

FONDAZIONE  
**ISMU**  
INIZIATIVE E STUDI  
SULLA MULTIETNICITÀ

# Progettare insieme per un patrimonio interculturale

a cura di  
**SIMONA BODO - SILVANA CANTÙ**  
**SILVIA MASCHERONI**



**Provincia  
di Milano**  
Settore cultura

**Quaderni ISMU**  
**1/2007**

*Editing:* Simona Bodo, Silvia Mascheroni, Elena Bosetti (coordinamento)

© **Copyright Fondazione ISMU, Milano**

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata.

Stampato a Bollate (MI) nel mese di gennaio 2007  
Signum s.r.l. - via G. Ferraris, 125 - Bollate (MI)



Settore Scuola Formazione  
Fondazione Ismu  
Via Copernico, 1 (ingresso da via Galvani, 16)  
20125 Milano  
Tel. +39.02.67877940-41  
Fax +39.02.67877979  
**scuolaformazione@ismu.org**

L'elenco delle pubblicazioni della Fondazione Ismu è consultabile sul sito internet  
[www.ismu.org](http://www.ismu.org)

## Indice

<b>Premessa</b> di <i>Daniela Benelli</i>	pag. 9
<b>Introduzione</b> di <i>Vincenzo Cesareo</i>	» 11
<b>1. Storia, finalità e linee guida del progetto</b> di <i>Simona Bodo</i>	» 13
1.1 Le premesse e le finalità	» 13
1.2 Le fasi e le strategie del percorso formativo	» 14
1.3 Per proseguire, consolidare e ampliare il progetto	» 16
<b>2. Il percorso formativo</b> di <i>Elena Besozzi, Simona Bodo, Silvana Cantù, Silvia Mascheroni</i>	» 19
2.1 Culture in gioco e patrimoni culturali	» 19
2.1.1 <i>Scenari contemporanei</i>	» 20
2.1.2 <i>La società multiculturale</i>	» 21
2.1.3 <i>Cos'è la cultura?</i>	» 21
2.1.4 <i>Cos'è l'etnicità?</i>	» 22
2.1.5 <i>Paradigmi interpretativi</i>	» 23
2.1.6 <i>L'incontro tra culture</i>	» 25
2.1.7 <i>Patrimonio culturale: definizione, senso e significati</i>	» 25
2.1.8 <i>La scuola come "istituzione culturale", il bene culturale come risorsa per la scuola</i>	» 27
2.1.9 <i>Metafore</i>	» 28

2.2	Il museo “orecchio in ascolto” della società multiculturale	»	28
	2.2.1 <i>Ancora a proposito di patrimonio culturale...</i>	»	28
	2.2.2 <i>Il ruolo dei musei</i>	»	31
	2.2.3 <i>L’educazione al patrimonio in chiave interculturale non più “ostaggio” dei saperi disciplinari</i>	»	36
2.3	Costruire un pensiero interculturale fra scuola e territorio	»	37
	2.3.1 <i>Una riflessione introduttiva</i>	»	37
	2.3.2 <i>Un’idea, una storia</i>	»	39
	2.3.3 <i>Dagli orientamenti della normativa al “fare interculturale”</i>	»	40
2.4	La progettazione interistituzionale scuola museo territorio: linee di indirizzo, modalità e strumenti	»	45
	2.4.1 <i>La funzione educativa e i servizi educativi del museo nei documenti internazionali e nazionali</i>	»	45
	2.4.2 <i>Il contesto di riferimento, i paradigmi e le azioni</i>	»	46
	2.4.3 <i>Partenariato, una parola chiave: dall’incontro episodico al progetto condiviso</i>	»	48
2.5	La testimonianza del mediatore culturale: intervista a Mohamed Ba	»	50
<b>3.</b>	<b>La progettazione: il percorso dei gruppi di ricerca- azione</b> di <i>Eva Fuso e Anna Maria Pecci</i>	»	57
3.1	“L’identità indosso”. Un progetto di educazione al patrimonio e comunicazione interculturale	»	57
	3.1.1 <i>Compito, attori, destinatari</i>	»	57
	3.1.2 <i>Il tema</i>	»	58
	3.1.3 <i>Note metodologiche</i>	»	61
	3.1.4 <i>Le fasi di lavoro</i>	»	61
3.2	“Adolescenza e conflitti”. Un progetto in divenire sull’uso consapevole del patrimonio culturale e la gestione del conflitto	»	64
	3.2.1 <i>Destinatari, finalità e obiettivi generali</i>	»	64
	3.2.2 <i>Il tema</i>	»	65

3.2.3	<i>Le fasi di lavoro</i>	»	65
<b>4.</b>	<b>La verifica dell'esperienza: lettura critica dei risultati</b> di <i>Silvia Mascheroni</i>	»	71
4.1	La formazione	»	72
4.2	La progettazione	»	73
4.3	L'esperienza nel suo complesso	»	74
4.4	Le criticità	»	75
<b>5.</b>	<b>Per dare continuità all'esperienza: strumenti e riflessioni aperte</b> di <i>Silvana Cantù</i>	»	77
5.1.	Far crescere i progetti	»	77
5.2	Un'opportunità conoscitiva: il questionario	»	78
5.3	Pratica riflessiva e comprensione delle prospettive	»	80
	<b>Segnalazione di risorse in rete su patrimonio e intercultura</b>	»	83
	<b>Bibliografia</b>	»	87
	<b>Appendice documentaria</b>	»	101
	Il documento di base	»	103
	I partecipanti	»	105
	La scheda di progetto	»	107
	Tavole di sintesi del progetto "L'identità indosso"	»	111
	Tavola di sintesi del progetto "Adolescenza e conflitti"	»	115
	Gli strumenti per la verifica dell'esperienza	»	117
	Gli strumenti per dare continuità al progetto	»	121
	<i>Questionario per il monitoraggio a distanza del museo</i>	»	121
	<i>Questionario per il monitoraggio a distanza della biblioteca</i>	»	128
	<i>Questionario per il monitoraggio a distanza dell'istituzione scolastica</i>	»	134
	<i>Questionario per il monitoraggio a distanza dell'ente locale</i>	»	140





## *Premessa*

Siamo particolarmente lieti di dare il nostro contributo al progetto della Fondazione Ismu “Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?”.

L’integrazione è sicuramente il tema sociale più impegnativo e delicato di questi ultimi anni. I flussi migratori dall’Africa, dai paesi musulmani, dall’India, dalle Filippine, dall’est dell’Europa e dall’America Latina si stanno intensificando, ponendo a tutti i paesi europei una sfida complessa e molto ardua. La domanda di accoglienza troppo spesso non corrisponde ad una piena integrazione, che non significa soltanto trovare una nuova casa, protezione e un futuro economico migliore per i propri figli, ma anche piena partecipazione alla vita sociale e culturale della nazione in cui ci si è insediati.

Il merito del lavoro svolto dalla Fondazione Ismu sta quindi nell’aver posto due problemi fondamentali: il diritto di accesso alla cultura dei migranti, e la necessità di fornire agli operatori delle istituzioni culturali (musei, biblioteche, archivi), scolastiche e del territorio strumenti idonei a rapportarsi ai “nuovi cittadini”, portatori di ricchezza e di diversità allo stesso tempo. La cultura non è un bisogno secondario, è un veicolo di confronto, di penetrazione nel mondo linguistico, psicologico e culturale in cui si è entrati. Siamo convinti che il coinvolgimento attivo nella vita del museo locale o nelle iniziative della propria biblioteca di quartiere cementi il senso di appartenenza, favorisca lo scambio interculturale, produca il nuovo.

Il percorso di ricerca-azione promosso dalla Fondazione Ismu ha inoltre sottolineato l’importanza di mettere in comune le esperienze e la creatività degli operatori provenienti da ambiti istituzionali diversi nell’elaborare strategie di intervento adatte alla complessità dei valori e delle esperienze umane in gioco. È chiaro che le buone idee devono trasformarsi in buone pratiche ed è questo l’obiettivo che ci siamo posti insieme alla Fondazione Ismu. La nostra convinzione è che i processi di integrazione non possano essere lasciati al ca-

so e all'improvvisazione. Necessitano invece di politiche consapevoli delle trasformazioni in atto nelle nostre società e di un modello di riferimento che non può rinunciare ai valori fondamentali della democrazia e neppure sostenere la separazione come soluzione alla difficoltà dell'incontro. È nel dialogo che potremo costruire una comunità sempre più tollerante e poliglotta, da tutti i punti di vista.

