglienza*;

Esempio 1: l'esperienza dei mediatori museali della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo

«I primi riscontri acquisiti dal feed-back dei gruppi che sono stati condotti nelle visite guidate (albanesi, marocchini, brasiliani, boliviani, serbi, giapponesi, peruviani, rumeni, russi, svedesi...) hanno dimostrato quanto, per molti, l'ingresso in museo sia stato una conquista, e quanto spesso i mediatori, pronti a parlare con entusiasmo sincero delle opere, si siano trovati a lavorare con maggiore delicatezza sul momento dell'accoglienza, sul fatto che, per le persone portate in GAMeC, l'essere fisicamente in "quel" luogo fosse un momento emotivamente importante, prima ancora di pensare all'esistenza delle opere. Molte delle persone guidate dai nostri mediatori entravano in un museo per la prima volta nella loro vita, e crediamo sia importante che questo momento si sia legato alla possibilità di sentirsi ospiti importanti, ricevuti nella lingua madre».

G. Brambilla, *Nuovi interpreti della vita culturale della città: i mediatori museali della GAMeC di Bergamo*, in "Patrimonio e Intercultura", 2008, cc by sa
<http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=approfondimenti-show.php&id=8>

Esempio 2: il punto di vista dei mediatori coinvolti nel Corso di formazione per Mediatori dei Patrimoni Interculturali (Centro Studi Africani di Torino, 2007-2008)

La valutazione del percorso formativo e di progettazione da parte dei mediatori ha fatto emergere alcune interessanti indicazioni in ordine ai saperi, al saper fare e al saper essere propri di un "mediatore dei patrimoni interculturali".

«Le qualità caratteriali del mediatore "ideale":

- sapersi relazionare con gli altri;
- avere rispetto per le differenze;
- avere passione per il lavoro;
- avere voglia di documentarsi;
- essere sensibili e attenti agli aspetti sociali e agli eventi legati al territorio;
- essere intraprendenti;
- saper gestire anche un ruolo didattico. [...]

Le capacità pratiche del mediatore "ideale":

- avere capacità narrative;
- saper progettare un "museo dinamico";
- conoscere il ruolo didattico degli oggetti del museo;
- saper gestire una comunicazione interculturale;
- essere capaci di scrivere;
- saper fare ricerca sui documenti».

E. Giusti, «Pensare e ripensare: il racconto del percorso di valutazione», in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, FrancoAngeli, Milano, 2009

- possiede ampie conoscenze relative alla cultura di provenienza e rilegge gli oggetti alla luce dei propri saperi e vissuti personali, anche migratori.

Esempio: il ruolo dei mediatori nell'ambito del percorso di formazione e ricerca-azione "Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del Pime" (Museo Popoli e Culture e Fondazione Ismu, Milano, 2011)

Nella progettazione partecipata dei percorsi di visita i mediatori hanno svolto il seguente ruolo:

- selezione di un oggetto personale e di uno o più oggetti del museo a cui associarlo, in un'ottica di risonanza emotiva/affettiva;
- rilettura delle collezioni alla luce dei propri saperi e dei propri vissuti, professionali e personali;
- individuazione, per ognuna delle opere prescelte, degli elementi che meglio fanno emergere la dimensione autobiografica e narrativa;
- co-progettazione di percorsi, materiali e sussidi;
- rilevazione delle esigenze in tema di interculturalità nelle comunità di migranti;
- preparazione di strumenti di facilitazione linguistica e cognitiva.

2.3 La formazione condivisa: intrecciare saperi e abilità

L'esperienza formativa è cruciale non solo perché consente l'aggiornamento disciplinare e metodologico, ma anche per costituire un ambito relazionale fecondo: persone che provengono da contesti professionali e istituzionali diversi (museo, scuola, Ctp, biblioteca...) si confrontano sulle reciproche responsabilità, ruoli e compiti, intrecciano esperienze e vivificano linguaggi.

Tessere trame a partire dalla fase di formazione è dunque indispensabile per:

- comporre un percorso formativo che si alimenta della professionalità di diversi attori;
- incrociare competenze e sguardi;
- rendere partecipi e protagonisti i destinatari stessi del percorso formativo, che deve essere impostato assumendo l'approccio metodologico della progettazione partecipata, e rilevando specificità, attese, disponibilità, vincoli e risorse di cui ogni soggetto è interprete;
- offrire al gruppo di lavoro uno scenario di riferimento e un linguaggio condiviso su cui lavorare nella successiva fase di progettazione.

Costruire e condividere fin da subito il significato dei termini che caratterizzano l'azione progettuale nel suo complesso è fondamentale perché permette a ogni componente del gruppo di lavoro di:

- confrontarsi rispetto al proprio quadro di riferimento: ogni formazione e pratica professionale hanno specifiche coordinate culturali;
- ricercare insieme il senso e il significato che si attribuisce ad ogni azione;
- non dare spazio a fraintendimenti che si possono ripercuotere nell'operatività successiva.

Un aspetto da sottolineare, che tocca nel profondo la questione formativa, riguarda il salto di ruolo compiuto dai mediatori: da "rappresentanti" della loro comunità (come spesso vengono percepiti) a interpreti sensibili dei bisogni e delle istanze dei loro pari, con la consapevolezza e la responsabilità di poter diventare i risolutori di quel disagio, di quelle difficoltà vissute nell'esperienza a contatto con il patrimonio. Con la professionalità acquisita promuovono un'esperienza che va ben al di là della semplice acquisizione di nozioni, trasformando le collezioni in una risorsa per riflettere, interrogarsi, (ri)conoscersi, rappresentarsi, relazionarsi, emozionarsi, crescere, rimettersi in gioco.

«La condivisione di esperienze è in grado di trasformare l'ambiente del museo, uno spazio spesso impersonale e sfavorevole alla relazione tra i visitatori che passano in fila seguendo un percorso prestabilito, con brevi soste davanti alle vetrine. L'atto di fermarsi davanti ad un oggetto per raccontare/ascoltare la sua storia, condividendo le proprie esperienze, quelle di ognuno e allo stesso tempo di tutti, trasforma il museo in un luogo intimo, di scambi costruttivi, di riflessioni profonde e di incontri inaspettati».

Cfr. la testimonianza di R. Gornati nel cap. 3 di questo volume

«La mia casa in Moldavia è chiusa e vuota: tutto è come l'abbiamo lasciato quando siamo partiti. È come un grande pacco. Pensavo che la mia casa era come un museo. Ma adesso non lo penso più. Perché quella casa diventi un museo occorre che qualcuno entri, che qualcuno faccia parlare gli oggetti e ascolti le nostre storie. Bisogna che qualcuno di vivo si interroghi sul nostro passato e che la nostra storia entri dentro la sua vita».

Testimonianza di Vadim Vicol, uno degli studenti del CTP "Drovetti" di Torino che hanno partecipato al progetto "A vision of my own" della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, in O. Costan, *A vision of my own: diario di bordo*, in "Patrimonio e Intercultura", 2009, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=approfondimenti-show.php&id=10>

Va da sé che ogni gruppo di progetto che desideri intraprendere un percorso formativo propedeutico alla predisposizione di un progetto di educazione al patrimonio in chiave interculturale dovrà declinare tale percorso alla luce sia della specificità delle collezioni e della tipologia dei destinatari, sia del contesto in cui operano il museo, la scuola e gli altri partner di progetto.

Le esperienze pilota sinora realizzate consentono peraltro di enucleare un repertorio di conoscenze, attitudini e abilità che connotano il percorso formativo quali *elementi generativi*, e predispongono in modo coerente ed efficace i corsisti alla fase di laboratorio progettuale:

- la conoscenza dei risultati più innovativi della ricerca nell'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale;
- la visione processuale e dialogica di patrimonio come risorsa che può essere autenticamente condivisa da tutti, e non solo conservata e trasmessa, ma continuamente rimessa in gioco;
- l'approccio interculturale a ogni testimonianza del patrimonio, materiale e immateriale, musealizzata e diffusa, della contemporaneità come del passato;
- la capacità di ascoltare gli altri e di comprendere la diversità dei punti di vista, confrontando i diversi saperi e le competenze professionali;
- la conoscenza e la messa in pratica di una metodologia di progettazione.

Esempio: programma del Corso di formazione per Mediatori "Educare al patrimonio in chiave interculturale" (Fondazione Ismu, Milano, 2009-2010)

Primo incontro

- I musei di fronte alla sfida della società multiculturale;
- educazione interculturale e scuola: le parole chiave.

Secondo incontro

Il contesto scolastico: dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado: specificità, bisogni di apprendimento e formazione, stili e caratteristiche degli adolescenti, il rapporto in aula, problematicità dell'educazione interculturale.

Terzo incontro

- I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): specificità, bisogni di apprendimento e formazione, stili e caratteristiche dei destinatari, problematicità dell'educazione interculturale;
- il pubblico adulto e l'educazione permanente.

Quarto incontro

Il metodo autobiografico per l'educazione al patrimonio in chiave interculturale.

Dal quinto al nono incontro

Le esperienze "sotto lente di ingrandimento": incontri con i responsabili di progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale realizzati in alcuni musei lombardi e piemontesi.

Decimo incontro

- Riflessione condivisa sul percorso formativo compiuto;
- elementi di progettazione educativa in chiave interculturale: la scuola, il museo, il patrimonio.

Gruppi di progettazione (esercitazione)

Al termine dei primi dieci incontri i corsisti sono coinvolti in una esercitazione in piccoli gruppi.

Il compito loro affidato è di individuare una testimonianza del patrimonio (sia all'interno di un museo, sia nell'ambito del patrimonio diffuso) intorno alla quale progettare un percorso/attività di mediazione in chiave interculturale.

Undicesimo incontro

Monitoraggio intermedio dei gruppi di progettazione.

Dodicesimo incontro

Presentazione dell'impianto progettuale predisposto dai tre gruppi; condivisione e discussione.

Tredicesimo e quattordicesimo incontro

Presentazione dei percorsi/attività di mediazione "in presenza" del patrimonio (i tre gruppi di lavoro hanno predisposto percorsi relativi al Museo di Milano, la basilica di S. Eustorgio e via Padova / Parco Trotter).

Quindicesimo incontro

Revisione delle schede di progetto; compilazione del questionario di valutazione del percorso formativo.

Sedicesimo incontro

- Verifica e valutazione partecipata;
- consegna dell'attestato di frequenza e conclusione del corso.

Sotto il profilo metodologico, particolare attenzione deve essere prestata affinché gli interventi degli esperti:

- siano impostati in modo dialogico, in modo da sollecitare la partecipazione e l'interazione;
- siano supportati da dispense e materiali bibliografici, utile sussidio per l'approfondimento personale, nonché da visite/sopralluoghi a musei che abbiano già realizzato progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale;
- promuovano e attivino saperi e abilità spendibili nei contesti professionali di provenienza dei corsisti, in modo che quanto acquisito sia *utilizzabile* in future situazioni di lavoro o in altri ambiti di ricerca.

Esempio: i mediatori museali della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo

Il confronto con i mediatori museali per la progettazione partecipata di iniziative culturali è oggi un elemento costante della politica culturale della GAMeC. Un approdo simile non può che essere il frutto di un lavoro lungo e complesso e di un continuo investimento nella formazione dei mediatori, spesso condivisa con gli educatori museali e di volta in volta mirata all'acquisizione di specifiche competenze progettuali, operative e relazionali.

Qui di seguito viene ricostruito in sintesi il percorso effettuato dai mediatori dal 2007 a oggi:

- primo corso di formazione e costituzione di un gruppo di 31 mediatori provenienti da 24 paesi (febbraio-maggio 2007): il percorso formativo si è concentrato sulla conoscenza delle collezioni permanenti della GAMeC, incoraggiandone una lettura anche alla luce dei saperi e dei vissuti dei mediatori;
- primo anno di sperimentazione con visite guidate in lingua madre rivolte alle rispettive comunità (giugno 2007 - giugno 2008): ogni mediatore ha avuto a sua disposizione un "pacchetto" di dieci visite guidate (retribuite) e ha regolarmente partecipato, insieme agli altri educatori museali, alla formazione prevista in occasione delle mostre temporanee; grazie inoltre all'ingresso gratuito per i gruppi condotti dai mediatori, sono state abbattute in un solo colpo le barriere linguistiche, economiche e culturali che tradizionalmente pregiudicano l'accesso al museo;

- coinvolgimento attivo dei mediatori in alcuni progetti della GAMeC (es. installazione “Futuro ritorno” con l’artista Luca Vitone; rassegna di film in lingua originale “Sudamericana. Destinazione cinema”) (2007-2008), con compiti sia di facilitazione della relazione tra GAMeC e comunità immigrate presenti sul territorio, sia di programmazione;
- secondo corso di formazione (settembre-ottobre 2008), dedicato all’approfondimento delle opere delle collezioni permanenti, ma anche e soprattutto di alcune questioni di contesto e di metodo (ad es. panorama sul rapporto tra scuola e intercultura; il rapporto con la preadolescenza e l’adolescenza), e alla progettazione di laboratori. Il corso è stato propedeutico alla realizzazione del progetto “L’altra PARTE”, promosso in collaborazione con una scuola secondaria di primo grado e un istituto professionale di Bergamo allo scopo di coinvolgere i ragazzi, non solo migranti, in un lavoro sul tema dell’identità;
- nel corso degli anni l’attività dei mediatori si è estesa, andando di pari passo con una formazione che ne ha perfezionato le competenze; così, all’attività in lingua madre per i connazionali e a quella in italiano come lingua franca per gruppi misti di migranti si sono affiancati numerosi laboratori per le scuole di ogni ordine e grado, pensati per offrire un approccio interculturale alle collezioni e alle mostre; infine, in collegamento con la forte vocazione turistica della città, i mediatori consentono alla GAMeC di offrire ai turisti visite in lingua, dall’ebraico al portoghese, dal farsi all’urdu; questa loro competenza linguistica viene anche richiesta dalle scuole superiori, che sempre più spesso chiedono una visita in lingua per mettere in gioco gli studenti;
- altri progetti, tra cui “GAMeC Christmas. Le Storie dell’Arte per un Natale creativo, interculturale, accessibile” (dicembre 2009 - gennaio 2010): una proposta articolata di attività rivolte ad adulti, studenti, famiglie, bambini, migranti e disabili, tutte basate sulla lettura, il dialogo e l’interazione con le opere esposte in GAMeC (collezioni permanenti, esposizione temporanea e video); il progetto ha visto la mobilitazione dello staff del museo, degli educatori e dei mediatori museali;
- terzo corso di formazione, centrato sulle tecniche di narrazione (ottobre-dicembre 2010): il percorso formativo, a cura di Maria Grazia Panigada, è stato un momento importante di scambio, confronto e arricchimento; l’analisi e la messa in gioco di tecniche di narrazione nuove hanno consentito ai mediatori di sviluppare ulteriori competenze. Gli esiti sono stati la creazione e la conduzione di nuovi percorsi interculturali dedicati non solo alle scuole e alle famiglie, ma anche a gruppi diversificati, come le mamme e i bambini di un asilo nido per donne migranti, o gli ospiti di comunità psichiatriche.

2.4 La progettazione partecipata

La *pietra angolare* cui abbiamo fatto riferimento in apertura di capitolo – il partenariato museo-scuola-territorio – non deve né può restare una pura dichiarazione formale, ma si deve esplicitare in un fare concreto, in una progettazione per l’appunto *partecipata*, che si fonda su:

- il confronto e la concertazione costanti tra i componenti del gruppo di lavoro;
- la condivisione del quadro teorico di riferimento, dell’approccio metodologico e del significato dei processi di progettazione, documentazione, verifica e valutazione;
- la definizione di un’ipotesi progettuale flessibile e aperta all’apporto dei destinatari.