Daniela Benelli  
Assessore alla cultura della Provincia di Milano

## *Introduzione*

Con il progetto “Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio” la Fondazione Ismu ha inteso aprire, accanto ai già consolidati ambiti di ricerca e di intervento, un nuovo fronte di approfondimento: quello della partecipazione culturale come fondamentale veicolo di integrazione anche delle comunità immigrate.

Il percorso di ricerca-azione, che è all’origine di questa pubblicazione, intende rispondere ad alcuni fondamentali quesiti: in che modo il patrimonio culturale può diventare risorsa per lo sviluppo di un dialogo costruttivo e di un “sentire comune” tra individui e comunità portatrici di istanze culturali diverse? Questa delicata e complessa trasformazione del tradizionale modo di concepire il patrimonio – da ambito di esclusione di “chi non appartiene” a strumento di dialogo interculturale – può essere perseguita singolarmente da un museo, da un’istituzione scolastica o dall’assessorato alla cultura di un ente locale, o non richiede piuttosto l’esplorazione e la messa a punto di modalità innovative di partenariato interistituzionale? A beneficio di chi viene condotta una simile riflessione intorno al concetto di bene culturale: il cittadino autoctono, quello di origine immigrata, o entrambi?

Ecco allora nascere la “provocazione” del titolo di questo volume che, accanto al tema della progettazione in partenariato tra diversi ambiti istituzionali, pone il concetto, affatto nuovo, di “patrimonio interculturale”: un patrimonio che si è affrancato dal suo significato statico, per rimettersi in gioco e diventare un bene autenticamente condiviso da tutti.

La pratica del “progettare insieme” non è stata circoscritta al percorso di formazione e ricerca-azione, ma ha qualificato il rapporto di partenariato instauratosi tra la Fondazione Ismu e il Settore Cultura della Provincia di Milano, che hanno unito competenze e risorse per tradurre questo progetto in una concreta opportunità di crescita delle competenze interculturali della scuola quale agenzia di formazione, degli istituti di tutela e culturali, delle pubbliche amministrazioni e quindi del territorio nel suo complesso. Non a caso, uno dei

punti di snodo fondamentali della comune azione intrapresa sul fronte dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale consiste nella volontà della Fondazione Ismu e dell'Amministrazione provinciale di dare continuità all'esperienza, grazie alla messa a punto di una serie di strumenti finalizzati ad "accompagnare" gli operatori nella lettura del proprio contesto istituzionale (con i relativi bisogni, vincoli e risorse) e nella individuazione dei margini di fattibilità dei progetti da essi predisposti.

Gli elementi caratterizzanti questo progetto e i suoi esiti, presentati in questo Quaderno, sono i primi approdi di un percorso di ricerca e di approfondimento che la Fondazione intende proseguire anche con l'avvio di una sezione del proprio sito Internet, dedicata all'educazione al patrimonio interculturale, e di un servizio di consulenza rivolto agli insegnanti, agli educatori museali, agli operatori del territorio che intendano promuovere corsi di formazione e di aggiornamento, ricerche e indagini, progetti in partenariato educativo-culturale.

Vincenzo Cesareo  
Segretario Generale Fondazione Ismu

# *1. Storia, finalità e linee guida del progetto*

di *Simona Bodo*

## **1.1 Le premesse e le finalità**

Il progetto della Fondazione Ismu “Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?” nasce da una sfida: dimostrare che il patrimonio, storicamente impiegato per escludere chi “non appartiene”, può trasformarsi in un potente veicolo di dialogo interculturale, inteso, quest’ultimo, come un processo di scambio che coinvolge secondo modalità autenticamente dialogiche, e con un forte potenziale di trasformazione per entrambe le parti, individui e gruppi appartenenti sia alla “cultura dominante”, sia alle comunità immigrate.

Il percorso attivato in risposta a questa sfida ha avuto inizio nel marzo 2005, quando la Fondazione Ismu ha organizzato un seminario finalizzato a richiamare l’attenzione sul diritto alla cultura come fattore strategico di cittadinanza e di integrazione sociale; a indagare in che modo e a quali condizioni il patrimonio culturale e le istituzioni deputate alla sua tutela e valorizzazione possano realisticamente contribuire ai processi di integrazione delle comunità immigrate; a promuovere il valore del partenariato tra istituzioni culturali, scuola e territorio nell’ambito dell’educazione al patrimonio in chiave interculturale.

Il grande interesse suscitato dal seminario, cui hanno partecipato operatori provenienti dall’ambito culturale, sociale ed educativo, ha convinto la Fondazione Ismu dell’opportunità di progettare il percorso di formazione e ricerca-azione al cuore di questo volume. Il documento di base consegnato ai corsisti nella fase di avvio del progetto (cfr. *Appendice documentaria*) ne enuclea i principali obiettivi:

- esplorare modalità e strumenti innovativi per la progettazione e la valutazione di iniziative in partenariato interistituzionale nell'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale;
- attivare una riflessione tra i rappresentanti di diversi contesti istituzionali, in modo da integrare prospettive, testimonianze, competenze professionali differenti;
- acquisire/approfondire conoscenze;
- confrontare esperienze;
- predisporre un progetto spendibile all'interno del proprio contesto istituzionale e professionale.

## 1.2 Le fasi e le strategie del percorso formativo

Il corso ha preso avvio nel novembre del 2005 con un gruppo di venticinque partecipanti provenienti da più ambiti istituzionali (il museo, la biblioteca, la scuola, il territorio, la mediazione culturale) e coordinati da un'équipe di progetto che si è avvalsa di competenze diversificate e complementari: pedagogia e didattica interculturale, educazione al patrimonio culturale e didattica museale, musei e diversità culturale.

Nella sua fase iniziale il percorso ha previsto cinque incontri collegiali di *formazione e aggiornamento* (cfr. contributi del cap. 2), la cui articolazione ha risposto ad alcuni fondamentali criteri: offrire ai partecipanti uno scenario di riferimento e un linguaggio comune su cui lavorare; attivare una riflessione sui diversi modi di intendere concetti chiave quali "cultura", "bene culturale", "etnicità", "incontro tra culture"; esplorare come e a quali condizioni il patrimonio si presti a diventare risorsa nei processi di educazione e formazione sia all'interno della scuola, sia nell'ambito del museo; ripensare il partenariato interistituzionale scuola-museo-territorio non più come incontro episodico, ma come progetto condiviso; approfondire il ruolo del mediatore culturale.

Alla formazione ha fatto seguito un incontro dedicato alla *condivisione di esperienze, strumenti e risorse* per la ricerca e la costruzione di progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale. A tal fine l'équipe di progetto ha predisposto, grazie anche al fondamentale apporto dei partecipanti, un *dossier di risorse condivise* che raccoglie e sistematizza una varietà di materiali: indicazioni bibliografiche, segnalazioni di giornate di studio e di risorse in rete, documenti di riferimento per la pedagogia del patrimonio culturale e il partenariato educativo-culturale, buone pratiche esistenti sul territorio nazionale, progetti di educazione al patrimonio culturale avviati o realizzati nell'ambito delle singole istituzioni di appartenenza dei corsisti, non necessa-

riamente caratterizzati dall'ambito e/o da finalità interculturali, ma ritenuti comunque utili punti di riferimento durante la fase di progettazione.

Contestualmente alla condivisione di risorse e strumenti è stata consegnata al gruppo una *scheda di progetto* (cfr. *Appendice documentaria*) le cui voci avrebbe rappresentato, nei mesi successivi, lo strumento-guida per il lavoro di progettazione.

I partecipanti sono stati dunque suddivisi in due gruppi di ricerca-azione, cui è stato affidato il seguente *compito*: "I componenti dei gruppi di ricerca, facendo riferimento alla propria attività, sono invitati a predisporre un progetto di educazione alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale quale strumento per il dialogo con le culture altre. Il progetto deve contenere elementi trasferibili e realizzabili nella propria realtà professionale". Ai corsisti è stato inoltre richiesto di esprimere i propri *desiderata* rispetto alla tipologia di pubblico cui avrebbero voluto destinare il loro progetto; in entrambi i gruppi è emersa la necessità di sviluppare e affinare modalità e strumenti per lavorare, in un ambito sia scolastico sia extra-scolastico, con i giovani in formazione (dai 16 ai 19 anni nel gruppo A, dai 14 ai 16 anni nel gruppo B).

Il lavoro di *progettazione* (cfr. contributi del cap. 3) ha impegnato i gruppi da gennaio a maggio 2006, sotto la guida e la supervisione di conduttori esperti (l'équipe di progetto) responsabili di: 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. La redazione di report degli incontri è stata alternativamente affidata a singoli membri dei due gruppi di ricerca-azione, in modo da tenere memoria delle acquisizioni e da garantire un elemento di continuità tra un incontro e l'altro.

A conclusione della fase di progettazione i gruppi sono stati chiamati a *restituire e condividere i rispettivi progetti*, articolando la loro presentazione in modo da illustrare il percorso compiuto (fasi e modalità di lavoro, acquisizioni, punti di forza e criticità) e il suo prodotto finale.

L'ultimo incontro è stato dedicato alla condivisione e discussione degli elementi acquisiti attraverso un *questionario per la valutazione del percorso formativo* nel suo complesso (cfr. *Appendice documentaria*), predisposto dall'équipe di progetto e compilato dai corsisti. Il questionario è stato strutturato in modo da verificare e valutare i seguenti aspetti dell'esperienza:

- le conoscenze e le competenze apprese quali elementi generativi, l'efficacia delle modalità di trasmissione e di presentazione delle conoscenze, la validità dei materiali/strumenti offerti (incontri di progettazione);
- i punti di forza e le criticità del lavoro di gruppo, con la presenza di competenze diversificate, gli elementi innovativi emersi, la trasferibilità del progetto elaborato all'interno del contesto istituzionale di appartenenza, i supporti e gli strumenti ritenuti necessari per la realizzazione del progetto (incontri di progettazione);
- la corrispondenza tra l'impostazione del corso e i bisogni formativi/le aspettative iniziali, l'alimentazione e la trasferibilità delle conoscenze e delle competenze apprese in future azioni progettuali, gli ulteriori bisogni generati dall'esperienza formativa (percorso formativo nel suo complesso).

Ricapitolando, l'esperienza formativa si è articolata in alcuni principali punti di snodo:

- la *formazione*: per acquisire/approfondire conoscenze su nuove metodologie di progettazione interistituzionale scuola-museo-territorio nell'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale;
- la *ricerca-azione e progettazione*: per predisporre progetti di educazione alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale quale strumento per il dialogo con le culture altre, trasferibili e realizzabili nella propria realtà professionale;
- la *valutazione*: per analizzare i processi attivati e i risultati conseguiti in diversi ambiti (formazione, progettazione, relazione, produzione...) tramite incontri periodici e *focus groups* (verifica *in itinere*) e un questionario finale (valutazione *ex post*).

### **1.3 Per proseguire, consolidare e ampliare il progetto**

La complessità di un percorso di formazione ricerca-azione come quello appena descritto richiede non solo di verificare e valutare, ma anche di documentare, comunicare, predisporre strumenti per dare continuità all'esperienza.

Grazie al sostegno del Settore Cultura della Provincia di Milano, il progetto "Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?" ha potuto entrare in una seconda fase che si articola in tre azioni fondamentali: la pubblicazione del presente volume, l'organizzazione di una giornata di studi per presentare il percorso compiuto (Milano, Spazio Ober-



dan, 5 febbraio 2007) e il monitoraggio dei progetti elaborati dai partecipanti al corso.

Ripercorrendo i punti di snodo fondamentali del percorso formativo, delle sue strategie formative e modalità operative, delle acquisizioni e delle criticità emerse nel lavoro dei gruppi di ricerca-azione, il *Quaderno Ismu* si propone di storicizzare l'esperienza, lasciarne testimonianza trasmissibile, valorizzarla e diffonderla sul territorio.

La *giornata di studi* risponde all'esigenza non solo di presentare il progetto e riflettere sugli elementi che lo hanno caratterizzato, confrontandosi con esperti impegnati nell'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale, ma anche di attivare relazioni all'interno della comunità professionale (educatori museali, insegnanti, mediatori, referenti di istituzioni sul territorio...) e di individuare indicatori per la realizzazione di altre iniziative.

Quanto alla decisione dell'équipe di progetto di predisporre *strumenti per dare continuità all'esperienza*, lo spunto iniziale è stato offerto da una chiara indicazione, emersa dalla compilazione dei questionari di valutazione del percorso formativo, riguardo all'esigenza di un'azione di "accompagnamento" nel momento in cui i partecipanti fossero ritornati alle rispettive istituzioni di appartenenza. Il primo strumento messo a punto per rispondere a tale esigenza è un *questionario di autovalutazione* destinato ai diversi soggetti istituzionali (museo, biblioteca, scuola, ente locale) e articolato in modo tale da sostenere gli operatori sia nella "lettura" del proprio contesto con riferimento all'ambito interculturale (una fase di analisi delle risorse e dei vincoli che era peraltro stata "simulata" negli incontri di progettazione), sia nella fase propositiva dei progetti, ridimensionati o modificati che siano rispetto a quanto ipotizzato nel percorso formativo (cfr. cap. 5 e *Appendice documentaria*). Si sottolinea il carattere innovativo di questo strumento, in quanto i corsi di formazione e ricerca-azione hanno molto di rado l'opportunità di proseguire, mentre è cruciale continuare a sostenere chi si è formato e conoscere gli esiti del percorso intrapreso.

Il che ci consente di iniziare a trarre qualche conclusione sul cammino sinora percorso. Dimostrare che il patrimonio, storicamente impiegato per escludere chi "non appartiene", può trasformarsi in un potente veicolo di dialogo interculturale (per riprendere la sfida enucleata all'inizio di questo capitolo), è un processo articolato e complesso, che richiede esperienze di ricerca-azione fondate su uno sviluppo contestuale di teoria e prassi, soluzioni in partenariato interistituzionale e continuità nel tempo. Una delle maggiori criticità riscontrate da chi si è già misurato (in partenariato o meno con altri attori e contesti) con l'ideazione e l'implementazione di progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale è la difficoltà di queste iniziative a svilupparsi nei proces-

si di trasformazione istituzionale e di prassi consolidata che sono necessari a coltivare e a sostenere la diversità dei pubblici nel lungo termine. Processi naturalmente auspicabili non solo nell'ambito del museo, ma anche all'interno dell'istituzione scolastica.

Un altro nodo problematico è che ancora troppo spesso – soprattutto in Italia, dove l'esplorazione in questo ambito è ancora agli albori – si tende a confondere il dialogo (o comunicazione) interculturale con la semplice “integrazione” dei nuovi arrivati nel paese e nella cultura ospite.

Ecco dunque emergere, quasi per contrasto, i contenuti più innovativi dell'azione intrapresa dalla Fondazione Ismu sul fronte dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale:

- risponde a reali esigenze di promozione della cittadinanza attiva e responsabile da parte dei cittadini autoctoni e immigrati, anche attraverso la partecipazione alla vita delle istituzioni culturali;
- offre una visione processuale e interculturale del patrimonio;
- promuove la progettazione in partenariato educativo culturale a livello interistituzionale, coinvolgendo la scuola quale agenzia di formazione, gli istituti di tutela e culturali (musei, biblioteche, archivi), le pubbliche amministrazioni e quindi il territorio nel suo complesso;
- propone strumenti di autovalutazione e monitoraggio utili ad accompagnare e sostenere la delicata transizione delle istituzioni culturali, scolastiche e del territorio da un'incursione episodica, molto spesso dettata dall'emergenza, sul terreno della comunicazione interculturale, a un impegno strutturale e duraturo.