La progettazione partecipata è dunque un processo complesso, che richiede cure, investimenti, spazi e tempi di crescita e di relazioni. Essa trova nella *ricerca-azione* una metodologia particolarmente efficace, in quanto:

- permette di superare il divario tra teoria e realtà in quanto assegna la *ricerca* agli stessi protagonisti della progettualità, che devono ideare e costruire *azioni* quali

risposte concrete a un problema/ai problemi individuati; tali azioni devono essere strettamente attinenti al contesto di riferimento e ai bisogni dei destinatari;

- richiede una riflessione e un'autoriflessione costanti da parte di ogni soggetto, e si esercita predisponendo un paradigma progettuale (obiettivi, tempi, fasi...) documentato e partecipato.

Non si tratta di condurre una ricerca puramente teorica, né di applicare ricette o schemi preconfezionati, poiché i saperi acquisiti sono tradotti ed elaborati per rispondere a precise esigenze e sostanziano le diverse azioni.

La ricerca-azione promuove il potenziamento delle competenze progettuali del gruppo di lavoro in una logica di cooperazione, sia quando l'enfasi è sul processo formativo degli attori coinvolti, indipendentemente dalla successiva spendibilità nei rispettivi contesti istituzionali e professionali delle ipotesi progettuali messe a punto;

Esempio: percorso di formazione e ricerca-azione "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" (Fondazione Ismu, Milano, 2005-2006)

«La metodologia di ricerca-azione, con la quale molti partecipanti si confrontavano per la prima volta, è risultata efficace e apprezzata per la possibilità di contribuire ognuno secondo i propri saperi e capacità, in una logica di condivisione e progettazione partecipata. [...] Il progetto elaborato dai due gruppi, anche se non declinato in relazione a singole e specifiche realtà istituzionali, ha assunto per i corsisti la valenza di un paradigma operativo, trasferibile e alimentabile per quanto riguarda l'impianto e le fasi di lavoro. Di conseguenza il progetto è stato riconosciuto quale approdo del lavoro di ricerca e di elaborazione, spendibile – in tutto e/o in parte – nella propria realtà di riferimento, e non come semplice "esercitazione", valida solo per l'apprendimento di competenze».

S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni Ismu 1/2007, Fondazione Ismu, Milano, 2007

sia quando è assunta come metodologia per la realizzazione mirata di un progetto in uno specifico contesto istituzionale.

Esempio: percorso di formazione e ricerca-azione "Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del Pime" (Museo Popoli e Culture e Fondazione Ismu, Milano, 2011)

Nei questionari di valutazione dell'esperienza vissuta dal gruppo di lavoro composto dai responsabili del Museo, gli educatori museali e i mediatori (che ha portato all'elaborazione del progetto "TAM TAM – Tutti Al Museo") si ribadisce a più riprese l'efficacia e la pertinenza della ricerca-azione per conseguire risultati *concreti*. Il processo della progettazione è stato vissuto cogliendo il significato più pertinente: "procedere", ponendo attenzione agli esiti parziali e sforzandosi di mirare ogni step all'interno della visione d'insieme, del risultato da conseguire (il "compito", il prodotto finale).

Tra gli elementi utili rispetto ai saperi, alle modalità operative, alle relazioni, si segnalano i seguenti:

- «confronto di più idee e conseguente scelta di quella più utile a un progetto specifico;
- accogliere l'altro, mettersi in gioco, superare le barriere;
- modalità innovative di porsi rispetto al pubblico (aspetto relazionale e racconto autobiografico);
- aspetti legati al *setting*, alla conduzione e alla creazione di discussioni molto libere, ma anche finalizzate e "creative";
- nuove conoscenze e modalità di presentare le collezioni del museo».

Tra le strategie e gli strumenti che si sono rivelati particolarmente efficaci nei percorsi di formazione e ricerca-azione sinora realizzati in ambito museale, segnaliamo i seguenti:

- la predisposizione di un *questionario di autovalutazione* per aiutare i partecipanti a mappare bisogni, vincoli e risorse del proprio contesto, ricomporre la storia progettuale e interculturale dell'istituzione di appartenenza, declinare l'ipotesi progettuale in relazione alla specifica realtà istituzionale e territoriale;

Esempio: questionario di autovalutazione per il museo (lettura del proprio contesto, interno ed esterno) messo a punto nell'ambito del percorso di formazione e ricerca-azione "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" (Fondazione Ismu, Milano, 2005-2006)

La missione educativa del museo

1. Il museo è dotato di un servizio educativo?
2. Il museo favorisce lo scambio e la collaborazione tra il personale assegnato al servizio educativo e i responsabili di altri servizi? (es. gruppi di lavoro interdipartimentali/interdisciplinari).
3. Il museo si è dotato di un documento che dichiara l'impostazione e le linee guida delle attività didattiche/educative?
4. Il museo si è dotato di un documento che dichiara le politiche di accessibilità per i visitatori con esigenze particolari, in particolare i cittadini immigrati?

Gli spazi e le attrezzature per le attività educative

5. Esistono spazi specificamente riservati alle attività educative?
6. Se sì, questi spazi dispongono di attrezzature *ad hoc*?

Le risorse umane

7. Qual è il personale assegnato al servizio educativo?
8. Chi, tra questi operatori, è impegnato nella progettazione e realizzazione di attività nell'ambito dell'educazione interculturale?
9. Il museo fa/ha fatto ricorso a professionalità esterne, anche su singoli progetti, nell'ambito dell'educazione interculturale?
10. Gli operatori didattici hanno frequentato corsi di formazione nell'ambito dell'educazione interculturale?
11. Queste esperienze formative hanno generato ulteriori bisogni?

Le risorse finanziarie

12. Nel bilancio del museo è presente una voce specificamente riservata ai servizi educativi? Se sì, a carico di chi è il pagamento degli operatori?

Le indagini sui pubblici di altre culture

13. Il museo ha mai condotto indagini per conoscere caratteristiche, bisogni e attese dei cittadini immigrati residenti nel territorio di riferimento? Se sì, quando è stata condotta l'indagine?
14. Come è stata condotta l'indagine?
15. Da chi è stata condotta?
16. I risultati emersi dall'indagine hanno informato lo sviluppo di nuove attività?

Le attività, i sussidi e i materiali didattici rivolti a pubblici di altre culture

17. Sono già state predisposte attività rivolte a pubblici di altre culture? Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate (es. percorsi di visita *ad hoc*, mostre temporanee, laboratori, attività che riguardano oggetti non esposti...).
18. Le attività predisposte sono nate da una specifica lettura dei bisogni del territorio e delle attese dei destinatari? Se sì, specificare con quali modalità.
19. Il museo ha realizzato queste attività coinvolgendo i destinatari nella progettazione delle stesse? Se sì, descrivere per punti essenziali come si è svolta la progettazione partecipata da parte dei destinatari.
20. Il museo ha predisposto materiali informativi specificamente pensati per cittadini immigrati?
21. Il museo ha prodotto materiali didattici specificamente pensati per cittadini immigrati?
22. Accanto alle iniziative specificamente rivolte a pubblici di altre culture, il museo ha predisposto attività per incoraggiare un dialogo e uno scambio effettivo tra questi e il pubblico autoctono?

Il partenariato interistituzionale

23. Il museo ha realizzato iniziative in partenariato con la scuola nell'ambito dell'educazione interculturale?
24. Chi ha assunto l'iniziativa?
25. Sono stati definiti i reciproci impegni istituzionali?
26. Sono stati definiti i ruoli, le competenze, il mandato dei partner coinvolti?
27. Il progetto ha previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali? Se sì, specificare e descrivere il tipo di apporto di ciascun soggetto (es. altre istituzioni culturali, enti di ricerca, amministrazioni locali, centri di aggregazione giovanile, Centri Territoriali Permanenti, associazioni di cittadini immigrati...).

28. Nella progettazione e nella realizzazione di queste iniziative è stata prevista la figura del mediatore culturale?
29. Il museo ha svolto/svolge attività di ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale con: università / istituti di ricerca, agenzie formative, équipe di esperti...?

La documentazione

30. Esiste un archivio di documentazione delle attività realizzate in ambito interculturale? Se sì, quali materiali raccoglie, e relativi a quali fasi delle attività realizzate? (es. percorso progettuale, prodotti).
31. Questi materiali sono consultabili?
32. Le attività, i progetti, i materiali prodotti in ambito interculturale sono documentati on line?

La verifica/valutazione

33. Le azioni educative in ambito interculturale vengono monitorate, verificate, valutate? Se sì, con quali modalità?
34. Da chi vengono condotte la verifica e la valutazione?

La pubblicizzazione e la sensibilizzazione

35. Il museo ha promosso/promuove la conoscenza e la diffusione delle proprie iniziative nell'ambito dell'educazione interculturale? Se sì, con quali modalità, e chi sono i destinatari? (es. visitatori, comunità di riferimento, amministrazioni locali, altri musei...).
36. Il museo ha promosso seminari/giornate di studio nell'ambito dell'educazione interculturale?

Ricaduta

37. Le azioni educative, la formazione, la ricerca in ambito interculturale hanno provocato una ricaduta positiva? Se sì, quale è stata? (aumento dei visitatori immigrati, ritorno degli stessi visitatori, stimolo per la riflessione museografica e per modifiche dell'assetto espositivo, stimolo per la riflessione sulle modalità comunicative del museo, attivazione/potenziamento della collaborazione con scuole o agenzie formative...).
38. Più in particolare, in che modo le esperienze maturate sul fronte dell'educazione interculturale hanno informato le strategie comunicative del museo, l'allestimento degli spazi espositivi, la predisposizione di attività e materiali educativi? (es. utilizzo di mostre temporanee, allestimenti permanenti, politiche di acquisizione ecc. per riflettere la diversità culturale della comunità locale; attività di ricerca sulle collezioni per individuare e sottolineare le connessioni con culture diverse, nonché esplorarne possibili interpretazioni alternative e incoraggiare prospettive multiple; coinvolgimento di artisti immigrati...).

S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni Ismu 1/2007, Fondazione Ismu, Milano, 2007

- il lavoro di gruppo coordinato da *conduttori esperti*;

Esempio: il ruolo dei conduttori esperti nel percorso di formazione e ricerca-azione "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" (Fondazione Ismu, Milano, 2005-2006)

- «valorizzare le conoscenze/le competenze dei singoli componenti;
- far cogliere i diversi "punti di vista" e le diverse "culture" personali e professionali di provenienza quale risorsa per ognuno;
- mantenere la rotta del gruppo rispetto al compito;
- riprendere sinteticamente gli elementi essenziali degli interventi dei componenti e sottolinearne gli aspetti significativi;
- effettuare una supervisione periodica rispetto all'andamento dei lavori e al procedere dell'elaborazione del compito».

S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni Ismu 1/2007, Fondazione Ismu, Milano, 2007

- l'utilizzo della *scheda di progetto* non solo come modello strutturale per ripercorrere gli snodi del percorso progettuale nel suo complesso ed effettuare un lavoro di auto-valutazione, ma anche come "check-list" durante il processo di sviluppo del progetto stesso.

Scheda di progetto messa a punto dalla Commissione tematica "Educazione e Mediazione" di ICOM Italia, gruppo di lavoro "Per l'educazione al patrimonio culturale: intercultura e lifelong learning" (2008)

Titolo del progetto

Il contesto territoriale di riferimento

(ad esempio: alcuni cenni sulle caratteristiche della comunità di riferimento per quanto riguarda la presenza di migranti; se sono attivi sul territorio soggetti, istituzionali e non, che possono fornire dati conoscitivi e agevolare la relazione con il museo...).

Da dove ha avuto origine – le azioni pregresse

(ad esempio: giornate di studi, indagini e ricerche promosse...).

Gli attori coinvolti – la rete di progetto

(ad esempio: musei e altre istituzioni culturali quali biblioteche e archivi, scuole, enti locali, enti non profit, associazioni e gruppi di stranieri...).

- Enti promotori del progetto;
- istituzioni partner.

Gli operatori – l'équipe di progetto

(ad esempio: docenti, formatori, mediatori linguistico-culturali, educatori e/o conservatori museali, genitori, testimoni privilegiati...).

I destinatari

(ad esempio: pubblico adulto, pubblico scolastico secondo i diversi ordini e gradi di scuola, giovani non più scolarizzati, gruppi famigliari composti da genitori o parenti accompagnati da bambini per i quali si prevedono esperienze diversificate...).

Gli obiettivi

Le conoscenze e le competenze che si intende far acquisire, i comportamenti che si intende promuovere nei destinatari dell'esperienza, le ricadute attese a livello istituzionale. Gli obiettivi possono riguardare anche l'incidenza del progetto sulla "interpretazione" delle collezioni/del patrimonio, nonché sull'allestimento e sul percorso espositivo.

Precisare se gli obiettivi si riferiscono al percorso formativo e/o ai destinatari delle azioni che si intendono promuovere.

Da quando, per quanto

L'anno di inizio, la durata effettiva e la possibile continuità in anni successivi.

La formazione

La formazione iniziale e/o *in itinere* degli insegnanti, degli educatori museali, di altri operatori che partecipano al progetto.

Come si articola – le fasi di lavoro

Le fasi in cui si articola il progetto: dall'eventuale pre-progettazione alla prima sperimentazione; dalla "messa a regime" (attuazione), alla documentazione, alla verifica-valutazione.

Gli ambiti – le aree disciplinari

Nel caso siano coinvolte istituzioni scolastiche, gli ambiti, le aree disciplinari coinvolte; ad esempio: italiano, storia, storia dell'arte, geografia, educazione alla cittadinanza, educazione all'immagine...

Le strategie e gli strumenti

Le strategie e le metodologie impiegate/che si intendono impiegare, ad esempio: utilizzo di laboratori; presenza dell'educatore museale, dell'operatore in classe; incontri, lezioni, predisposizione di schede operative, supporti audiovisivi...

La produzione

Le attività, i prodotti e/o i servizi che i destinatari del progetto hanno realizzato/intendono realizzare come esito dell'esperienza vissuta. La produzione può essere anche riferita agli "esiti di formazione" conseguiti da parte dei soggetti che hanno partecipato al progetto.

La documentazione

Da chi e con quali modalità viene effettuata: dalla fase iniziale, al processo attivato, alle difficoltà incontrate... Indicare se la documentazione è disponibile (anche on line) e se l'esperienza è pubblicata (anche articoli, estratti...).

Altre risorse consultabili

(ad esempio: pubblicazioni, link a siti web, immagini, videoclip, documenti in formato pdf, Dvd...).

La verifica e la valutazione

Da chi, quando, con quali modalità e in merito a quali aspetti del progetto sono condotti il monitoraggio e la valutazione; ad esempio: incontri periodici tra insegnanti, educatori museali e altri operatori per la verifica degli apprendimenti; questionari di autovalutazione sul percorso effettuato dall'équipe di progetto; stesura di rapporti periodici sullo stato dei lavori; focus group per rilevare i bisogni e/o i vissuti dei destinatari...

Facendo riferimento al *problema* che si intendeva affrontare/risolvere, indicare: i risultati attesi, quelli effettivamente conseguiti, altri non previsti.

Precisare:

- se è prevista la presenza di un valutatore esterno;
- se si intendono attivare modalità e risorse per attuare la valutazione di impatto del progetto.

La presentazione e la pubblicizzazione

Un'occasione di presentazione del percorso compiuto, degli esiti e dei prodotti; le modalità di diffusione.

Le risorse finanziarie

(ad esempio: budget del museo, contributi di enti locali, fondi di istituto, Fondo Sociale Europeo, fondi di enti privati...).

I punti di forza e le criticità emerse

2.5 Note a margine per l'utilizzo della scheda di progetto

Prima di svolgere qualche riflessione sugli snodi più significativi della scheda di progetto, è importante sottolineare quanto sia cruciale la fase della *pre-progettazione*, che deve essere finalizzata:

- ad analizzare il contesto per individuare le caratteristiche dei potenziali pubblici presenti nel territorio di riferimento del museo, nonché rilevare i bisogni e le attese dei potenziali destinatari rispetto a una partecipazione attiva alla vita culturale della comunità di cui fanno parte;
- a individuare le risorse (umane e finanziarie) e i vincoli (intesi non come problemi, ma come dati di realtà, e quindi come criteri regolatori del progetto), verificando nella pratica quotidiana la distanza tra *principi e fatti*, tra documenti esemplari e dati di realtà, tra auspicabili quadri di riferimento e cogenti difficoltà;
- a stabilire e declinare le finalità e gli obiettivi complessivi del progetto;
- a costruire la matrice di responsabilità con l'indicazione di ruoli e funzioni dei diversi partner/componenti del gruppo di progetto;
- a definire fasi di lavoro, obiettivi e traguardi abilitativi per ogni fase, modalità e strumenti relativi al percorso progettuale.

2.5.1 Per chi? I destinatari delle azioni di educazione al patrimonio in chiave interculturale

L'educazione al patrimonio non è destinata solo al pubblico scolastico, ma a tutte le persone, in quanto le sue finalità tendono allo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti che si possono manifestare lungo l'intero arco della vita di un individuo.

Il processo educativo non può dunque concludersi al termine del ciclo d'istruzione, ma deve proseguire in contesti diversi; esso deve tener conto della pluralità di connotazioni ed esigenze dei destinatari, operando tramite progetti differenziati per obiettivi e modalità di svolgimento, utilizzando la più grande varietà di forme di comunicazione ed espressione.

Se davvero si vuole agire in un'ottica di educazione al patrimonio in chiave interculturale, è indispensabile predisporre un progetto che, acquisendo elementi utili e condivisibili riguardo a specificità, bisogni, caratteristiche e attese dei destinatari, e rispondendo alle istanze da loro espresse, sia *generativo di cambiamento*.

Quanto più tali elementi sono approfonditi, quanto più l'azione progettuale predisposta sarà efficace e pertinente.

Esempio: progetto "Migranti e Patrimoni Culturali" (Centro Studi Africani di Torino, 2005-2008)

Nell'ambito del progetto pilota "Migranti e Patrimoni Culturali", promosso dalla Regione Piemonte su impulso dei nuovi bisogni sociali, culturali e di cittadinanza espressi dai cittadini stranieri residenti sul territorio regionale, il Centro Studi Africani (Csa) ha realizzato una mappatura della realtà migratoria in Piemonte (metà 2005 - gennaio 2006), partendo da uno sguardo di insieme e conducendo successivi approfondimenti sui migranti dall'Africa e sulle associazioni di stranieri in Piemonte. In una seconda fase, il Csa ha condotto un'analisi dei bisogni che si è articolata in:

1. Interviste ai migranti (maggio-novembre 2006)

«Per ogni provincia piemontese sono stati intervistati gruppi composti mediamente da 5-6 persone appartenenti a un medesimo nucleo familiare, allargato alla sfera amicale e/o parentale di riferimento. Le interviste hanno inteso rilevare la percezione dei migranti nei confronti delle istituzioni culturali e dell'offerta culturale; le loro aspettative al riguardo; i fattori sociali, culturali, economici che ne influenzano la partecipazione culturale; le condizioni di rappresentazione e autorappresentazione culturale di cui possono o vorrebbero disporre».

2. Tavoli di lavoro separati e congiunti tra mediatori e referenti dei musei coinvolti nel progetto (aprile-giugno 2007)

«La seconda parte dell'analisi dei bisogni ha inteso approfondire alcuni aspetti non pienamente indagati attraverso le interviste propedeutiche alla fase formativa/sperimentale del progetto. Sotto il profilo metodologico, sono state adottate tecniche di progettazione partecipata per permettere di dare concretamente "voce" ai destinatari del progetto e a tutti gli attori istituzionali coinvolti. Per tale motivo sono stati organizzati in un primo momento dei tavoli separati a cui hanno partecipato da un lato i mediatori culturali, dall'altro i referenti dei musei. Obiettivo degli incontri è stata l'individuazione di una ipotesi operativa riguardante il "Corso di formazione per Mediatori dei Patrimoni Interculturali" e la successiva sperimentazione di percorsi narrati dei patrimoni africani [*custoditi nei musei piemontesi*]. In tali occasioni sono state acquisite le istanze dei diversi attori di progetto, ovvero i bisogni, le aspettative, le risorse e i vincoli di cui a titolo individuale, nel caso dei mediatori, e a titolo istituzionale, nel caso dei responsabili dei musei, si fanno portatori. I dati raccolti sono poi stati rielaborati e restituiti a tutti i partecipanti nell'ambito di due tavoli congiunti a cui hanno preso parte tutti gli attori».

A. M. Pecci, *Corso di formazione per Mediatori dei Patrimoni Interculturali*, in "Patrimonio e Intercultura", 2008, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=20>

2.5.2 Le finalità e gli obiettivi

Le finalità sono le grandi mete entro cui si colloca il progetto, quali ad esempio:

- promuovere la conoscenza del patrimonio museale e diffuso in un'ottica interculturale;
- stimolare attraverso il patrimonio una riflessione che metta in relazione il significato delle testimonianze del patrimonio culturale (materiale e immateriale) e la soggettività dei diversi vissuti;

- promuovere e sostenere la relazione tra cittadini, migranti e non.

Le finalità non sono da confondere né con gli obiettivi, traguardi specifici e “misurabili”, né con i presupposti di un progetto, ad esempio considerare il patrimonio risorsa per il dialogo interculturale, prerequisito e punto di partenza per avviare il percorso progettuale.

Stabilire gli obiettivi è il cuore dell’azione progettuale, e dunque la massima attenzione deve essere posta nella loro individuazione secondo il criterio cardine del principio di realtà, in quanto gli obiettivi devono essere *perseguibili, coerenti, generativi, verificabili e valutabili*.

Come abbiamo visto nel primo capitolo di questo volume, gli obiettivi di un progetto di educazione al patrimonio in chiave interculturale si riferiscono sia alle conoscenze, le abilità e i comportamenti che si intende promuovere nei destinatari, sia alle ricadute attese a livello istituzionale e all’impatto sulle strategie di interpretazione e di mediazione delle collezioni.

Ecco perché è importante (e aiuta la progettazione) distinguere gli obiettivi in riferimento ai diversi attori del progetto.

Esempio: obiettivi del percorso di formazione e ricerca-azione “Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del Pime” (Museo Popoli e Culture e Fondazione Ismu, Milano, 2011)

«1. Per i partecipanti-protagonisti del processo di formazione e ricerca-azione:

- esplorare modalità e strumenti innovativi per la progettazione e la valutazione di programmi e attività nell’ambito dell’educazione al patrimonio in chiave interculturale;
- attivare una riflessione tra i rappresentanti di diversi contesti istituzionali e professionali (gli operatori museali e i mediatori) in modo da integrare prospettive, testimonianze, competenze professionali differenti;
- valorizzare le competenze del personale del museo in relazione a un nuovo pubblico e al potenziale interculturale delle collezioni, sviluppando nuovi approcci e modalità di interpretazione;
- offrire ai mediatori culturali di origine immigrata la possibilità di approfondire la conoscenza dei patrimoni culturali rappresentati nelle collezioni del museo, nonché di acquisire conoscenze e abilità nell’ambito della mediazione del patrimonio, sostenendo la loro cittadinanza culturale e rendendoli protagonisti del processo di apertura e di accessibilità del museo stesso.

2. Per l’istituzione culturale che mette in gioco il proprio patrimonio:

- adeguare il progetto educativo del museo ai mutamenti sociali in atto nel territorio di riferimento;
- fare del museo non solo un territorio culturale di confronto, ma anche un luogo di progettazione condivisa e partecipata;
- valorizzare il patrimonio dell’istituzione in un’ottica di educazione e mediazione interculturale.

3. Per i destinatari del progetto di educazione-mediazione:

- aprirsi al confronto con l’alterità;
- avvicinarsi ai percorsi proposti in maniera dialogica, riflessiva e critica;
- comprendere punti di vista diversi e saperli interpretare;
- attivare la capacità critica in riferimento al proprio vissuto;
- conoscere il museo quale contesto e ambito delle tematiche affrontate;
- acquisire “consapevolezza del patrimonio”;
- comprendere il ruolo del museo per la memoria individuale e collettiva».

2.5.3 Le fasi di lavoro

Sono gli snodi principali in cui si articola il lavoro svolto dal gruppo di progetto: dall’eventuale pre-progettazione alla prima sperimentazione, dalla messa a regime (attuazione), alla documentazione, alla verifica-valutazione.

Esempio: progetto "City Telling" (Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, Torino, 2008-2009)

«Le principali fasi di lavoro sono state:

- la costituzione del gruppo di lavoro (composto dallo staff del Dipartimento Educativo, dagli insegnanti del Ctp "Drovetti", dall'artista e regista Gianluca De Serio e dalla fotografa Anna Largaiolli), che si è confrontato sul tema scelto per il progetto (la città), sulla conoscenza del territorio da esplorare e sulle scelte metodologiche (l'approccio interdisciplinare, lo *storytelling*);
- il coinvolgimento dei giovani studenti del Ctp (individuati e inizialmente coinvolti dalle loro insegnanti) in un percorso di scoperta e riappropriazione del territorio, a partire dalla condivisione delle provenienze geo-culturali dei singoli partecipanti;
- la realizzazione di due percorsi paralleli (15 incontri/laboratori) dedicati alla narrazione video e fotografica e rispettivamente guidati da Gianluca De Serio e Anna Largaiolli, in collaborazione con il Dipartimento Educativo della Fondazione Sandretto;
- la realizzazione di un'interfaccia multimediale che contiene i contributi fotografici, video, testuali e sonori prodotti dai destinatari; le caratteristiche grafiche sono state progettate da un gruppo di studenti del Primo Liceo Artistico (Cinema e Arti Visive) di Torino, guidati dal Dipartimento Educativo della Fondazione Sandretto e del Museo del Cinema; la realizzazione della piattaforma informatica è a cura di Ars Media».

E. Stradiotto, F. Togni, *City Telling*, in "Patrimonio e Intercultura", 2009, cc by sa,
<http://fondazione.ismu.org/patrimoineintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=47>

Le fasi di lavoro non sono da confondere con le attività, ovvero le azioni in cui si articola il progetto: *cosa si fa* con i destinatari/*cosa si fa fare* ai destinatari.

Esempio: progetto "Storie Plurali" (Museo Guatelli, Ozzano Taro di Collecchio, 2008-2009)

«Gli incontri del percorso laboratoriale, che si è tenuto presso il teatro della scuola elementare di Collecchio e il Museo Guatelli, erano suddivisi in tre distinti momenti:

- una prima fase di "riscaldamento" secondo le modalità delle tecniche teatrali, attraverso lo scioglimento del corpo e l'interazione tra le destinatarie;
- i momenti successivi possono definirsi come momenti di confronto e di dialogo, a partire dalle suggestioni indotte dai diversi ambienti del Museo Guatelli. In particolare, un primo momento è stato dedicato alle "memorie gestuali", ossia la riproposizione di gestualità scaturite dai racconti e dalle memorie delle donne coinvolte (la gestualità del lavare i panni a mano, la gestualità dell'accendere il fuoco...). Ognuno di questi gesti recuperati sarebbe poi diventato parte integrante della performance teatrale finale;
- infine, l'ultima parte dedicata alla narrazione e alle memorie delle singole persone, attraverso il confronto con i loro oggetti d'affezione, anche questi divenuti parte integrante della performance finale. Questa scansione dei tempi del laboratorio è stata funzionale a fare emergere la cura che una volta si aveva nell'aggiustare e riaggiustare un oggetto per farlo durare nel tempo, il passaggio di tante mani, di tanti uomini e donne nell'usarlo e i tanti nomi nel chiamarlo. La sapienza e il lavoro che sta dietro a un oggetto è profonda. Lo stesso oggetto in mano a persone diverse, portatrici di culture altre, può produrre emozioni diverse, storie diverse e anche gradi di libertà diversi, creatività in gioco. Sulla base degli incontri e delle narrazioni delle destinatarie è stata sviluppata la drammaturgia alla base della performance teatrale finale ("Storie plurali: di mano in mano", a cura di FestinaLente Teatro in collaborazione con l'Associazione Vagamonde), nella quale le donne hanno dato vita alle loro storie tramite il linguaggio verbale e gestuale».

M. Turci, J. Anelli, *"Storie Plurali. Il Museo Guatelli": oggetti e storie di vita*, in "Patrimonio e Intercultura", 2009, cc by sa,
<http://fondazione.ismu.org/patrimoineintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=48>

2.5.4 Due esempi di strategie e strumenti: la scelta del tema come elemento generativo e di confronto, la narrazione per "rimettere in circolo" le storie

La scelta del tema che connota l'azione progettuale è il primo terreno di reciproca conoscenza e di confronto per tutti coloro che vi partecipano: suscita discussioni, appas-

siona, e viene giustificata e difesa da chi lo propone. Si caratterizza quindi quale utile momento per esercitare la prospettiva polifonica che si compone grazie al contributo di ognuno.

Esempio 1: i criteri per la scelta del tema del progetto individuati nell'ambito del percorso di formazione e ricerca-azione "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" (Fondazione Ismu, Milano, 2005-2006)

Il tema deve essere:

- condiviso
- caldo (coinvolgente, motivante, che parta dell'esperienza personale)
- calato nella realtà del museo
- assunto dal museo quale parte integrante della sua azione educativa
- generativo: deve cioè dar vita a una serie di trasformazioni (ovvero mettere in moto nuovi saperi, relazioni, consapevolezza)
- denso e portatore di elementi interculturali
- in grado di valorizzare le conoscenze, le competenze, le esperienze, le capacità critiche dei destinatari
- in grado di favorire il coinvolgimento delle famiglie
- assunto da più istituzioni coinvolte quali partner nel progetto
- praticabile anche in momenti e contesti extrascolastici
- non deve né può prescindere dal patrimonio culturale, elemento generativo del progetto.

Report di lavoro di uno dei gruppi di ricerca-azione del percorso formativo "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" (progetto "Adolescenza e conflitti. Un progetto in divenire sull'uso consapevole del patrimonio culturale e la gestione del conflitto")

Esempio 2: la scelta del tema nel progetto "Mothers" (Musei Civici di Reggio Emilia, 2008-2009)

«L'esigenza è di suggerire un'idea di museo come spazio mentale dove chiunque può trovare rappresentate le proprie storie. Gli oggetti e le testimonianze conservate nelle collezioni museali, se poste in risonanza l'una con l'altra, consentono di sviluppare racconti intorno a temi universali, in cui ognuno si possa riconoscere, con l'obiettivo di rendere il museo civico, legato alla trasmissione della memoria e cultura locale, un luogo familiare e interessante per una collettività sempre più composta dal punto di vista culturale. [...]