## 2. *Il percorso formativo*

di *Elena Besozzi, Simona Bodo, Silvana Cantù, Silvia Mascheroni\**

### 2.1 **Culture in gioco e patrimoni culturali**

Queste riflessioni si propongono di dare al gruppo coinvolto nel percorso di formazione e ricerca-azione uno scenario e un linguaggio comune su cui lavorare e riguardano alcuni temi fondamentali: da un lato, i modi di intendere, gestire e vivere il patrimonio culturale; dall'altro, come questo patrimonio si presta a essere una risorsa per i processi di educazione e formazione, non solo all'interno della scuola, ma anche nel museo. Il punto di vista che viene esplicitamente assunto è quello della mobilitazione della mente e quindi della fluidificazione e messa in discussione delle rappresentazioni mentali.

Il contributo presenta la seguente struttura:

- riflessioni sugli scenari che si stanno delineando intorno al discorso delle “culture” e dei “patrimoni in gioco” – il “mio” e quello “degli altri”, non come qualcosa di fisso, ma in continuo movimento (metafore del viaggio e della danza);
- breve discussione sul concetto di “bene culturale” e di come esso richiami immediatamente la questione del senso, dell'attribuzione di senso e di significato alla realtà che viviamo;
- considerazioni sulla scuola come “istituzione culturale” – una provocazione, evidentemente – e sul processo di integrazione che la scuola può costruire intorno a un patrimonio culturale plurimo. Tale processo si rende tanto più urgente a causa della presenza sempre più elevata di studenti stranieri – una realtà che ci sollecita continuamente a ripensare i processi di integrazione.

---

\* § 2.1 di Elena Besozzi, § 2.2 di Simona Bodo, § 2.3 di Silvana Cantù, § 2.4 di Silvia Mascheroni, § 2.5 a cura di Simona Bodo e Silvia Mascheroni.

### 2.1.1 Scenari contemporanei

Si tratta di scenari che si intrecciano, invece che escludersi a vicenda.

*Nomadismi:* in realtà siamo tutti nomadi, perché siamo tutti in viaggio – dentro la nostra cultura e nella cultura globale e globalizzata che ci fa sentire anche il bisogno di riaffermazione della cultura locale. “Nomadismo” vuol dire che esploriamo, andiamo in giro anche stando fermi, seduti su una sedia e navigando in Internet. La metafora del nomade è una metafora forte, come la metafora del viaggiatore, che si applica molto bene alla realtà contemporanea.

*Interfacce ravvicinate di culture:* l’interfaccia è reale; non più racchiusa nell’oggetto esotico che abbiamo portato con noi ritornando da un viaggio o che ci è stato donato, ma visibile nei nostri supermercati, nei nostri condomini, nei nostri quartieri, nelle nostre scuole... L’impatto è di esperienza diretta, legata ai flussi migratori e ai movimenti transnazionali.

*Ibridazioni:* anche questo è un termine che spesso viene impiegato. Può essere avvicinato al concetto di meticcio, anche se quest’ultimo non sempre piace, e anzi viene talvolta usato come rappresentazione dell’“orrore” cui stiamo andando incontro. In realtà, la cultura italiana è un’ibridazione da secoli.

*Identità plurime:* la questione dell’identità andrebbe affrontata in maniera approfondita; qui basta ricordare che, a dispetto della concezione fissa di “identità” e di “appartenenza”, noi siamo il frutto di una continua ricomposizione identitaria. È indispensabile aprire la questione dell’identità, a scuola come al museo. Per inciso, quando si parla molto di una cosa, è perché quella cosa sta diventando un problema, e questo è il caso dell’identità: si parla molto dell’identità perché sembra che questa sia a rischio. Piuttosto, io penso che stiamo assistendo a un processo di trasformazione dell’idea stessa di identità, che si sta facendo aperta, plurima, processuale, narrativa e discorsiva.

*Spaesamenti:* spesso siamo disorientati, non sappiamo dove stiamo andando, e questo provoca delle chiusure intorno a dei punti di riferimento che creano convinzione, certezza, rassicurazione. Lo spaesamento è anche una risorsa, in qualche misura, proprio nella linea a cui facevo riferimento all’inizio di queste riflessioni, della mobilitazione della mente.

*Revival etnici:* il concetto stesso di etnicità ha subito in questi ultimi dieci anni una rivisitazione radicale. Il revival etnico è trascinato dagli spaesamenti, dalle ibridazioni, dalla cultura globalizzata, e richiede punti fermi.

*Cultura globale e culture locali:* in presenza di una cultura sempre più globalizzata, le culture locali tendono a riaffermare il loro diritto di esistenza,

e soprattutto la loro forza nel creare identità, partecipazione, rassicurazione. Vi è dunque un continuo gioco tra cultura globale e cultura locale, dove la prima si “ibrida” nella seconda e viceversa.

### *2.1.2 La società multiculturale*

Per società multiculturale si intende:

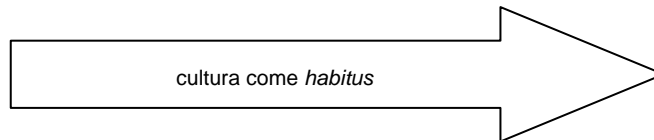
- presenza di un pluralismo delle culture: per certi aspetti, l’Italia è sempre stata multiculturale, ma oggi c’è una differenza di rilievo; possiamo parlare di pluralismo culturale italiano fino agli anni Settanta-Ottanta del Novecento, nel senso che le varie culture (anche locali, regionali, provinciali) si sono “regolate” progressivamente intorno a una cultura comune, che è venuta a formarsi al momento della nascita dello stato nazione italiano;
- gruppi etnici diversi provenienti “da fuori”: il pluralismo culturale faceva riferimento a un centro unificante, a una cultura nazionale; la realtà multiculturale è invece più problematica, perché interfaccia questa cultura nazionale con culture “altre”, che provengono dall’esterno, e perché viene meno l’idea che comunque tutte le culture facciano riferimento a un centro, a un unico punto di riferimento;
- cittadinanze/nazionalità diverse rispetto a quella italiana;
- continua interfaccia tra patrimoni culturali diversi.

Questo è lo scenario contemporaneo della realtà italiana, che non è più semplicemente pluralistica, ma è multiculturale. C’è una distinzione da fare tra multiculturalità e multiculturalismo. La prima è un dato descrittivo, ci dice com’è una data realtà locale o nazionale; il secondo è già una interpretazione della multiculturalità, dice di una strategia politico-culturale, di soluzione della questione multiculturale, presuppone un piano di intervento. Esistono più multiculturalismi, quindi, nel senso che esistono più soluzioni politiche alla gestione della multiculturalità.

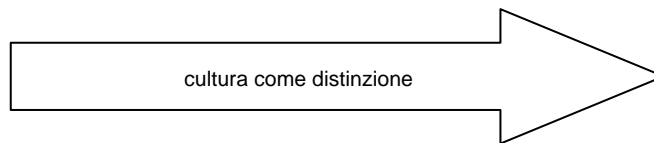
### *2.1.3 Cos’è la cultura?*

Parlando di patrimonio culturale ci si trova a dover affrontare il concetto di cultura. Normalmente si distingue tra:

- cultura come insieme di *modi di pensare, sentire, agire*, come produzione e sedimentazione di significati e di simboli (stili di vita, orientamenti, oggetti, ecc.)



- cultura come *patrimonio* di conoscenze, sedimentato, segno di crescita intellettuale e morale (civiltà).



Nella storia dei rapporti tra l'Europa e il resto del mondo ha spesso prevalso l'idea di cultura come civiltà. Sebbene questo eurocentrismo sia oggi in larga parte eroso dalla globalizzazione, permane in noi la tendenza a fissare delle gerarchie tra culture e a ritenere che i “nuovi arrivati” siano “meno civilizzati”. L'idea *essenzialista* di cultura conduce facilmente a considerare quest'ultima come dato oggettivo, stabilizzato e misurabile nelle sue componenti e caratteristiche. Sovente, in questa prospettiva, si fa riferimento anche al patrimonio culturale di una determinata cultura come a un *deposito* di una selezione qualificata di testimonianze, documenti, reperti che comprovino la consistenza e la qualità della cultura considerata. Questo patrimonio diventa pertanto la legittimazione di una collocazione delle culture in forma gerarchica e di una loro valutazione.

#### 2.1.4 Cos'è l'etnicità?

Un'altra chiarificazione nella riflessione sulla cultura riguarda il concetto di *etnicità*, così come esso è stato elaborato in ambito antropologico. L'etnicità, o appartenenza etnica, è definita da alcuni elementi portanti (Tullio-Altan, 1995):

- *Ethos*: valori di riferimento
- *Epos*: narrazione delle origini
- *Genos*: struttura della parentela
- *Logos*: linguaggio
- *Topos*: suolo, la madre-patria

Se questo definisce l'etnicità in senso classico, vediamo che tutti questi elementi sono oggi diventati fluidi. L'etnicità di un immigrato, ad esempio, non è più legata a un suolo, a una madre patria; ma anche il linguaggio si è interfacciato con un'altra lingua, quella del paese ospite. E così via...

E allora, l'etnicità diventa un processo di continua ricomposizione a sua volta, una discorsività, piuttosto che qualcosa di sostanziale e di stabilmente collocato nel tempo e nello spazio.

Dunque, che cosa significano cultura e appartenenza etnica oggi? Sia che noi operiamo all'interno di una scuola o di un museo, o in qualsiasi altra realtà che comporti l'interfaccia tra culture, dobbiamo tenere conto che ci troviamo di fronte a due processi in atto: da un lato, la diluizione di un quadro unitario di riferimento etnico e culturale; dall'altro, l'irrigidimento di distinzioni e confini, con un continuo revival etnico, come tentativo di ripristinare distinzioni e appartenenze. Di fatto, la constatazione che facciamo ogni giorno è che cultura e appartenenza etnica sono sempre meno realtà sostanziale e "naturale", sempre di più realtà processuale, dinamica, relazionale e a volte rivendicativa, conflittuale.

### 2.1.5 Paradigmi interpretativi

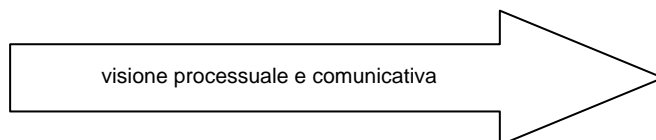
Si possono a questo punto individuare due paradigmi interpretativi del patrimonio culturale (dove per "paradigma" si intende una o più affermazioni intorno a uno stato di realtà):

- bene (o meglio insieme di beni) consolidato, sedimentato e condiviso da trasmettere



Non si può contestare questo paradigma: il patrimonio culturale è un insieme di beni che nel corso delle generazioni si è consolidato, si è reso legittimo e apprezzabile, perché le generazioni passate hanno deciso che non andava dimenticato. Il patrimonio culturale è una "sostanza" da tutelare – ecco i beni culturali, ecco i musei intesi in senso tradizionale, come luoghi della conservazione – perché qualcosa ha acquisito valore, perché è stato oggetto di un'attribuzione di senso.

- bene da fruire, comunicare, ricostruire nei suoi significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio.



Secondo questo paradigma, quello che le generazioni precedenti ci hanno trasmesso, noi lo rimettiamo in gioco: “parliamo” con il patrimonio culturale, e quindi lo rendiamo comunicativo.

Ai fini del nostro discorso, la seconda visione è molto più fruibile in termini di gioco di culture e come risorsa per l’integrazione. Secondo questo paradigma, il museo è un luogo di ibridazione, di intreccio di culture, a partire dalle opere stesse che esso custodisce. È anche un luogo che, attraverso gli oggetti e i documenti che conserva, offre molto materiale alla *discorsività sociale e culturale*, che si interroga su senso e significato della realtà e delle relazioni.

Con questo non si vuol dire che i due modi di considerare il patrimonio culturale si escludano a vicenda, non possano convivere o non siano entrambi legittimi. Il problema è che il primo ha a lungo prevalso a detrimento del secondo, e ha finito per innalzare delle barriere all’accesso, escludendo chi non è “alfabetizzato”. L’imbrigliamento del senso, di cui pure abbiamo bisogno, se è definitivo esclude l’“altro” da ogni possibilità di comprensione. È la discorsività sul bene culturale che rende questo bene fruibile.

Per l’approfondimento di questi due paradigmi applicati all’identità personale e sociale, il riferimento può essere al filosofo Paul Ricoeur (1993), che fa una distinzione tra identità sostanziale (il sé che dice: “io sono”) e identità narrativa (il sé che dice: “io c’ero”). L’identità sostanziale è rigida, statica e poco arricchente per il soggetto; se uno continua a dire “io sono”, non aggiunge niente alla propria esperienza. Se uno invece dice anche “io c’ero”, fa un discorso che si dipana temporalmente, in un passato, in un presente e in un futuro; dire “io c’ero” vuol dire che io sono vivo, e ho memoria, e in questa mia memoria mi ritrovo nel passato e nel presente, e mi proietto nel futuro.

L’identità sostanziale, il patrimonio sostanziale sono delle affermazioni, e le affermazioni hanno poco spazio nella crescita dell’individuo, mentre hanno molto più spazio i dinamismi, le narrazioni, le processualità. È solo nella



narrazione che il soggetto si ritrova e si ricompono, anche grazie all'incontro con gli altri e con i loro modelli culturali di riferimento.

A questo punto merita che si approfondisca questa concezione narrativa della cultura: la cultura è risorsa per l'azione, spazio di scambio, narrazione condivisa e contestata. È la cultura *vissuta* dal di dentro, che, come tale “non appare come un tutto compatto, ma piuttosto un orizzonte che si allontana ogni volta che ci si avvicina ad esso” (Benhabib, 2002).

E qui mi rifaccio all'esperienza di alcuni insegnanti a scuola, quando chiedono agli alunni stranieri: “Racconta la tua cultura”, mentre non lo chiedono mai ai ragazzi italiani. Se qualcuno ci chiedesse di raccontare la cultura italiana, avremmo delle grandi difficoltà. Dal di dentro, la definizione ci sfugge.

#### *2.1.6 L'incontro tra culture*

L'incontro tra culture è quindi una comunicazione di esperienza e di riflessione su di essa e sul patrimonio culturale di riferimento che può diventare patrimonio comune condiviso. Per smitizzare la questione dell'incontro tra culture, può essere utile ricordare che:

- le culture sono “porose”, nessuna cultura è “pura”, incontaminata – non esiste una cultura chiusa, e una cultura chiusa è comunque destinata a morire; ciò che rende viva una cultura è lo scambio con l'“altro”, anche solo per ridefinire come sono “io”;
- l'incontro è tra persone, con le loro storie, le loro idee, i loro bisogni, i loro sogni. Le culture non girano, girano le persone; sono le persone concrete che si incontrano; e nel viaggio, le persone si trasformano, anche se non vogliono cambiare e dicono di non essere cambiate. L'incontro trasforma al di là della volontà o meno di trasformarsi; cambiano le idee, cambiano i bisogni, cambiano le motivazioni e le aspirazioni;
- le persone sono attive, elaborano, modificano, influenzano e si fanno influenzare, imparano...

#### *2.1.7 Patrimonio culturale: definizione, senso e significati*

È importante, a questo punto del discorso, tornare alla comunicazione di un patrimonio culturale. Che cosa si intende con questo termine? Il patrimonio culturale è:

- insieme di beni e prodotti culturali (materiali e non);

- coagulazione, cristallizzazione di senso, significati, simboli e segni.

Ma di quali beni stiamo parlando? Che cosa si è salvato nella trasmissione da una generazione all'altra, e a quale scopo? Che cosa merita di essere detto, raccontato, trasmesso?