Per raggiungere gli obiettivi del progetto è stato scelto un tema "generativo", universalmente sentito e ben rappresentato nelle diverse collezioni dei Musei Civici quale quello della madre come dispensatrice di vita. Il corpo della madre, luogo di passaggio tra il nulla e l'essere, incarna infatti fin dai tempi più remoti il mistero della nascita e il principio della vita, tanto da suscitare nell'uomo il primo senso del divino ed essere elevato a culto.

Nella fase iniziale sono state individuate alcune opere delle collezioni museali relative al tema della maternità (dalla preistoria alla contemporaneità), considerate innanzitutto come il frutto dell'ingegno umano, piuttosto che come la pura espressione di una cultura localistica. Gli oggetti prescelti sono stati illustrati alle partecipanti nel corso di una prima visita al museo. Da questo e da successivi sopralluoghi sono nate riflessioni e racconti legati all'esperienza dell'essere madre: interviste, narrazioni, immagini fisse e in movimento che sono andate a comporre un video in cui le voci contemporanee delle donne entrano in risonanza con le opere del museo, testimoni di un sentire universale».

R. Macellari, G. Cantoni, G. Pellegrini, *Mothers*, in "Patrimonio e Intercultura", 2010, cc by sa <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=61>

Un'altra strategia sempre più di frequente adottata per "rimettere in circolo" le storie custodite in ogni opera, oggetto o testimonianza con valenza patrimoniale, è la narrazione.

Esempio: progetto "Migranti e Patrimoni Culturali" (Centro Studi Africani di Torino, 2005-2008)

Il progetto, che ha preso avvio dall'analisi dei bisogni dei destinatari, si è successivamente articolato in un Corso di formazione per Mediatori dei Patrimoni Interculturali e nella ideazione e implementazione del ciclo di percorsi narrati "Oggetto di incontro" presso il Museo Civico di Arte Antica e Palazzo Madama (Torino), il Museo Storico Valdese (Torre Pellice, TO) e il Museo del Territorio Biellese (Biella).

«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 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 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 a un *cultural empowerment* dei mediatori, più che all'*audience development*».

A. M. Pecci, «Musei e interpretazioni multivocali. La narrazione come strumento di mediazione dei patrimoni», in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, FrancoAngeli, Milano, 2009

2.5.5 La produzione

Poiché ogni progetto si traduce in operatività, esso si sostanzia di *prodotti*, risultato del percorso e delle azioni compiute, con un accento forte che cade sempre sui *destinatari (per chi)*. La produzione può riferirsi sia alle attività, ai prodotti e/o ai servizi che i destinatari del progetto hanno realizzato/intendono realizzare come esito dell'esperienza vissuta, sia agli esiti di formazione conseguiti.

Esempio 1: la produzione nell'ambito del progetto "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa" (Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino e Centro Studi Africani, 2008-2009)

- i "prodotti di formazione", ovvero le competenze, gli strumenti e le abilità di mediazione acquisite dai partecipanti (un gruppo di mediatori e mediatrici culturali di prima e seconda generazione migratoria, provenienti da Ciad, Italia, Marocco, Repubblica Democratica del Congo, Romania e Senegal) e applicate nello svolgere il ruolo di "nuovi interpreti" del patrimonio culturale del museo;

- l'allestimento, curato dagli stessi mediatori in collaborazione con l'architetto museografo: una serie di "installazioni autobiografiche" in cui, accanto agli oggetti del museo, hanno trovato spazio anche i patrimoni soggettivi (intimi e spesso domestici) dei mediatori e delle mediatrici: souvenir, fotografie, abiti, libri...;

- i percorsi dialogici e narrati, condotti da un educatore del museo e da un mediatore: «la lingua del Museo – istituzionale, scientifica, didascalica – dialoga con la lingua dei mediatori e delle mediatrici – autobiografica, evocativa, emozionale – interpreti di un patrimonio di cui non si è inteso stabilire alcuna verità, ma offrire diverse chiavi di lettura».

Cfr. G. Mangiapane, A. M. Pecci, *Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa*, in "Patrimonio e Intercultura", 2009, cc by sa,

<http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=39>

Esempio 2: la produzione nell'ambito del progetto "City Telling" (Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, Torino, 2008-2009)

«La produzione, a cura degli studenti del Ctp "Drovetti" che hanno partecipato al progetto, consiste in:

- progetto Fotografia: due strisce fotografiche, "Hello and Goodbye" e "Doppio Risveglio". La prima racconta il rapporto con il passato, con un padre e con una vita completamente nuova; il secondo è una riflessione a due voci sulle difficoltà della vita in una città straniera e sulle prospettive sul futuro;

- progetto Video: quattro video di diversa durata, dai 5 ai 13 minuti: “Tre volte nello stesso posto”, “Il Diario”, “In viaggio” e “Città/Shahr”. Due video sono stati realizzati immergendosi nel quartiere Borgo San Paolo (Circoscrizione 3): le strade, i giardini, i cantieri, la fontana di Mario Merz e anche la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo; gli altri due sono stati realizzati su un tram in corsa per le strade di Torino. Nei video i ragazzi raccontano e si raccontano: il diario che diventa dono di addio e segno di amicizia prima di una partenza; un giro in bicicletta per ricordare la scomparsa di una persona cara; Torino che si trasforma in Teheran dai finestrini del tram; una riflessione filosofica su presente, passato e futuro ispirata da una lettera».

E. Stradiotto, F. Togni, *City Telling*, in “Patrimonio e Intercultura”, 2009, cc by sa, <http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php?page=esperienze-show.php&id=47>
Le strisce fotografiche e i video sono tutti pubblicati nella sezione “Video” del sito “Patrimonio e Intercultura”

2.6 Documentare, monitorare, verificare per poter valutare

Lasciare traccia e memoria di ogni azione del progetto (*documentare*), seguirne passo passo lo sviluppo (*monitorare*), acquisire elementi significativi e sensibili, quantitativi e qualitativi (*verificare*) al fine di comporre un bilancio critico e motivato (*valutare*), sono azioni imprescindibili e basilari di ogni progetto.

La struttura del progetto richiede fin dalle battute iniziali di definire le coordinate culturali, metodologiche e operative del modello valutativo, e di stabilire criteri, procedure e strumenti per intraprendere l’azione di valutazione. Quest’ultima non è un atto finale, da assimilare semplicemente alla rilevazione, alla comunicazione e al controllo di dati e risultati, ma una puntuale riflessione sugli snodi fondamentali del progetto – le scelte di metodo, le attività proposte, gli strumenti e i materiali impiegati – e filo conduttore di un confronto ininterrotto tra tutti i componenti del gruppo di lavoro al fine di offrire un’azione educativa efficace.

Eppure, accade sovente che anche i progetti più innovativi ed esemplari (per la forte sperimentazione, per le strategie impiegate, per gli esiti ottenuti) non siano così puntuali e rigorosi per quanto pertiene l’azione valutativa. I fattori che maggiormente condizionano e ostacolano la verifica e la valutazione sono, comunemente:

- la carenza di risorse economiche e professionali: a fronte di competenze interne che devono essere potenziate, non si dispone delle risorse economiche adeguate per l’intervento di un esperto esterno al progetto e alle sue dinamiche, che assuma una serie di compiti cruciali per l’azione valutativa come la definizione di un modello articolato, utile a tenere sotto controllo sia il processo sia gli esiti;
- i tempi della valutazione, necessariamente lunghi, non sono preventivati nella progettazione e stentano a trovare spazio nell’attività ordinaria;
- la difficoltà nel coinvolgere i destinatari nella valutazione a causa della mancanza di tempo e di interesse produce un numero limitato di risposte, compromettendo la significatività degli indicatori da acquisire.

È proprio in ragione di tali difficoltà che dedichiamo argomentate attenzioni all’azione valutativa in questa parte della *Guida*. La possibilità di (e la disponibilità a) documentare, monitorare, verificare e valutare, infatti:

- garantisce la sostenibilità, la continuità e la sistematicità dei progetti e di ogni attività educativa;
- consolida negli attori coinvolti la consapevolezza critica del percorso di ricerca-azione e dei suoi esiti, sia durante che al termine del suo svolgimento;
- favorisce l’acquisizione a livello istituzionale delle conoscenze e delle abilità sviluppate dai singoli, nonché la diffusione delle buone pratiche.

Le attenzioni che ogni gruppo di progetto deve porre per condurre un’azione valutativa efficace sono le seguenti:

- individuare, secondo il criterio della praticabilità e della rilevanza, quale/i ambito/i si intende porre sotto lente di ingrandimento, ad esempio: la pre-progettazione, l’impiego di strategie e strumenti, la formazione di insegnanti e alunni, la comunicazione;
- acquisire consapevolezza rispetto alle caratteristiche multidimensionali del processo valutativo: si tratta infatti di acquisire elementi significativi e ragionare sugli esiti inerenti non solo la sfera del cognitivo e dell’operativo (cosa è stato appreso, cosa si sa fare), ma anche quella delle relazioni, dei comportamenti, delle ricadute all’interno delle singole istituzioni;
- prevedere tempi e costi della valutazione in fase di programmazione delle risorse e in base ai vincoli presenti;
- coinvolgere alcuni rappresentanti dei destinatari nella formulazione di obiettivi e strumenti per costruire e realizzare un’azione valutativa efficace;
- declinare le fasi operative delle attività in funzione del monitoraggio;
- definire in modo puntuale gli obiettivi ragionevolmente perseguibili, focalizzati su ambiti specifici;
- segnalare e sistematizzare soprattutto gli obiettivi che non si sono potuti raggiungere;
- acquisire o approfondire le competenze tecniche necessarie per un utilizzo consapevole degli strumenti di valutazione (cfr. paragrafo 2.6.2).

2.6.1 Quando verificare?

Indagare le attività intraprese richiede un esercizio attento, scevro dalla dimensione narrativa e aneddotica che sovente contraddistingue la restituzione di chi conduce la verifica del progetto.

L’indagine sulle condizioni di praticabilità e l’analisi di risorse e vincoli sostanziano l’azione valutativa *ex ante* compiuta nella fase di pre-progettazione, che deve comprendere gli esiti degli studi condotti sui destinatari per conoscerne caratteristiche ed esigenze, stili e modalità di relazione con il patrimonio, aspettative e richieste.

L'acquisizione *iniziale* di dati e di elementi – e la conseguente valutazione degli stessi – consente di comporre il quadro di realtà entro cui articolare l'azione educativa, per accreditarla della necessaria dimensione di praticabilità.

I momenti di verifica collettiva *in itinere* pongono all'attenzione di tutti gli attori dell'esperienza le acquisizioni condivise relative al *progress* del progetto, agli elementi di criticità come a quelli di segno positivo.

La verifica *in itinere*, metodologicamente, è un momento fondamentale, poiché gli aspetti e i problemi presi in esame, discussi e condivisi, diventano un patrimonio comune e consolidato del gruppo di lavoro.

Esempio: scheda di verifica intermedia per gli insegnanti di scuola primaria che partecipano al progetto "A Brera anch'io" (Pinacoteca di Brera, Milano; il progetto rientra nella programmazione educativa ordinaria dal 2007)

1. Lo svolgimento del progetto sta rispettando i tempi prefissati?
2. Gli itinerari sviluppati finora hanno comportato l'utilizzo del racconto di sé e dell'ascolto dell'altro?
3. La parte di progetto proposta finora si è caratterizzata per la presenza di elementi interculturali?
4. I materiali e i contenuti proposti sono adeguati per il livello della classe a cui sono rivolti?
5. La parte di progetto proposta finora si è caratterizzata per interdisciplinarietà?
6. La prima visita in Pinacoteca è ritenuta soddisfacente?
7. Nella parte di progetto finora proposta le famiglie risultano coinvolte?
8. Si rilevano particolari abilità che gli alunni dimostrano di aver acquisito finora? Se sì, potreste specificare quali?
 - competenze socio-relazionali;
 - interesse e attenzione verso tutto ciò che è nuovo;
 - osservazione dei dipinti con maggiore attenzione ai particolari e alle motivazioni dell'artista;
 - conoscenza di abitudini, usi e costumi di paesi lontani;
 - rapporto più spontaneo con le opere d'arte;
 - comprensione del luogo Pinacoteca e delle sue potenzialità come strumento di conoscenza;
 - stupirsi di fronte a un dipinto;
 - saper leggere un dipinto e interpretarne il messaggio;
 - sviluppo della capacità di osservazione;
 - capacità narrative circa i propri vissuti personali;
 - buona capacità di rielaborare i ricordi attraverso l'uso dei sensi;
 - riuscire attraverso il disegno a esprimere se stessi.

Al termine del percorso intrapreso, sulla base delle diverse fasi strutturate, è possibile ricomporre il cammino compiuto e acquisire gli elementi cruciali per comporre il bilancio complessivo.

2.6.2 Come valutare e con che cosa?

All'interno di un progetto di educazione al patrimonio in chiave interculturale il campo d'indagine è alquanto articolato, e la prima operazione per stabilire modalità e strumenti del modello valutativo è quella di individuare gli ambiti: dalla pre-progettazione alla presentazione; dalla formazione degli attori e dei destinatari alle dinamiche relazionali; dalla gestione alla ricaduta delle azioni intraprese.

Modalità e strumenti da utilizzare per condurre l'azione valutativa devono essere adeguati e calibrati rispetto all'ambito/agli ambiti e all'indicatore/agli indicatori selezionati; efficacia e "agilità" sono garantite quando gli strumenti rispettano criteri di *validità, comparabilità, economicità, trasferibilità*.

Essi possono essere impiegati in modo integrato per l'azione valutativa di processi e di prodotti; ugualmente proficuo è l'approfondimento di ambiti specifici, l'analisi di

casi di studio. È in ogni caso necessario essere consapevoli delle diverse modalità e dei differenti strumenti che è opportuno adottare (come qui di seguito esemplificato per la valutazione di un percorso di formazione e ricerca-azione e per la verifica finale di un progetto di educazione al patrimonio in chiave interculturale rivolto alla scuola primaria).

Esempio 1: questionario per la valutazione del percorso di formazione e ricerca-azione “Progettare insieme per un patrimonio interculturale: il Museo Popoli e Culture del Pime” (Museo Popoli e Culture e Fondazione Ismu, Milano, 2011)

Al termine del percorso di formazione e progettazione che ci ha visti impegnati, ti chiediamo di esprimere una valutazione personale, rispondendo ai quesiti che ti sottoponiamo. Ti siamo grati del tuo contributo, necessario per una valutazione complessiva dei lavori.

Ferma sul foglio la prima immagine, metafora, parola, frase, pensiero che ti viene in mente per esprimere come hai vissuto questa esperienza

Parte I – Gli incontri di formazione

1. Le informazioni e gli incontri con gli esperti ti hanno consentito di apprendere o di approfondire nuove conoscenze e abilità?
2. Gli incontri di formazione sono stati funzionali alla fase di progettazione?
3. Gli incontri con gli esperti e i materiali predisposti sono stati stimolanti per la tua ricerca e per l'approfondimento personale delle tematiche esplorate?

Parte II – Laboratori di progettazione

4. Hai incontrato difficoltà a lavorare in gruppo (ad esempio: nella relazione con gli altri; nell'attività di ricerca; nella presentazione...)?
5. Dal lavoro di gruppo (ricerca, elaborazione, presentazione e sperimentazione del proprio percorso) sono emersi elementi utili e/o innovativi rispetto ai saperi, alle modalità operative, alle relazioni?