Qui emerge di nuovo la questione del senso e dei significati. Noi siamo "animali simbolici", animali culturali, nel senso che siamo capaci di produrre senso, di attribuire senso, di cogliere il senso dato e di riprodurlo (Crespi, 1984). Che cosa vuol dire attribuire senso? Vuol dire dare una ragione a un fatto, a un evento, a un oggetto. Max Weber diceva che la realtà che sta fuori di noi è una realtà opaca, priva di senso; perché possa acquisire un senso, ha bisogno che qualcuno glielo attribuisca; e questa attribuzione avviene necessariamente da un punto di vista particolare, da uno stile cognitivo, da una cultura pregressa, da abitudini e così via.

L'attribuzione di senso è vitale. Noi non riusciamo a vivere senza attribuire senso e significato. Ma il senso è volatile, effimero. E allora il patrimonio culturale è un tentativo di imbrigliare il senso, di trattenerlo, in un certo modo di codificarlo. I significati sono costruiti socialmente, frutto di una scelta socialmente condivisa, dove c'è un vero e proprio "commercio del senso" (nel senso di scambio continuo), un processo di sedimentazione per cui quello (e non altro) è un bene di valore, e un continuo bisogno di codificazione e decodificazione (Volonté, 2001).

Possiamo pertanto sottolineare che il bene culturale:

- ha una vita sociale: è socialmente prodotto e collocato; viene selezionato in relazione alle dinamiche sociali; anche le forme della conservazione sono socialmente definite;
- subisce un processo di singolarizzazione (diventa "unico") e di sacralizzazione (diventa "intoccabile").

Il "bene", per diventare tale, deve uscire dall'ovvietà: il bene culturale riceve un'attribuzione di unicità e con ciò viene sottratto al "commercio quotidiano del senso", che usura le cose, le persone e i significati, mentre il bene, e più in generale il patrimonio culturale, tendenzialmente si "cosifica", si sacralizza; in sostanza, si cristallizza il senso assegnato all'oggetto, imbrigliandolo (Volonté, 2001). Ma da questo momento permane l'esigenza di *svelare il senso* per renderlo meno "sassoso" e comunicante; ecco il bisogno della processualità e della comunicazione.

### 2.1.8 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.

### 2.1.9 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 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”.

## 2.2 Il museo “orecchio in ascolto” della società multiculturale

### 2.2.1 Ancora a proposito di “patrimonio culturale”...

Nel 1971, durante il suo intervento alla Conferenza generale dell’International Council of Museums, il direttore del “museo di quartiere” di Anacostia, ghetto afroamericano di Washington, affermò che

il museo si pone effettivamente al servizio dell’uomo se si adopera in modo diretto a favore dell’uomo di oggi e di domani. [...] Se vogliamo renderci utili agli esseri umani di oggi e di domani, dobbiamo impegnarci sui problemi di oggi e dimostrare in

questo modo che esistono possibilità di vita migliori. [...] La popolazione parla e discute, il museo è l'orecchio in ascolto. (Kinard, 1972: 151-156)

Lo stesso ICOM (International Council of Museums), qualche anno più tardi, sanciva il ruolo e la responsabilità sociale del museo definendolo un'istituzione "al servizio della società e del suo sviluppo".

Ma al servizio di quale "società" e in ascolto di quale "popolazione" sono i musei oggi, in un'Europa interessata da flussi migratori sempre più consistenti e scossa da un presunto "scontro di civiltà"?

In un mondo ideale, ogni museo dovrebbe interrogarsi sulla crescente diversità culturale dei propri pubblici, esplorando, tra le altre cose, il suo possibile contributo alla promozione della comprensione interculturale. La realtà è che finora, perlomeno in Italia, i processi di integrazione sono stati circoscritti quasi esclusivamente a settori che richiedevano interventi prioritari (quali ad esempio l'occupazione, l'assistenza, la sanità e l'istruzione), declassando di fatto la vita e i diritti culturali delle comunità migranti a questione di marginale importanza, e comunque non di competenza delle istituzioni culturali "ufficiali".

Perché questo ritardo e, potremmo aggiungere, "disservizio" del museo nei confronti della società multiculturale? Una delle spiegazioni più consuete è che i musei sono istituzioni in larga parte conservatrici, nate per tutt'altro motivo che per promuovere la diversità culturale. La storia di molti musei pubblici affonda le sue radici nell'Ottocento, quando essi furono istituiti per affermare e promuovere la presunta "identità culturale" dei nascenti stati nazione e per celebrarne i valori dominanti. Detto altrimenti, il concetto di "patrimonio culturale" di un paese e gli istituti preposti alla sua tutela e valorizzazione sono stati storicamente utilizzati per escludere chi "non appartiene" e per creare gerarchie tra diverse culture.

Come bene ci ricorda lo studioso François Matarasso (2006), uno dei motivi per cui il patrimonio culturale è stato spesso utilizzato come un pretesto di esclusione e segregazione, è che il concetto di "patrimonio" viene ancora oggi associato a quelli di "storia" e di "eredità".

Nel primo caso si tende a identificare il patrimonio con la storia, quando in realtà il patrimonio è una costruzione culturale che non coincide col passato *tout court*, bensì con il passato cui individui e gruppi attribuiscono un valore per soddisfare e/o legittimare esigenze *attuali*, tra le quali assumono una particolare importanza la definizione e l'espressione di valori identitari.

Nel secondo caso, il patrimonio si distingue da altre manifestazioni della cultura in virtù della sua stretta associazione con il concetto di "eredità". Mentre un individuo può "acculturarsi", imparare a comprendere e ad

apprezzare l'arte, accumulare capitale culturale, egli non può "acquisire" un patrimonio culturale, che è un dato preconstituito, determinato dalla nascita.

Il concetto di patrimonio stabilisce una differenza essenziale, ineliminabile, tra chi nasce in un villaggio, in un paese, o nell'ambito di una fede, e chi sceglie di condurre la propria vita in quel contesto sociale e culturale; e questa distinzione finisce paradossalmente per penalizzare l'individuo che ha liberamente scelto un'identità e ha aderito coscientemente a un luogo, a un gruppo o a un insieme di valori. In questo mondo, un immigrato può solo essere un membro onorario il cui status, sia esso bene accetto o semplicemente tollerato, è sempre a rischio di revoca. Alla radice di questa idea, ampiamente diffusa ma raramente riconosciuta ed esplicitata, è l'idea che il passato (ciò che il patrimonio dichiara di essere) non può essere cambiato. (Matarasso, 2006: 54)

Non si vuole con questo suggerire che il passato possa essere cancellato, ma piuttosto che esso possa essere raccontato e interpretato a partire da punti di vista e in maniere diverse.

Ma gli spunti di riflessione non si esauriscono qui. Non solo il passato può essere rivisitato; esso può anche essere considerato, come da più parti è stato suggerito, una "terra straniera", nel senso di un "luogo estraneo a tutti", dove le differenze con coloro che ci hanno preceduto superano di gran lunga quelle che oggi sembrano dividerci dai nostri vicini e concittadini appartenenti a culture "altre". Se accettiamo questa definizione del passato, il patrimonio si presta a diventare un terreno particolarmente fertile su cui ipotizzare e costruire un percorso propedeutico di educazione all'interculturalità intesa come occasione non solo per conoscere gli altri, ma anche per avvicinarsi, o ritornare, ad alcuni tratti connotativi della cultura di appartenenza.

Una ulteriore considerazione riguarda le opere custodite in un museo d'arte, molte delle quali, ancor prima di essere lette deliberatamente in chiave interculturale, esprimono già di per sé l'incontro tra culture diverse; si pensi, solo per fare un esempio, alle migrazioni di artisti e maestranze o alla contaminazione tra codici stilistici e figurativi. In tal senso, il museo offre l'opportunità di accostarsi alla "differenza" come a una parte integrante (per quanto talora non immediatamente evidente) del nostro patrimonio culturale e del nostro vissuto quotidiano, invece di "esoticizzarla". Il Gruppo di specialisti sulla pedagogia del patrimonio attivo presso il Consiglio d'Europa sta lavorando su queste tematiche, e le esperienze documentate in questi anni dimostrano che:

il patrimonio culturale, pur educando per eccellenza alla coscienza della propria identità e al riconoscimento delle proprie radici, non solo non è in opposizione, ma è alla base dell'educazione interculturale e multiculturale, in quanto abitua e sensibilizza al riconoscimento delle molteplici diversità di cui esso è portatore. (Branchesi, 2001: 115)

Certo, nel cominciare a riflettere sul patrimonio come possibile terreno di dialogo interculturale ci si rende immediatamente conto di quanto lunga sia la strada ancora da percorrere, e di come tale processo richieda esperienze di “ricerca-azione” fondate su uno sviluppo contestuale di teoria e prassi. Eppure, come diversi musei in giro per il mondo hanno finito per scoprire, ci sono molti modi in cui essi, “nonostante” le collezioni e grazie alle collezioni, si possono impegnare in modo produttivo per migliorare le competenze interculturali del proprio pubblico.