Parte III – Il percorso formativo nel suo complesso

6. C'è stata corrispondenza tra l'impostazione del corso e le tue aspettative iniziali?
7. L'articolazione delle diverse attività (interventi degli esperti; analisi materiali; lavori di gruppo; intergruppo; presentazione e sperimentazione dei percorsi di mediazione messi a punto da ogni componente) è stata funzionale nella durata e nella distribuzione dei tempi?
8. Ritieni che le conoscenze e le competenze apprese durante il corso ti potranno essere utili nell'ideazione e realizzazione di altre esperienze nell'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale?
9. Quali ulteriori bisogni ha generato questa esperienza formativa?
10. Suggerimenti e riflessioni.

Esempio 2: progetto “A Brera anch'io”, questionario rivolto agli insegnanti per la verifica del raggiungimento degli obiettivi declinati per ciascun itinerario e delle finalità complessive individuate dal progetto (Pinacoteca di Brera, Milano; il progetto rientra nella programmazione educativa ordinaria dal 2007)

	Sì	No	In parte	Annotazioni
Area delle finalità e degli obiettivi				
Sono state raggiunte le seguenti finalità complessive del progetto:				
<input type="checkbox"/> educare i cittadini in formazione alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale				
<input type="checkbox"/> esplorare il museo e il patrimonio culturale quali possibili terreni di dialogo e confronto interculturale				
Sono stati raggiunti i seguenti obiettivi trasversali:				
<input type="checkbox"/> acquisire e sviluppare abilità, conoscenze e competenze trans-disciplinari				
<input type="checkbox"/> migliorare le capacità relazionali con gli adulti				
<input type="checkbox"/> migliorare le capacità relazionali con i compagni				
<input type="checkbox"/> acquisire competenze e conoscenze orientate all'interculturalità				

Area degli itinerari				
Sono stati raggiunti i seguenti obiettivi, specifici per ciascun itinerario:				
Vincenzo Campi				
<input type="checkbox"/>	comprendere, ripercorrendole, le "storie" del cibo			
<input type="checkbox"/>	riflettere su ambienti, strumenti e modalità per la preparazione del cibo nelle diverse tradizioni e culture			
Evaristo Baschenis				
<input type="checkbox"/>	comprendere le trasformazioni degli alimenti: dal prodotto in natura al cibo elaborato			
<input type="checkbox"/>	scoprire nella quotidianità del cibo (preparazione e consumo) somiglianze e differenze legate alle diverse culture e tradizioni			
<input type="checkbox"/>	comprendere i significati storici, geografici e culturali delle diverse abitudini alimentari			
<input type="checkbox"/>	analizzare alcuni cambiamenti storico-geografici nelle modalità di ricerca, preparazione e conservazione del cibo			
<input type="checkbox"/>	cogliere gli aspetti piacevoli e conviviali legati al cibo			
Caravaggio				
<input type="checkbox"/>	individuare l'aspetto simbolico e rituale del cibo e il suo legame con le tradizioni e le religioni			
<input type="checkbox"/>	riflettere sulla gestualità e i suoi significati nelle diverse culture			
Silvestro Lega				
<input type="checkbox"/>	cogliere gli aspetti di convivialità legati a particolari consuetudini, cibi e/o bevande			
<input type="checkbox"/>	cogliere somiglianze e differenze riguardo a uno stesso alimento (per tradizione o modalità di preparazione)			
<input type="checkbox"/>	comprendere il rapporto tra territorio, produzione agricola e consumo			
<input type="checkbox"/>	riflettere sul concetto di conservazione di un oggetto			
Area dei destinatari				
	Le strategie proposte dalle schede per l'attività di preparazione dei percorsi si sono rivelate funzionali per il coinvolgimento degli alunni			
	Le strategie proposte per l'attività di preparazione si sono rivelate funzionali per l'apprendimento degli alunni			
	La proposta educativo-didattica ha sollecitato la curiosità degli alunni verso alcune dimensioni di culture "altre" rispetto a quella di appartenenza, stimolando un avvio di confronto interculturale			
Area metodologica - organizzativa				
	I tempi richiesti per la realizzazione progettuale sono risultati adeguati			
	La proposta educativo-didattica è stata inserita agevolmente nella didattica d'aula			
	In generale, per lo svolgimento delle attività in classe è stato necessario predisporre particolari <i>setting</i> formativi			
Area dei contenuti e degli strumenti				
	L'argomento proposto è risultato d'interesse per gli alunni			
	Gli itinerari sviluppati hanno comportato l'utilizzo del metodo autobiografico			
	La proposta educativo-didattica ha prodotto collegamenti e operatività interdisciplinari			

I materiali e i contenuti proposti sono adeguati per il livello della classe a cui sono rivolti (grado di difficoltà, linguaggio utilizzato ...)				
La pubblicazione, nella sua impostazione complessiva, si rivela funzionale al lavoro, sia per quanto riguarda la parte relativa al percorso formativo degli adulti (insegnanti, operatori museali, educatori), sia per quanto riguarda la parte destinata ai ragazzi				
Area del raccordo territoriale				
Le visite in Pinacoteca sono ritenute soddisfacenti				
Le attività in Pinacoteca sono state ben impostate per quanto concerne:				
<input type="checkbox"/> spazi				
<input type="checkbox"/> tempi				
<input type="checkbox"/> materiali e strumenti				
Le famiglie sono risultate coinvolte				
Area formativa docenti				
L'itinerario formativo rivolto ai docenti, propedeutico all'avvio del progetto, è risultato significativo				
Gli incontri formativi si sono rivelati adeguati (in termini di tempi, numero di incontri, chiarezza, impostazione...) per la presentazione e preparazione del lavoro				
Area delle risorse				
Per la realizzazione del progetto ci si è avvalsi del contributo di:				
<input type="checkbox"/> dirigente scolastico				
<input type="checkbox"/> colleghi di classe e /o interclasse				
<input type="checkbox"/> altro personale dell'Istituzione scolastica (collaboratori scolastici, personale di segreteria...)				
<input type="checkbox"/> gruppo di progetto				
<input type="checkbox"/> associazioni e/o enti territoriali				
<input type="checkbox"/> altro				
S. Bodo, E. Daffra, R. Giorgi, S. Mascheroni, A. Montalbetti, M. Sozzi, <i>A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale</i> , Soprintendenza per il Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico di Milano e della Lombardia Occidentale, Pinacoteca di Brera, Electa, Milano, 2007				

Concludiamo queste riflessioni sull'importanza dell'azione valutativa lasciando la parola ai *protagonisti* dei progetti: sono proprio loro, in ultima analisi, ad avvalorare, con la forza e l'immediatezza dell'esperienza vissuta, lo straordinario potenziale dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale.

Esempio: "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa", la risposta degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado ai questionari somministrati al termine delle attività educative propedeutiche e dei percorsi narrati dialogici in museo (Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino e Centro Studi Africani, 2008-2009)

Le sue aspettative sono state soddisfatte? Se sì, perché?

- per il confronto tra due punti di vista;
- partecipazione diretta, coinvolgente e non cattedratica, ma intensa ed emozionante;
- è un modo innovativo di arrivare alla sensibilità delle persone;
- l'approccio agli oggetti esposti è più concentrato, meno dispersivo, e soprattutto è proposto attraverso racconti che ne evidenziano lo spessore culturale e collocano gli oggetti in un contesto di vita; la visita non è solo un metodo didattico, ma una proposta educativa che entra nell'esperienza vissuta dello studente e ne stimola la riflessione;
- si è portato a conoscenza dei ragazzi l'uso di metodologie non consuete di approfondimento culturale.

Ha notato qualche differenza tra i percorsi narrati e le classiche visite guidate in museo? Se sì, quali?

- il percorso odierno è stato più coinvolgente e completo;
- grande partecipazione emotiva del narratore;

- il coinvolgimento diretto e l'apporto delle esperienze personali legate agli oggetti;
- il percorso odierno è più vicino agli interessi, alle curiosità e alla sensibilità dei ragazzi;
- la mediazione culturale rende gli oggetti "vivi";
- l'approccio alla tematica della diversità culturale attraverso narrazioni di esperienze vissute.

Per finalità educative, che cosa le è piaciuto di più dei percorsi narrati in museo e perché?

- la visita attraverso un percorso narrato è un metodo utile per proporre il tema della cultura come qualcosa di dinamico, un terreno di scambio e di confronto, quindi di arricchimento reciproco;
- gli studenti stranieri hanno riconosciuto la loro cultura nelle vetrine;
- educa gli adolescenti alle altre culture, attraverso un messaggio di avvicinamento a certe tematiche, proposte dal mediatore, e il coinvolgimento emotivo;
- la collaborazione del personale del museo con i visitatori catalizza l'attenzione di questi ultimi;
- la narrazione del "quotidiano" da parte del mediatore riesce a coinvolgere meglio i ragazzi; li mette a contatto con testimoni e testimonianze che permettono di capire meglio i problemi e gli argomenti affrontati;
- l'esperienza narrata ha saputo trasmettere, attraverso le parole, colori, sapori, odori, immagini.

A suo avviso, quale tipo di messaggio hanno comunicato i mediatori dei patrimoni? (sia con le attività propedeutiche sia con i percorsi narrati)

- l'aspetto più interessante è stata la riflessione sulla cultura effettuata nell'incontro propedeutico, assolutamente prezioso e coinvolgente; la visita è stata così più comprensibile;
- dietro ad ogni oggetto può esserci una storia, un vissuto umano carico di emozioni;
- un messaggio di accettazione delle culture "altre" che diventa arricchimento personale;
- stili di vita, esigenze e problemi sono comuni a molti popoli apparentemente diversi;
- avvicinamento e conoscenza, utili all'integrazione;
- il dialogo come risposta positiva tra popoli.

Pensa di utilizzare questa esperienza per ulteriori attività educative a scuola? Se sì, perché?

- la narrazione avvicina e cattura l'attenzione dei ragazzi. Partire da un oggetto per raccontare un mondo;
- lavorare sul concetto di *métissage culturel*;
- lavoro continuo di riflessione contro il clima di intolleranza; è assolutamente necessario per aiutare i ragazzi a uscire dall'egocentrismo e rispettare il diverso.

A. M. Pecci, *Mediazione interculturale, partecipazione, multivocalità: "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa"* (intervento al convegno "Il patrimonio risorsa per l'educazione interculturale. La scuola, il museo, il territorio", Milano, 4 marzo 2009), in "Patrimonio e Intercultura", 2009, cc by sa http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/incoming/presentazione_Annamaria_Pecci.pdf

3. La parola agli attori

di Mario Turci, Emanuela Daffra, Giovanna Brambilla, Rosana Gornati, Elena Besozzi, Ornella Costan, Milena Sozzi, Vincenzo Simone, Maria Grazia Panigada e Gianluca de Serio*

L'ultima parte della *Guida* è interamente affidata alle testimonianze di chi lavora a progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale in ambiti istituzionali e professionali diversi.

Questa scelta risponde a due criteri fondamentali: quello di ricomporre in un insieme la *pluralità di sguardi, conoscenze e competenze* messe in campo, e quello di far comprendere la praticabilità di esperienze realizzate e vissute in *contesti reali*, ognuno con i suoi vincoli e le sue problematicità.

Agli attori coinvolti sono stati proposti alcuni specifici punti di attenzione, che vanno dall'impatto delle *pratiche dell'incontro e del dialogo* sulla visione della politica culturale e della funzione educativa del museo stesso, alle implicazioni del riconoscimento dei mediatori interculturali come *nuovi interpreti* del patrimonio; dal rapporto tra saperi disciplinari e approccio interculturale nei musei, all'introduzione e l'assunzione di elementi metodologici innovativi nella pratica educativa degli istituti scolastici e delle agenzie formative; dal potenziale della narrazione come strumento di mediazione del patrimonio, al ruolo dell'amministrazione e dei decisori politici.

3.1 Il direttore di museo

Se per il museo che vive il proprio contemporaneo è essenziale rinunciare alla propria autorità interpretativa (“vi dico io com'è il mondo”) e quindi partecipare all'intreccio delle visioni del mondo, un suo bisogno (espresso o inespresso, dichiarato o negato) è quello della ricerca di relazioni e quindi di *sincere e concrete* aperture al dialogo.

Sappiamo che l'intenzione sincera di dialogo richiede l'assunzione di pratiche, la realizzazione di fatti, la costruzione di rapporti; ma i rapporti, se non si basano su quelle “autorità” che già tutto definiscono, richiedono di assumere il valore della *precarietà* e del *cantiere* quali pratiche dell'incontro.

Per il Museo Ettore Guatelli, l'adesione al progetto europeo “Museums as places for intercultural dialogue” con la realizzazione del percorso/laboratorio “Storie Plurali, oggetti e storie di vita”, ha significato innanzitutto rispondere a un bisogno in qual-

* I paragrafi vanno così attribuiti: 3.1 a Mario Turci (Direttore Fondazione Museo Guatelli, Ozzano sul Taro), 3.2 a Emanuela Daffra (Responsabile Servizi Educativi della Pinacoteca di Brera, Milano), 3.3 a Giovanna Brambilla (Responsabile Servizi Educativi della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo), 3.4 a Rosana Gornati (mediatrice culturale e museale), 3.5 a Elena Besozzi (Professore ordinario di Sociologia dell'educazione, Università Cattolica di Milano), 3.6 a Ornella Costan (insegnante presso il Ctp 3 di Torino), 3.7 a Milena Sozzi (Dirigente scolastica Istituto comprensivo “Tommaso Grossi, Milano), 3.8 a Vincenzo Simone (Dirigente Settore Qualità dei Servizi Educativi – Settore Servizi Integrativi, Città di Torino), 3.9 a Maria Grazia Panigada (Associazione Tramitetatro) e 3.10 a Gianluca de Serio (artista).

che modo vitale, provare la propria capacità di vedere e partecipare alle pluralità della costruzione del mondo.

La consapevolezza della provvisorietà dei punti di vista, delle percezioni dei sistemi sociali e delle definizioni di comunità, ci stimola a riconoscere la praticabilità di visioni possibili, sistemi possibili, comunità possibili e quindi mondi possibili, *realità terze*. Se è vero che ciò che ci rende diversi non è tanto la provenienza culturale, quanto l'individuale percezione della realtà (anche se ovviamente influenzata, in parte, dalla provenienza), è nei territori della percezione del mondo l'individuazione di possibili spazi di realizzazione di luoghi terzi, quelli in cui ognuno è straniero e cittadino nel contempo.

La costruzione di territori terzi può esprimersi attraverso quelle occasioni di negoziazione dell'interpretazione del mondo e dei suoi piani di realtà, che si realizza fra i partecipanti ai *cantieri del dialogo*. Cantieri delle concrete pratiche di decostruzione delle personali percezioni del mondo, per la realizzazione di spazi comuni di riconoscimento del ruolo costruttivo del singolo e del suo modo di vedere e vivere la realtà.

Il museo come promotore di spazi terzi, quindi luogo creativo di decostruzione e costruzione di significati, nuovi e provvisori, capaci di realizzare concretamente la missione del museo quale *luogo di inclusione* attraverso la sperimentazione di dialoghi possibili: a questa visione si è ispirato il progetto "Storie Plurali", che ha visto donne migranti e native riunite in una comunità provvisoria interessata alla costruzione di ipotesi di interpretazione del rapporto fra biografie personali e biografie degli oggetti a partire dalle proprie storie.