Questo contributo si propone di tracciare una panoramica su alcune delle strade sinora percorse dai musei (con particolare attenzione all'esperienza italiana) nel tentativo di rispondere alle opportunità e alle sfide della società multiculturale.

### *2.2.2 Il ruolo dei musei*

Richard Sandell individua tre grandi ambiti di intervento: accesso, partecipazione e rappresentazione (Sandell, 2004, 2006).

Il primo ambito – l'*accesso* – si concentra sulle minoranze etniche come pubblici tradizionalmente sotto-rappresentati tra i visitatori/utenti dei musei, e sui processi attraverso cui questi ultimi hanno tentato di ovviare alla loro scarsa frequentazione. Tali processi prevedono in genere la rimozione delle principali barriere all'ingresso in un museo (siano esse fisiche, intellettuali, culturali/attitudinali o finanziarie) e/o la messa a punto di attività e programmi espressamente indirizzati ai “nuovi cittadini”. Questa maggiore attenzione all'accessibilità ha conosciuto un sempre più ampio riconoscimento e rientra oggi, almeno in certi paesi, nelle funzioni “ordinarie” di molti musei.

In questo ambito sono ad esempio compresi i programmi e le attività finalizzate a favorire un migliore accesso degli immigrati alla cultura del paese ospite. Tra le prime iniziative di questo tipo realizzate in Italia si ricorda il progetto *L'accoglienza della cultura, la cultura dell'accoglienza*, promosso dall'Assessorato alla Cultura e dal Consigliere delegato per le Politiche della Multietnicità del Comune di Roma, che tuttavia offre alcune interessanti lezioni rispetto ai rischi delle iniziative “calate dall'alto” e non corroborate da

un'analisi approfondita dei bisogni di una tipologia di pubblico sinora largamente emarginata. Il progetto avrebbe infatti dovuto inaugurare una nuova strategia di integrazione delle comunità straniere, fondata anche su una maggiore accessibilità delle istituzioni culturali cittadine. Visite guidate e gratuite in italiano per residenti extracomunitari sono state organizzate ai Musei Capitolini (autunno 2002) e alla Centrale Montemartini (primavera 2003), due dei principali musei archeologici comunali. L'ultimo ciclo in particolare era indirizzato alle sei maggiori comunità immigrate residenti a Roma, che sono state invitate a presentare le loro culture con spettacoli musicali, lettura di brani letterari e l'assaggio di cibi tradizionali alla fine degli itinerari di visita. Questi ultimi sono stati pianificati in collaborazione con i rappresentanti delle comunità, mentre le ambasciate sono state coinvolte nella preparazione di opuscoli sulle tradizioni e i costumi dei paesi in questione. In teoria, le visite avrebbero dovuto rappresentare un primo tentativo "istituzionale" di sviluppo dell'accessibilità dei musei cittadini alle comunità straniere, favorendo nel contempo una maggiore conoscenza del patrimonio culturale di Roma e delle culture d'origine dei "nuovi cittadini". In realtà, sebbene il progetto *L'Accoglienza della cultura, la cultura dell'accoglienza* abbia avuto un indubbio esito positivo in termini di visibilità per il Comune di Roma, la partecipazione dei residenti stranieri è stata limitata, non spontanea e penalizzata dalla mancanza di risorse, di una adeguata campagna di comunicazione e soprattutto di un lavoro preparatorio "sul campo" (Bodo C., Bodo S., 2006: 162).

Un altro esempio di attività che rientra nell'ambito dell'accesso è la cosiddetta "programmazione culturalmente specifica", ovvero lo sviluppo di mostre temporanee e di eventi intorno a oggetti che rivestono un particolare significato per una data comunità. Nei migliori dei casi, queste iniziative vengono promosse a partire dagli interessi della comunità stessa, piuttosto che dagli interessi "istituzionali" o dei curatori.

In tal senso è esemplare l'esperienza del Castello D'Albertis - Museo delle Culture del Mondo di Genova, casa-museo che raccoglie le collezioni etnografiche, archeologiche e marinesche assemblate a cavallo tra Ottocento e Novecento dal Capitano Enrico Alberto D'Albertis, e successivamente integrate da altre donazioni alla Città. Nonostante la chiusura del Castello dal 1977 al 2004 e la prolungata inaccessibilità del patrimonio in esso custodito, numerose attività (mostre, laboratori, progetti educativi...) sono state realizzate al fine di far conoscere a diverse fasce cittadine le culture extraeuropee rappresentate nelle collezioni, e di favorire la reciprocità culturale tra gruppi di etnie diverse presenti in città, sollecitandone la partecipazione. Come osserva la curatrice del museo,



questo lavoro in assenza delle collezioni e del museo è stato estremamente difficoltoso per motivi sia logistici, sia di scarsa incisività sul territorio, ma ha costituito una ricca palestra per il dialogo con la città su alcuni dei temi che premono alla missione del museo stesso, quali il rapporto con l'alterità, l'oggetto come fonte documentaria su altre culture, la manualità come strumento di avvicinamento alla conoscenza. Le attività ci hanno inoltre fatto toccare con mano la necessità di instaurare un dialogo continuo e sistematico da cui far scaturire progetti che rispondano alle esigenze reali dei nostri pubblici, e ci hanno maturato nella consapevolezza delle potenzialità del museo in ambito sociale se si libera dagli schemi del passato. (De Palma, 2005: 54)

Il secondo ambito – la *partecipazione* – consiste nel coinvolgimento dei pubblici di riferimento in un effettivo processo di consultazione e progettazione partecipata. Più in particolare, esso riguarda le strategie poste in essere dai musei per coinvolgere attivamente le comunità migranti nelle proprie attività, e per trasformarsi essi stessi in istituzioni più inclusive attraverso le politiche di sviluppo delle risorse umane, i criteri di allocazione dei finanziamenti e la sperimentazione di nuove modalità di partenariato.

I musei impegnati sul fronte della partecipazione utilizzano ad esempio le mostre temporanee, gli allestimenti permanenti o le politiche di acquisizione per riflettere la diversità culturale e sociale della comunità locale, e per promuovere la comprensione e l'apprezzamento di culture diverse.

Uno degli obiettivi di queste iniziative può essere quello di dimostrare come l'eterogeneità culturale ed etnica della popolazione di alcune città risalga a tempi antichi, e di rivisitare la storia di queste ultime alla luce di tale diversità. A Roma, il Comune sta progettando la creazione di una Casa delle Culture, intesa come uno spazio espositivo dedicato a presentare la ricca molteplicità delle culture che hanno coesistito a Roma dall'antichità fino ad oggi. A tal fine saranno allestite esposizioni didattiche permanenti corredate da supporti multimediali; ma, quel che più è significativo, altri spazi della Casa delle Culture ospiteranno mostre e documenti prodotti dai diversi gruppi etnici che vivono attualmente nella capitale per illustrare le proprie culture, ed eventi multiculturali (conferenze, musica, spettacoli, atelier di culture alimentari...) organizzati in collaborazione con le associazioni operanti sul territorio (Bodo C., Bodo S., 2006: 153).