Nella disponibilità a vedere e costruire il mondo, il museo gioca le sue carte assumendo onestamente la funzione di luogo raccoglitore di *tracce di esistenze* e non di identità (termine abusato e di qualche pericolosità; come si dice, da prendere con le pinze); disponibilità a essere messo in discussione promuovendo la "concorrenza" di visioni terze, per accettare, in definitiva, la critica alla sua autorità, al suo storico bisogno di definizione.

Il museo inclusivo, e quindi aperto e disponibile a farsi interpretare (il farsi interpretare richiede l'attivazione di pratiche, e non solo l'espressione d'intenti etici), è un museo disposto a cambiare, a farsi *toccare* dalle esperienze che accoglie. Così è stato per l'esperienza di "Storie Plurali", la quale ha partecipato a quella missione del Museo Ettore Guatelli (museo che, raccogliendo orme di vita, ha raccolto storie di esistenza, biografie attraverso le cose e gli oggetti, poveri e ovvi del quotidiano) che, ponendo al centro la relazione e l'ascolto, intende il museo quale laboratorio d'incontri e dell'incontro. La precarietà come valore e il laboratorio come pratica sono state quindi nuovamente provate, come tappa della continua ricerca di un modo di essere museo.

3.2 La responsabile dei servizi educativi del museo di arte antica

Con il progetto "A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale", lanciato nel 2004 e destinato agli alunni della scuola primaria (biennio conclusivo) e secondaria di primo grado, i Servizi Educativi della Pinacoteca di Brera hanno affrontato esplicitamente il tema del rapporto tra storia dell'arte (e, più ancora, tra quel distillato della storia dell'arte che è un museo di arte antica) ed educazione al dialogo interculturale.

Sette anni di esperienze monitorate e verificate autorizzano bilanci che in questa sede dedico sinteticamente a sintonie emerse tra lo statuto metodologico della storia

dell'arte – almeno per come la si intende e si cerca di praticarla presso i Servizi Educativi di Brera – e l'approccio interculturale.

Approccio inteso non tanto come parallelismo statico tra tradizioni culturali differenti, ma piuttosto in senso ampio come reciprocità di scambi – lo rammenta con chiarezza il significato letterale del prefisso *inter* – tra le diverse culture di cui ciascuno è portatore.

Allo stesso modo la storia dell'arte non è racconto di singole folgorazioni estatiche davanti a capolavori isolati e in sé conchiusi, ma ricerca, appassionante, dei molteplici rapporti, dei numerosi contenuti e saperi che nell'opera d'arte prendono letteralmente corpo. E un corpo esteticamente valido, che esige l'analisi diretta dei manufatti, condotta sulla base di informazioni scrupolosamente corrette.

Se ancorati a simili saldi binari di conoscenze, affidati di volta in volta agli insegnanti e agli educatori museali, gli approfondimenti a vasto raggio e le possibili letture proposte da ciascuno in base alla propria cultura di partenza e alla propria sensibilità non sono divagazioni gratuite. Con la loro apertura motivata ad altre e nuove letture, divengono un paradigma della ricerca *tout court*, che mi piace figurare come percorso comune su terre sconosciute, percorso non lineare, dove anche deviazioni, errori, perdite di tempo e prospettive inedite possono aprire verso verità inaspettate.

In una storia dell'arte così intesa, la comprensione di un oggetto, che può condurre sia al suo apprezzamento sia al suo rifiuto, non può avvenire senza una dislocazione costante dei punti di vista, senza una continua dialettica tra l'osservazione ravvicinata dell'opera, dei dati certi che la riguardano, e la valutazione di altre serie storiche, con un andirivieni che si specchia nel movimento pendolare del dialogo profondo tra persone diverse.

In questo senso esiste dunque una affinità profonda tra lo statuto metodologico della storia dell'arte e l'approccio interculturale, come più sopra è stato abbozzato.

Se ne possono trarre conclusioni diverse. Qui mi limiterò a due.

La prima è un'avvertenza pratica, ed è la necessità della competenza assoluta e scrupolosa degli educatori museali, garanti della legittimità delle varie letture che, ripeto, vanno costantemente ricondotte e verificate sulla materialità dell'opera.

La seconda è una considerazione più generale e in fondo dolente se rapportata all'attualità. L'alleanza profonda tra storia dell'arte e approccio interculturale non solo è un antidoto contro il confinamento dello studio dell'arte in uno specialismo auto-referenziale sempre incombente, che finisce per escludere questa disciplina dal novero di quelle necessarie alla formazione umana e civile delle persone, ma è anche una delle strade maestre per restituire alla conoscenza dei beni culturali il suo significato fondante nella storia di tutti i cittadini.

Significato da cui discendono, a cascata, capacità di convivenza e rispetto per l'individuo e per i segni di qualsiasi storia (monumenti), sana politica delle esposizioni, livello ineccepibile dell'editoria anche di divulgazione, accorte e lungimiranti scelte di tutela.

Capacità di dialogo e controllo critico non possono essere facilmente gabbati.

3.3 La responsabile dei servizi educativi del museo di arte moderna e contemporanea

«Per garantire l'accessibilità ai cittadini "migranti", la GAMeC ha formato un gruppo di Mediatori museali in grado di "aprire le porte" dell'arte a tutti quei cittadini che di solito non vanno in museo perché temono di non essere abbastanza preparati, o credono che l'ingresso al museo non sia gratuito, o lo ritengono un luogo non accessibile o, più semplicemente, non lo conoscono. Questi Mediatori vengono retribuiti

dal museo per portare i propri connazionali alla scoperta dell'arte contemporanea, delle collezioni permanenti e delle mostre temporanee, effettuando la visita in lingua madre. In questo modo, con la gratuità dell'ingresso, evitando le difficoltà e le mistificazioni delle traduzioni, valorizzando le diversità culturali, la GAMeC è diventata luogo di cittadinanza culturale attiva e partecipata. I Mediatori museali realizzano dei percorsi interculturali per scuole, famiglie e associazioni e sono una valida risorsa al servizio della vocazione turistica della città».

Questo è quanto recita il sito della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo all'interno della voce *accessibilità*, evidenziando come, dal 2007, i Mediatori museali formati dalla GAMeC si siano radicati nella vita del museo.

Il nucleo d'origine si è assottigliato negli anni – partenze, ritorni, altre scelte... – ma chi è rimasto ha fatto della GAMeC un luogo dell'esistenza, per sé e per altri.

Non c'è mostra che non registri una significativa presenza di migranti accompagnati dai mediatori, in una articolazione di gruppi quanto mai variegata. Ci sono i fedelissimi, quelli che ormai sono *museum-addicted* e considerano la visita alle mostre un appuntamento regolare e imperdibile; ci sono sempre incontri con persone nuove, la cui timidezza e il cui sentimento di inadeguatezza vengono vinti dall'energia dei mediatori; ci sono anziani e bambini, così come ci sono scuole superiori – licei, istituti linguistici – e università che richiedono la presenza dei mediatori per confrontarsi con un percorso in mostra condotto in lingua; iniziamo ad avere un riscontro anche da parte degli ospiti stranieri del museo e dei turisti, che apprezzano l'alta qualità del servizio.

Alla base dell'attività dei mediatori è l'intreccio intelligente tra il sapere legato all'arte e il sapere legato alla vita, alle culture, alle modulazioni della lingua madre, alla capacità di tessere fili, narrazioni che creano legami tra le persone e le opere, le mostre, gli spazi. Se l'Educatore museale è una porta che dà accesso al museo, ma richiede che la persona sia già giunta all'ingresso, il Mediatore si fa anche fisicamente ponte, avvicinando le persone e invitandole a conoscere il mondo dell'arte attraverso la sua disponibilità, il suo essere “pari”, credibile e al tempo stesso investito di una professionalità certificata.

Parallelamente la GAMeC prosegue nell'investimento sui Mediatori museali in termini di formazione sulle mostre, di coinvolgimento nelle attività e di valorizzazione della professionalità: molti progetti del museo – dal carcere, al lavoro con persone con disabilità, alle scuole – hanno visto i Mediatori protagonisti e quest'anno, nel contesto di un progetto portato avanti con il contributo della Fondazione della Comunità Bergamasca, proprio a loro è stato rivolto un corso di narrazione condotto da Maria Grazia Panigada. Il progetto – chiamato GAMEEC come acronimo di Garantire Alle Minoranze Eguali Conoscenze – era mirato al perfezionamento della figura del mediatore come narratore al servizio del patrimonio museale, e intendeva promuovere l'accesso al museo delle famiglie di migranti. In tale contesto siamo stati molto emozionati quando Alzira Maria Da Costa, Mediatrice museale di origine brasiliana, ha portato alla GAMeC le mamme e i bambini migranti che frequentano un micronido da lei fondato. Questo gruppo, così come le famiglie che in altre occasioni hanno visitato le collezioni permanenti e la mostra “La Classe non è acqua”, sono forse la dimostrazione più eloquente di come il museo debba e possa farsi *agorà* di conoscenza, scambi e rivendicazione culturale.

3.4 La mediatrice museale

Alcuni musei sono stati creati per custodire, preservare e tramandare alle generazioni future il patrimonio artistico e architettonico, i beni culturali, gli oggetti, i manufatti e le testimonianze di popoli e civiltà straniere, “diverse”. Le loro vetrine contengono, proteggono gli oggetti; le informazioni trasmesse sono scientifiche, precise, ma non esaurienti.

Il compito del mediatore museale è quello di aprire virtualmente questi contenitori, dando voce agli oggetti e aggiungendo significati alle informazioni proposte. La difficoltà sta nel trasmettere agli interlocutori non solo gli elementi chiave della propria cultura d’origine, ma anche quelli degli oggetti esposti, qualunque sia la loro provenienza; nel capire e nel distinguere il limite che separa i luoghi comuni, i tabù di ogni cultura, dalle molteplici sfaccettature che formano la cultura stessa; infine, nell’evitare di rafforzare le differenze e i contrasti, riducendo le culture “altre” a pochi elementi folkloristici e sottolineando le cause di conflitto.

Ecco perché mi risulta più naturale ed efficace descrivere una collezione museale relazionandola alla mia storia di “immigrata”. La maggior parte degli oggetti esposti nei musei etnografici sono, come me, stranieri. Anche loro sono lontani dai paesi d’origine, hanno fatto un viaggio, acquisendo una nuova vita. Prima di entrare a far parte delle collezioni, essi avevano un ruolo nella società che li ha creati e alla quale appartenevano. Ora, chiusi dentro le vetrine, rappresentano se stessi, privi di significati. Con il racconto autobiografico, invece, si crea un *ponte* tra l’oggetto e il pubblico, si riesce a trasmettere e a suscitare emozioni, ricordi che facilitano la comprensione delle collezioni e dei loro significati, indipendentemente dalle origini degli oggetti e degli interlocutori.

Attraverso il dialogo che si instaura tra il mediatore e il pubblico, gli oggetti acquisiscono un nuovo ruolo e riprendono un nuovo viaggio. I loro significati vanno ad accrescere l’esperienza di ciascuno: in un certo senso, il visitatore “li porta via” con sé. La condivisione di esperienze è in grado di trasformare l’ambiente del museo, uno spazio spesso impersonale e sfavorevole alla relazione tra i visitatori che passano in fila seguendo un percorso prestabilito, con brevi soste davanti alle vetrine. L’atto di fermarsi davanti a un oggetto per raccontare/ascoltare la sua storia, condividendo le proprie esperienze, quelle di ognuno e allo stesso tempo di tutti, trasforma il museo in un luogo intimo, di scambi costruttivi, di riflessioni profonde e di incontri inaspettati.

In questo modo le collezioni assumono un ruolo nuovo e importante nella società attuale: diventano un anello di congiunzione, di avvicinamento tra individui apparentemente diversi. Gli oggetti esposti, riletti alla luce dei saperi e dei vissuti dei mediatori, favoriscono la conoscenza reciproca tra persone di sensibilità culturali differenti, aiutano a capire le diversità e a trovare le similitudini.

Un altro aspetto rilevante del condividere la propria storia è l’auto-valorizzazione del mediatore e il rafforzamento del senso di consapevolezza delle sue origini e del suo percorso migratorio. Dal punto di vista personale, la formazione e il lavoro svolto insieme alla Fondazione Ismu e al Museo Popoli e Culture del Pime mi hanno aiutato a capire l’importanza di riconoscere e valorizzare le proprie origini come punto di partenza e non di arrivo, aprendole alle influenze proposte ed esercitate dall’ambiente e dalle culture che convivono in un luogo.

3.5 La sociologia dell'educazione¹

La scuola come "istituzione culturale", il bene culturale come risorsa per la scuola

Un interlocutore importante nell'ambito della comunicazione interculturale è la scuola. Anche se non tutti sono d'accordo, la scuola è un'istituzione culturale per eccellenza. Se non si pensa alla scuola come un luogo di cultura, la si appiattisce su funzioni e compiti (come l'istruzione, l'insegnamento di metodi e tecniche e l'apprendimento di competenze) del tutto cruciali, ma che hanno bisogno di un orizzonte culturale per acquistare spessore e incidenza nel lavoro di mediazione culturale della scuola.

"Luogo di cultura" vuol dire non semplicemente luogo di trasmissione, ma un luogo in cui si rimette in gioco il patrimonio culturale, un luogo di discorsività culturale, dove si intrecciano culture molto diverse tra di loro – la cultura orale, la cultura scritta e oggi anche la multimedialità – a partire da un fondamento dialogico. Il *proprium* della cultura scolastica è il dialogo, che significa "discorso a due". Un discorso a due è un discorso nell'alterità. Il dialogo può essere luogo di tensione, di conflitto e di contraddizione. La scuola è un luogo di contraddizione, dove l'insegnante è continuamente chiamato a mediare e intermediare discorsi contraddittori tra di loro; richiede mobilità cognitiva e decentramenti continui. L'insegnante migliore è quello che, favorendo la mobilitazione e la discorsività, fa "sentire a casa", ovvero mette lo studente a suo agio; crea un clima di benessere non solo relazionale, ma anche cognitivo; non teme il gioco dell'alterità e della somiglianza.

La domanda centrale a questo punto è la seguente: è possibile, e in che misura, che il bene culturale diventi una risorsa per la scuola? La risposta è positiva nella misura in cui si attiva un processo di interpretazione e di comprensione dove il patrimonio culturale si può scomporre e ricomporre nel significato che gli è stato attribuito, perché l'insegnante ha fatto nascere negli studenti l'esigenza dell'attribuzione di senso.

In sostanza, ancora una volta, occorre enfatizzare la discorsività e la narratività 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.

Metafore

Il ricorso a metafore consente di concludere queste riflessioni tenendo aperta la possibilità di un discorso che di fatto non è mai finito. In altre parole, se si volessero costruire dei progetti di educazione interculturale tra museo e scuola, sarebbe utile e accattivante provare a considerare il patrimonio culturale, per esempio, come un *viaggio*, quindi come un itinerario anche a zig zag, con deviazioni, mobilitazione dei punti di riferimento; come una *danza*, con figure che si rompono e si ricompongono continuamente; come una *casa*, luogo di ricomposizione e dello "star bene": il patrimonio culturale ci dice di un benessere, di un valore, di una unicità – questo è il sentimento che proviamo quando siamo a casa, ed è questo il sentimento che dovremmo

¹ La testimonianza di Elena Besozzi è tratta dal saggio «Culture in gioco e patrimoni culturali», in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni Ismu 1/2007, Fondazione Ismu, Milano, 2007, pp. 27-28.

far provare al ragazzo di origine immigrata e in genere a tutti coloro che vengono “da altrove”.

La possibilità di attribuzione di senso, di ridare senso o di ri-giocare il senso, rendendo domestico (da *domus*) l’ambiente o l’incontro con l’altro, produce sentimenti di appartenenza, come ben sa la volpe in dialogo con il Piccolo Principe...

«Non posso giocare con te», disse la volpe, «non sono addomesticata». [...]

“Che cosa vuol dire ‘addomesticare’?”

“È una cosa da molto dimenticata. Vuol dire ‘creare legami’ ...”

“Creare legami?”

“Certo”, disse la volpe, [...] “se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno l’uno dell’altro”».

3.6 L’insegnante di Ctp

L’interculturalità fa parte dei programmi di Educazione alla Cittadinanza. Nelle nostre classi la costante è l’eterogeneità estrema, perché gli allievi hanno tra i 16 e i 60 anni, sono differentemente scolarizzati e provengono da ogni parte del mondo. Esiste però tra loro un’omogeneità data da fattori contingenti: tutti stanno vivendo in un paese straniero, perché sperano di migliorare le proprie condizioni di vita, e tutti vivono come alberi sradicati che tentano di ritrovare terreno in cui riprendere a radicare. Quale insegnante non si è sentito qualche volta smarrito di fronte all’enormità del compito che gli è stato affidato e all’esiguità del tempo a disposizione?

Eppure il patrimonio culturale e quello naturale presenti nella città e nel territorio circostante sono lo strumento perfetto per intraprendere questo lavoro. Considero prioritario offrire stimoli e condizioni perché nella lettura della diversità emergano le somiglianze. È trovando le affinità tra l’ambiente in cui i nostri studenti si ritrovano a vivere e quello che hanno lasciato che si attenua il senso di estraneità. Se inclusione significa condivisione, allora il compito dell’insegnante è quello di far sentire gli studenti “a casa loro”.

Un laboratorio in un qualsiasi museo (non importa se di arte contemporanea o di arte antica, se di storia o di scienze, se di attrezzi agricoli o di oggetti di uso quotidiano) dispone a una lettura storica e sociale della realtà: tutto è in divenire, tutto è provvisorio, tutti gli uomini di ogni tempo e di ogni luogo sono uniti dagli stessi intenti, e i bisogni, i sentimenti e le emozioni sono universali. Riconoscere se stessi nell’umanità lontana nello spazio o nel tempo aiuta a sentirsi parte di un tutto inscindibile.

Il nostro Ctp si trova in borgo San Paolo a Torino. Solo un secolo fa qui era campagna, ed è ancora rimasta qualche cascina. Poi le prime fabbriche e l’arrivo dei contadini che su un carretto trainato a mano si portavano un tavolo, un letto... e venivano a cercare un lavoro sicuro, a fare gli operai. Poi negli anni Sessanta sono arrivati dal Sud... e oggi arrivano da tutti i continenti. Tanto il quartiere quanto la condizione dell’uomo sono mobili, il processo di trasformazione è continuo: nessuno si senta vinto e sconfitto dal destino, e nessuno si senta superiore. Sono queste alcune tra le riflessioni emerse dalle visite al quartiere e all’Ecomuseo Urbano della zona, sempre disponibile ad accogliere ed esporre i nostri lavori, che rappresentano l’attuale trasformazione in corso.

Con la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, l’artista Gianluca De Serio e la fotografa Anna Largaiolli siamo andati in giro a fotografare la città. Perché fotografare? La risposta è in questa frase di Mimmo Jodice: “In questo viaggio siamo partiti con la convinzione di esplorare un luogo reale. Ma alla fine di tutto ciò che incontriamo è un paesaggio interiore”. La scelta dell’oggetto da fotografare è rappresentativa

dell'esperienza e del sentire di ognuno, ma il bisogno di raccontarci e di condividere è di tutti. E se la tua mente e il tuo cuore hanno pulsato vicino a quell'albero o intorno a quel monumento, quell'albero e quel monumento sono diventati anche tuoi. Nel giardino del Borgo Medievale un'allieva con le lacrime agli occhi per l'emozione ha esclamato: "Con quest'erba mia nonna mi faceva la frittata!".

Per responsabilizzare, poi, niente è più efficace che valorizzare il contributo individuale: il mondo in cui vivo è quello che altri hanno fatto, ognuno il suo pezzetto, e anche quello che faccio io lascerà un'impronta... Andiamo a Palazzo Madama, alla Galleria d'Arte Moderna, al Museo d'Arte Orientale, all'Ecomuseo Urbano, alla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo per vedere cose che altri uomini, lontano nel tempo e nello spazio, hanno fatto. Molti musei, però, hanno capito quanto importante sia "lo scambio", e hanno esposto i lavori prodotti dagli studenti durante i laboratori. Questa visibilità del loro contributo è un forte stimolo alla partecipazione. Un'allieva ha scritto: "Prima avevo paura persino a uscire, figurarsi a entrare in un Museo! Adesso non più".

Alcuni, provenienti da cinque continenti diversi, hanno partecipato alla Biennale Democrazia intitolata "Tutti, molti, pochi", esponendo collage di foto da loro scattate nel centro di Torino per rappresentare la difficile situazione dell'infanzia in alcune parti del mondo e drammatizzando un confronto tra la scuola che hanno trovato in Italia e la scuola dei loro paesi d'origine. Una ragazza ha scritto: "Non pensavo che la mia storia potesse interessare a qualcuno".

Non insegno né Storia né Arte. Insegno Italiano e Educazione alla Cittadinanza, eppure non so pensare a uno strumento migliore della collaborazione con i musei per fare il mio lavoro. Quest'anno alla Galleria d'Arte Moderna, di fronte ai cieli di Pellizza da Volpedo e alle stelle di Gilberto Zorio, e a Pracatinat, guardando il cielo di notte nel bosco (il progetto si intitolava "Il cielo, una coperta per tutti"), gli studenti hanno raccontato i loro sogni e i loro ricordi, e ascoltandoci a vicenda abbiamo scoperto che le stelle cadenti, che in molti paesi portano bene, in Nigeria portano disgrazie... e abbiamo capito che sono solo superstizioni.

Per mezzo dei musei della città, dei monumenti, dei parchi, delle fabbriche siamo arrivati al nostro piccolo e personale *museo* (le nostre storie), evidenziando il valore sociale e individuale della memoria, del documento, della conservazione e della condivisione. Valorizzare la ricchezza individuale, dare agli studenti lo stimolo per uscire dall'invisibilità propria del migrante, considerato spesso solo "manodopera", sono il primo passo verso l'inclusione: come possiamo sentirci partecipi e responsabili di una società che ci ignora?

E infine, sono certa che molti allievi oggi sanno che i musei non sono un luogo solo "per persone colte": sono invece un posto in cui ognuno di noi può trovare consolazione e speranza, come quando leggiamo un libro che ci piace o ascoltiamo un bel concerto, o come di fronte alle bellezze della natura. "In quel quadro c'è quello che io vorrei dire ma non sono capace" ha detto una signora. E tutti hanno capito quello che sentiva.

In senso esteso, per noi insegnanti il patrimonio culturale e naturale è un manuale di ecumenismo da usare tutti i giorni.

3.7 La dirigente scolastica

La ricerca di nuovi modelli di integrazione richiede alla scuola complesse attenzioni progettuali di orientamento alla persona e di educazione alla cittadinanza.

Una progettazione interculturale, attenta ai bisogni dei cittadini in formazione, deve partire dalla lettura della realtà scolastica ed extrascolastica, analizzando le potenzialità culturali espresse dal territorio, quale elemento chiave di scelte metodologiche innovative.

Obiettivi prioritari di tale progettazione sono il rafforzamento del rispetto delle diversità culturali, la promozione della coesistenza di tali diversità, il rispondere ai bisogni educativi e formativi di ognuno. Personalizzare i percorsi consente, infatti, di superare la standardizzazione di interventi che non permetterebbero di attivare processi di crescita basati sulle potenzialità dei singoli, tali da promuovere un reale successo formativo.

Il progetto di scuola deve quindi essere integrato (con una struttura flessibile, ma ancorata ai diversi ambiti del sapere), a lungo termine e condiviso da tutte le componenti della scuola, in particolare dalle famiglie.

Particolare attenzione va posta alla ricerca metodologica, affinché la scuola sia un luogo che accolga, che dia spazio alla possibilità di farsi conoscere e in cui il *fare* sia occasione per conoscere. Puntare sulla ricerca (e quindi stimolare la professionalizzazione dei docenti) richiama scelte di metodo e di contenuto quali: la revisione dei curricula in chiave interculturale; l'implementazione delle lingue straniere (e di valorizzazione della lingua madre per gli alunni non italiani); l'analisi delle storie individuali, fino all'applicazione del metodo autobiografico, per capitalizzare esperienze e stimolare confronti e incontri; l'utilizzo, controllato, delle nuove tecnologie, dei media e delle tecniche espressive in genere; lo studio *del* e *nel* territorio. Una progettazione integrata con le agenzie educative (formali e non) del territorio di riferimento consente una valorizzazione reciproca e coinvolge attivamente attori molteplici, a partire dalle famiglie.

In modo particolare, è la conoscenza del patrimonio culturale che rende fecondi sia il processo formativo sia l'integrazione sociale. Scoprire e riconoscersi nel patrimonio culturale del territorio in cui si vive permette di riflettere sulle matrici culturali di appartenenza e di interagire con il tessuto culturale di nuove realtà in un poliedrico gioco di scambi e rimandi fra alunni (e famiglie) di nazionalità diverse. Si offre così una trama comune su cui dialogare, superando gli stereotipi di una *illusoria* cultura prevalente e attivando, invece, reali processi di integrazione.

La riflessione condivisa sulle possibilità di conoscenza e incontro nel territorio migliora infatti i processi di apprendimento (grazie al riconoscimento dato alla scuola) nonché le relazioni *con* e *fra* famiglie. Riflettere insieme sull'idea di *cultura di riferimento* e sulla sua *relatività*, in quanto soggetta a continue revisioni e commistioni, offre occasioni effettive di crescita sociale, mettendo la scuola al centro di orizzonti di ampio respiro formativo in chiave interculturale.

3.8 Il funzionario della Pubblica amministrazione

La partecipazione attiva degli Enti locali nel campo dell'educazione al patrimonio culturale si iscrive nel più generale dibattito sulla gestione dei servizi di rilevanza pubblica.

Nei servizi culturali in particolare, dopo una consolidata tradizione che ha visto operare, spesso in modo esclusivo, le Pubbliche Amministrazioni, negli ultimi quindici anni abbiamo assistito a una proliferazione di modalità alternative di gestione che hanno fatto emergere nuovi protagonisti.

Ci riferiamo ai cosiddetti “privati”, evocati come toccasana da più di un amministratore. Si tratta di una variegata compagnia, in cui convivono le fondazioni di origine bancaria, le aziende *for profit*, l’associazionismo culturale e *no profit*, gli istituti di ricerca, i gruppi informali di cittadini. Un insieme disomogeneo, per sua natura poco incline ad avere una visione sistemica e di strategie generali.

Inoltre, sempre per favorire il passaggio all’agilità procedurale del regime privatistico, il patrimonio culturale è sempre più spesso affidato in gestione a enti strumentali, su cui le PA – nominandone gli organi – mantengono il controllo, esattamente con gli stessi criteri e metodi degli altri servizi pubblici locali, come per la raccolta rifiuti e i trasporti.

Una pluralità di soggetti ha, dunque, oggi la responsabilità di gestire il patrimonio culturale e si occupa di valorizzarlo facendolo conoscere e apprezzare ai cittadini. Se ne *occupa*, appunto. La nostra tesi è che gli Enti locali se ne debbano, invece, *pre-occupare*.

In un quadro così frammentato, è interesse pubblico tessere la tela che consente una visione d’insieme, e condivisa, delle politiche culturali. È interesse pubblico creare le condizioni affinché tutti gli attori possano agire come sostenitori del cambiamento e dell’allargamento della partecipazione ai fenomeni culturali. È interesse di tutti, infine, investire – al di là delle esigenze contingenti – in una visione di futuro più inclusiva e democratica.

Non c’è nessuna indicazione di legge che obblighi o inviti i Comuni a chiedersi se e come il patrimonio culturale può essere valore e risorsa nella costruzione di percorsi di cittadinanza, di dialogo tra cittadini che non si conoscono e non condividono la stessa storia e le medesime memorie.

Il nostro interesse verso la mediazione interculturale del patrimonio è nato dalla considerazione che Torino, come molte città europee, sta mutando il suo volto. In realtà sin dal Cinquecento, quando divenne capitale del Ducato di Savoia, la città ha espresso una certa vocazione migratoria che ha poi avuto il suo apice negli anni Sessanta del Novecento, facendone la terza città “meridionale” d’Italia.

Quando abbiamo iniziato a *pre-occuparci* di questi temi, in città vivevano già centomila cittadini stranieri, provenienti da oltre cento paesi. Trentamila giovani, in bilico tra più culture, stanno crescendo nei nostri quartieri. Che rapporto hanno con i luoghi e la storia dei luoghi in cui giocano, studiano, lavorano, vivono? Come costruiscono le loro identità e le loro appartenenze culturali? Consumano cultura? Come?

Nei cinque anni in cui sono stato direttamente coinvolto in questa esperienza come Dirigente del Settore Educazione al Patrimonio Culturale, la Città di Torino ha promosso tre principali programmi di interventi grazie ai quali, gradualmente, ha contribuito a costruire una rete cittadina di musei e istituzioni culturali che hanno realizzato specifici progetti di mediazione interculturale del patrimonio.

“Un patrimonio di tutti” ha prodotto la prima indagine sul consumo culturale dei cittadini stranieri che vivono a Torino, la sperimentazione di attività di mediazione interculturale partecipata e la creazione di un gruppo di lavoro formato dai responsabili dei servizi educativi dei musei.

Nel biennio 2006-2007, la Città ha quindi preso parte al partenariato di apprendimento “Museums tell many stories” insieme a sei istituzioni museali molto diverse tra loro per tipologia di collezioni, forma di gestione e proprietà. Sin da subito si è avuta una ricaduta a livello locale e sono state messe in campo nuove modalità di intervento per rendere accessibili le collezioni torinesi a pubblici non abituali.

Nell’ambito del progetto europeo “Museums as places for intercultural dialogue”, operando ancora una volta in una logica sussidiaria, sono stati messi a disposizione

dei musei risorse e *know how* tecnico (*pre-occuparsi*) per progettare in autonomia (*occuparsi*). Sette musei cittadini hanno realizzato un proprio progetto pilota, condividendone le finalità e la preparazione con gruppi di cittadini stranieri residenti.

Nelle ormai numerose esperienze di mediazione interculturale del patrimonio torinese mi sembra di poter evidenziare due elementi caratteristici. In primo luogo la potente carica *generativa* di questi interventi. Il cerchio della partecipazione – a diversi livelli ma in tutte le esperienze – si è via via allargato, comprendendo molti soggetti solitamente lontani dalle vicende relative al patrimonio culturale. L'altro fattore che accomuna le iniziative è invece di tipo metodologico. L'ascolto del pubblico di riferimento e la costruzione condivisa del progetto educativo caratterizzano infatti tutti i progetti. Il punto di partenza è la collezione, l'opera, la storia. Nuovi sono gli occhiali interpretativi, molto più ampia la gamma delle possibili letture.

3.9 L'esperta in narrazione

In cosa consiste lo stupore che provoca un racconto? Nel lasciarsi trasportare in un luogo e in un tempo dove non esistono limiti o coordinate precise. Le parole lasciano spazio a ciò che ciascuno di noi può immaginare; ciò che ascoltiamo s'intreccia a ciò che il nostro cuore ha conservato di ricordi, sensazioni, e diventa nostro, solo nostro, in quell'attimo preciso di attenzione. L'immagine dell'ascoltatore accompagna la parola del buon narratore e i due stringono per un po', la durata della storia, un patto segreto, intimo, in cui ciascuno non svela all'altro l'origine delle proprie emozioni.

Questa relazione narrativa ha senso che si intrecci davanti a un'opera d'arte, che già è atto espressivo e, quindi, momento di incontro e comunicazione fra esseri umani?

Può un intreccio di linguaggi creare possibilità inesplorate di arricchimento culturale e, soprattutto, di riappropriazione individuale, senza snaturare la specificità di un percorso artistico?

Sono queste le domande che mi pongo quando inizio un laboratorio di narrazione con guide e mediatori museali, che si tratti di arte contemporanea o di arte antica, ed ogni volta, dopo il primo incontro, non trovo una risposta precisa, ma una sensazione che ha a che fare con l'appartenenza, con il sentire che si stanno segnando percorsi che non offendono l'opera, la sua storia, il suo autore, ma l'avvicinano anche in altri modi al cuore. In fondo si tratta semplicemente di dare spazio a un meccanismo che ciascuno di noi mette in atto nel suo girovagare in un museo, in una mostra, quando codifica l'opera non solo con le proprie conoscenze, ma anche con le proprie esperienze reali e immaginative.

Durante il laboratorio di narrazione, le guide sono accompagnate a entrare in ascolto dell'opera d'arte, consapevoli delle proprie competenze, ma nello stesso tempo disponibili a mettersi in ricerca. Scoprono modalità nuove, legate al racconto, per dire un quadro o una scultura, con l'intento di attivare anche nel visitatore più distratto uno sguardo attento, magari facendogli scoprire un piccolo particolare, una deviazione dove si possa inserire un altrove. Tutto però parte dal saper guardare con precisione e soffermarsi sui particolari, il che richiede un lavoro minuzioso, che consente di *entrare* nell'atto creativo dell'artista e nelle suggestioni che esso provoca.

Questa ricerca laboratoriale va ad arricchire i percorsi delle guide, permettendo di aggiungere alla presentazione "tradizionale" (che rimane la base del loro lavoro) elementi facilitatori e nuovi di collegamento fra le opere e di descrizione delle stesse.

Questa tipologia di intervento risulta particolarmente efficace quando si rivolge ai mediatori museali: per loro lasciare affiorare i ricordi, cercare i legami fra la storia

personale e l'opera, diventa la possibilità di creare nessi con la memoria del proprio paese, aspetto che diventa fondamentale nel momento in cui assumono il ruolo di facilitatori al museo per i propri connazionali e per le proprie comunità di riferimento.

In questa direzione si sono svolte le esperienze presso la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo e al Museo Popoli e Culture del Pime di Milano, due luoghi molto diversi, ma dove, in entrambi i casi, l'aver dato spazio al racconto ha permesso una riappropriazione nuova e ha incentivato l'inclusione di chi, in visita, ritrova chiavi di lettura inaspettate legate al proprio territorio di origine.

Un paio di esempi possono chiarire le potenzialità di questi percorsi.

Alla GAMEC, tramite una grande tela di Piero Dorazio, si entra nel groviglio di liane e rami della foresta amazzonica, una trama fitta in cui è facile perdersi. Da questa suggestione nasce un racconto per l'infanzia, con protagonista Cururpira abitatore della foresta, ma anche una riflessione sui luoghi della resistenza degli oppositori della dittatura militare in Brasile. Oppure, solo all'apparenza più semplicemente, si invita l'osservatore a entrare nelle trame del colore, e a cercare una propria personale tessitura nella visione del quadro².

Parallelamente, nel Museo Popoli e Culture, gli oggetti "escono" dalle teche e riprendono il loro ruolo nei vissuti degli uomini. I racconti creano con naturalezza richiami fra culture lontane nel tempo e nello spazio, attraverso i ricordi di mediatori, guide, educatori museali. Così un candelabro in bronzo cinese di fine Seicento può evocare le ombre riflesse sulle scale di una casa patriarcale veneta del secolo scorso, o il battito del *klu*, tamburo delle rane birmano che richiama dal lavoro dei campi, fa risuonare, nella memoria, la voce di una nonna mondina³. Ma il progetto si allarga e questi richiami, sorti dai vissuti dei mediatori e degli operatori del museo, aprono nuove possibilità di coinvolgimento dei partecipanti, che sono invitati a un percorso in cui poter proporre i loro racconti legati alle opere esposte e ai propri oggetti di affezione. Ne nasce una catena di rimandi e di appartenenze che permettono al luogo museo di farsi un po' meno istituzione e un po' più piazza da attraversare e da abitare.

3.10 L'artista

L'artista, nel momento stesso in cui produce un'opera d'arte, è chiamato a una grande responsabilità.

È attraverso il suo sguardo che i fruitori guarderanno il mondo. Attraverso il suo particolare punto di vista saranno chiamati a interpretarlo, a coglierne gli aspetti più invisibili, a scovare quelle relazioni che spesso, nella frenesia del mondo contemporaneo, non si è abituati a riconoscere.

Etica ed estetica sono così fortemente legate nel gesto artistico e nel processo di fruizione.

Nel corso del mio breve percorso artistico mi è capitato più volte di svolgere attività di educazione e, in particolare negli ultimi anni, sono stato invitato a condurre dei workshop con adolescenti immigrati da tutto il mondo (Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, progetti "A Vision of My Own" e "City Telling"). Questa attività ha rafforzato la dimensione etica della mia pratica artistica, caricandola di altri sguardi e punti di vista, facendole fare un passo indietro, per far posto a queste piccole grandi narrazioni.

² Riflessioni di Alzira Maria Da Costa Baia, mediatrice museale della GAMEC.

³ Riflessioni di Isabel Ciceri e Francesca Cambielli, educatrici del Museo Popoli e Culture del Pime.

I diversi workshop condotti con i ragazzi dei Centri Territoriali Permanenti, tutti di recentissima immigrazione, sono stati di solito organizzati in modo da rendere protagoniste le tante storie di viaggi e di sradicamento identitario, che i ragazzi hanno rielaborato in forma artistica. Si sono impossessati a loro modo del linguaggio – audiovisivo, in questo caso – reinventandolo e adattandolo alla loro sensibilità. Il risultato non è solo un insieme di (auto)ritratti che compone un affresco generazionale, ma soprattutto, credo, uno sguardo poliedrico sul mondo, sul nostro mondo, da punti di vista inediti e sorprendenti.

Come in un grande specchio frammentato in mille pezzi, in cui non possiamo non specchiarci, i ragazzi ci invitano a rileggere il nostro territorio, in particolare il paesaggio urbano, le opere d'arte che lo attraversano, le sue contraddizioni.

Le risorse e gli strumenti

Per un repertorio esaustivo di risorse e strumenti relativi all'educazione al patrimonio in chiave interculturale si rimanda alla consultazione del sito "*Patrimonio e Intercultura*" (<http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura>), promosso dalla Fondazione Ismu e attivo dal 2007.

"Patrimonio e Intercultura" si rivolge a tutti coloro che operano nelle istituzioni responsabili della tutela e dell'accessibilità del patrimonio, a scuola e nei centri per la formazione degli adulti, nelle pubbliche amministrazioni e sul territorio, e sono interessati a esplorare in che modo il patrimonio culturale può diventare risorsa per lo sviluppo di un dialogo costruttivo e di un "sentire condiviso" tra individui e gruppi portatori di vissuti, di saperi, di istanze culturali diverse.

Attraverso la riflessione sulle più recenti acquisizioni della ricerca in questo ambito, la diffusione delle buone pratiche, la segnalazione di risorse e strumenti, il sito si propone 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 plurale.

Le sezioni di "Patrimonio e Intercultura":

- in *Esperienze* sono presentati e costantemente aggiornati i progetti realizzati sul territorio nazionale da musei, istituzioni scolastiche e Ctp, enti locali, associazioni, istituti di ricerca. Nella restituzione di queste esperienze, "Patrimonio e Intercultura" si propone sia di segnalare quei progetti complessi e articolati che si qualificano quali buone pratiche per la metodologia e per i contenuti proposti, sia di offrire un panorama quanto più esaustivo e aggiornato delle attività che testimoniano un impegno a rendere il patrimonio più accessibile ai "nuovi pubblici". Salvo qualche eccezione, tutti i casi di studio citati nella *Guida* sono pubblicati in questa sezione di "Patrimonio e Intercultura";
- la sezione *Strumenti*, dedicata ai sussidi utili per la ricerca e l'operatività, comprende:
 - la *Bibliografia*: un repertorio di testi per approfondire tematiche quali la progettazione interistituzionale scuola-museo-territorio, l'educazione e la comunicazione interculturale, il contributo della riflessione antropologica all'educazione al patrimonio in chiave interculturale, il ruolo delle politiche culturali nella società multietnica;
 - le *Novità editoriali* e le *Tesi di laurea*;

- i *Documenti* e le *Risorse in rete*: una panoramica su documenti programmatici, convenzioni, dichiarazioni, e uno spazio dedicato alla segnalazione di siti istituzionali e non con una specifica attenzione alle tematiche dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale;
 - la *Scheda per la comunicazione dei progetti*: un sussidio per documentare e diffondere le iniziative presentate nella sezione "Esperienze";
- in *Approfondimenti e testimonianze*, esperti e protagonisti dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale (l'educatore museale, il mediatore, l'insegnante, l'artista, l'antropologo..., ma anche i destinatari dei progetti) prendono la parola su tematiche di particolare interesse e attualità;
 - in *Formazione* si segnalano percorsi formativi e di aggiornamento promossi da musei, università, istituti culturali, istituzioni scolastiche e agenzie del territorio;
 - la sezione *Video* è dedicata alla documentazione/produzione visiva realizzata nell'ambito di progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale.

Dedica in forma di ringraziamento

Dedichiamo questa *Guida* a tutti gli educatori, i mediatori, i curatori, gli insegnanti, gli esperti, i ricercatori, gli artisti che nel corso di questi anni di intensa e coraggiosa sperimentazione sui rispettivi fronti hanno lavorato con noi, in modo particolare:

Monia Aldieri, Jessica Anelli, Eva Astol, Mercedes Auteri, Ahmed Ba, Marco Baioni, Flavia Barbaro, Mohamed Ben Abdelmalek, Daniela Benelli, Linda Bertella, Elena Besozzi, Elsa Bettella, Sonia Bevilacqua, Jude Bloomfield, Carla Bodo, Margherita Bolla, Alessandro Bollo, Adriana Bortolotti, Nancy Bouktour, Giovanna Brambilla, Michela Bresciani, Anna Buccinotti, Mario Calidoni, Francesca Cambielli, Georgia Cantoni, Silvana Cantù, Anna Casalino, Padre Massimo Casaro, Connie Castro, Rita Catarama, Isabel Ciceri, Maria Rita Cifarelli, Pietro Clemente, Mara Clementi, Danielle Cliche, Daniela Cosco, Ornella Costan, Marilena Criscuolo, Mariaclaudia Cristofano, Alzira Maria Da Costa, Emanuela Daffra, Cristina Da Milano, Francesca D'Avola, Cecilia De Carli, Iliaria Del Gaudio, Gianluca e Massimiliano De Serio, Anna Detheridge, Maria Grazia Diani, Biljana Didzarevic, Anna Laysa Di Lernia, Aurora Di Mauro, Manuel Ferro, Claudia Fiamenghi, Bushra Flaih, Lara Fornasini, Claudia Fredella, Eva Fuso, Valentina Galloni, Mariolina Gamba, Alessandra Gariboldi, Anita Gazner, Clara Gelao, Anahi Gendler, Eloisa Gennaro, Rosa Giorgi, Rosana Gornati, Kuteis Huseynova, Hussein Hussein, Serena Iervolino, Naseem Khan, Dudu Kouate, Anna La Ferla, Anna Largaiolli, Vito Lattanzi, Roberto Macellari, Simonetta Maione, Miriam Mandosi, Gianluigi Mangiapane, Serena Marabelli, Francesca Marconi, Arianna Mascetti, Grazia Massone, Ivo Mattozzi, Costanza Meli, Maria Grazia Mezzadri, Giovanna Mochi, Jovica Momlicovic, Alessandra Montalbetti, Roberta Musso, Margaret Nagap, Andrea Nante, Giuditta Nelli, Tiziana Nosek, Roberta Opassi, Carolina Orsini, Maria Grazia Panigada, Alessandra Panzini, Chiara Pappalardo, Rosanna Pavoni, Anna Maria Pecci, Giada Pellegrini, Iolanda Pensa, Manuela Pereira, Ernesto Perillo, Andrea Perin, Fabio Pettirino, Anna Pironi, Mimma Primerano, Melania Rabacchi, Paola Rampoldi, Alessandra Rizzi, Laura Riva, Luisa Riva, Roberta Ronda, Sonia Rosa, Claudio Rosati, Antonella Salvi, Richard Sandell, Margherita Sani, Almir San Martin, Mariagrazia Santagati, Don Antonio Scattolin, Vincenzo Simone, Milena Sozzi, Nuccia Storti, Paola Strada, Elena Stradiotto, Francesca Togni, Marta Traino, Marcella Trapani, Sabrina Travaglini, Paola Traversi, Patrizia Trebini, Franca Treccarichi, Angela Trevisin, Mario Turci, Guido Vaglio, Michela Valotti, Iliaria Veronesi, Luigia Versolatti, Alejandra Villafaña, Marilena Vimercati, Carmen Virdia, Marina Volontè, Cristiana Zanasi, Beatrice Zanelli, Diletta Zannelli, Roberta Zandrini, Maida Ziarati

e a tutti quelli che, grazie anche a loro, diventeranno sensibili interpreti del patrimonio culturale.

Perché in questi anni recenti i percorsi di formazione e ricerca-azione, le occasioni di aggiornamento, ogni progetto ideato e realizzato hanno dato vita a una comunità professionale policroma di sapere e di saper fare, nel rispetto della propria “differenza”: umana, culturale, professionale, istituzionale.

Nessuna “guida” può restituire appieno l’intensità e l’importanza delle relazioni, le contaminazioni costanti di caratteri e di trame di vita, sicuramente il patrimonio più prezioso del nostro lavoro. Non esiste un “manuale d’uso” per insegnare la passione, il convincimento oltre ogni difficoltà, l’attenzione e la sensibilità che si fanno ricerca e concreta azione da parte di educatori museali e mediatori che propongono a chi ha responsabilità politiche, alla scuola, alle istituzioni culturali come alle amministrazioni la “chiave a stella” dell’intercultura.

Ma ci auguriamo che quanto di questa passione traspare da queste pagine ne faccia intravedere lo straordinario potenziale. Affinché il museo sia davvero presidio a difesa dei diritti e dei desideri di cittadinanza culturale, sensibile sismografo che registra e interpreta le trasformazioni.

Perché il presente è cangiante e la contemporaneità uno spartito da interpretare con rigore e creatività.

Simona Bodo e Silvia Mascheroni