Un'altra esperienza di particolare interesse è offerta dal programma promosso dal Settore Educazione al Patrimonio Culturale della Città di Torino "Un patrimonio di tutti. Per una mediazione inclusiva dei beni culturali e della memoria civica", che si propone di raccogliere in modo sistematico informazioni quantitative e qualitative sulla fruizione del patrimonio culturale

da parte dei cittadini stranieri, preparare gli operatori dei servizi educativi museali alle sfide della società multiculturale, e costruire in modo partecipato percorsi e progetti di mediazione del patrimonio culturale cittadino. Tra le diverse iniziative realizzate su quest'ultimo fronte si ricorda la visita narrata interculturale alla mostra *Una lunga liberazione* presso il Museo Diffuso della Resistenza di Torino, nata nell'ambito del laboratorio di narrazione con gli studenti della classe serale del Centro Territoriale Permanente "Giulio". L'ipotesi alla base di questa iniziativa

sta nella ricerca di forme di mediazione (in questo caso della storia contemporanea) che riescano a comunicare e abbiano valore anche per chi è del tutto estraneo e culturalmente lontano. [...] I racconti e le storie che il laboratorio ha fatto emergere hanno favorito una mediazione basata su valori profondi e transculturali: non si trattava più della liberazione dell'Italia, come documentato dal percorso espositivo, ma le immagini sono diventate per ciascuno rappresentazione della guerra, della fame, della lotta, della vittoria a caro prezzo. Il racconto della Liberazione di Torino è diventato una narrazione a più voci, sulla guerra, le sofferenze, le liberazioni dai regimi totalitari, in tutto il mondo. (Simone, 2006: 4)

Anche se in forma puramente "simbolica", il coinvolgimento delle comunità immigrate nei processi di sviluppo delle collezioni attraverso prestiti o donazioni può rappresentare un'altra interessante via da percorrere, come bene dimostra il caso del progetto "OspitiDONOre", ideato e realizzato nel 2006 dai servizi educativi della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo (GAMEC) in collaborazione con un gruppo di immigrati di una classe di italiano avanzato e la loro insegnante. Il titolo fa riferimento a due temi portanti: quello del "dono", perché è dalla donazione di collezionisti privati che sono nate le collezioni permanenti del museo, e quello dell'ospitalità, nella doppia accezione che questo termine riveste: i partecipanti sono diventati ospiti di riguardo della GAMEC, ma nel contempo anche padroni di casa, in quanto il patrimonio del museo appartiene a tutti i cittadini. Gli obiettivi dell'iniziativa erano di coinvolgere attivamente i "nuovi cittadini" nella vita della GAMEC e di favorire la messa in gioco dei vissuti personali non come estemporanea comunicazione di sé, ma come strumento di lavoro e di riflessione sul ruolo del museo. Dopo una serie di incontri con le operatrici dei servizi educativi, i partecipanti al progetto sono stati invitati a scegliere un oggetto che rappresentasse il loro rapporto con la città di Bergamo, a farne simbolicamente dono al museo attraverso gli scatti realizzati dal fotografo professionista Alfonso Modonesi, e a preparare essi stessi le

didascalie (scritte in italiano e in tutte le lingue dei partecipanti) per una mostra allestita alla GAMeC.

Il terzo ambito – la *rappresentazione* – concerne le modalità con cui i musei hanno incominciato a controbilanciare la mancata o distorta rappresentazione di determinati gruppi e culture nelle loro collezioni e nei loro allestimenti, mettendo in discussione i valori dominanti e contribuendo alla costruzione e diffusione di narrative alternative. Come osserva Sandell,

la disposizione gerarchica degli oggetti, la presentazione di narrative incomplete e parziali, la palese assenza di determinate forme di diversità culturale sono state riconosciute come altrettanti modi di contribuire a più ampi processi sociali di alienazione, *disempowerment* e oppressione. (Sandell, 2004: 539)

Tali processi sono riconoscibili in alcune strategie espositive di frequente utilizzate nei musei, quali ad esempio:

- la creazione di spazi distinti e differenziati (tipica dei musei etnografici e antropologici), che non solo contribuiscono a esagerare le diversità tra gruppi e a esoticizzare le culture in mostra, ma sono anche impiegati “per suggerire la superiorità di un gruppo sull’altro”;
- la messa in mostra della differenza culturale “all’interno di spazi condivisi, ma nell’ambito di un quadro interpretativo che riproduce e sottolinea (invece di mettere in discussione) determinate forme di disuguaglianza sociale”;
- la “palese assenza di determinate forme di diversità dagli spazi museali”. (Sandell, 2004: 541)

In anni più recenti, nuove strategie espositive hanno fortunatamente incominciato a subentrare a questi espedienti spaziali “esclusivi”. Sandell le descrive come iniziative “compensative” (mostre temporanee e di piccole dimensioni all’interno degli, o accanto agli allestimenti di più lunga durata), “celebrative” (spesso nella forma di mostre allestite nei principali spazi espositivi del museo) e “pluraliste” (ovvero finalizzate a “integrare la diversità culturale all’interno di un contesto interpretativo unificante, pensato per suggerire sia le somiglianze sia le differenze – positive – tra gruppi, e con modalità che si propongono di sfidare, piuttosto che perpetuare, gli squilibri di potere. [...] I contesti interpretativi comunemente dispiegati per accogliere molteplici forme di diversità si fondano su narrative geografiche o tematiche”) (Sandell, 2004: 541-542).

Anche in questo ambito, il Castello D’Albertis ci offre una chiara esemplificazione di alcune delle prassi espositive appena tratteggiate. La

visita al museo prevede due percorsi, che volutamente si pongono l'uno in contrasto all'altro: il primo si snoda attraverso la dimora del capitano e rispecchia l'approccio "positivista" all'allestimento (il museo come "archivio universale"); il secondo, segnato dall'ingresso nel bastione cinquecentesco su cui si erge il Castello,

enfattizza la valenza simbolica degli oggetti [...] attraverso varie ottiche e strategie espositive, e le diverse voci degli attori coinvolti (missionario, indigeno, archeologo, antropologo, gallerista, artista, poeta). [...] Citazioni, installazioni multimediali, coinvolgimento diretto di intere comunità o singoli artisti nativi intendono attutire la voce autoritaria del museo positivista quale luogo delle certezze e della fiducia della scienza, in nome di diversi livelli di lettura dell'oggetto". (De Palma, 2005: 55)

### *2.2.3 L'educazione al patrimonio in chiave interculturale non più "ostaggio" dei saperi disciplinari*

Uno dei malintesi più ricorrenti riguardo alle effettive possibilità per un museo di "porsi in ascolto" delle comunità migranti è che esso sia fortemente limitato dalla tipologia delle proprie collezioni. Come a dire che un museo che conserva ed espone dipinti di soggetto sacro (a maggior ragione se riferiti a una tradizione religiosa dominante) è "penalizzato" rispetto a un museo etnografico (o "delle culture del mondo", come l'appena citato Castello D'Albertis), storico o scientifico.

Eppure, come abbiamo già visto, molte opere esprimono di per sé l'incontro tra culture diverse ancor prima di essere lette in chiave interculturale. Una possibile strada da percorrere per un museo d'arte consiste dunque nel condurre attività di ricerca sulle collezioni esistenti, in modo da individuare e sottolineare i collegamenti e gli intrecci con altre culture, esplorarne possibili interpretazioni alternative e incoraggiare una molteplicità di prospettive – ad esempio attraverso l'allestimento di mostre temporanee o la predisposizione di supporti interpretativi alla visita degli spazi espositivi esistenti.

Ma i musei possono spingersi ancora oltre, e affrancarsi dal presupposto che l'unica chiave di lettura possibile delle loro collezioni passi attraverso la conoscenza dei relativi saperi disciplinari. La Pinacoteca di Brera, a Milano, sta esplorando questa opportunità. Nel 2004 ha avviato in collaborazione con l'Associazione Amici di Brera un progetto-pilota dal titolo "A Brera anch'io", che si propone le seguenti finalità: educare i cittadini in formazione alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale; esplorare il museo

(e il patrimonio culturale) quale possibile terreno di dialogo e confronto interculturale; sperimentare, nell'incontro con l'opera d'arte, il metodo autobiografico come lavoro sulle esperienze di vita e sulle rappresentazioni di cui ciascun individuo è portatore.

La scelta dei filoni tematici è stata effettuata in base alla loro possibile risonanza con la vita personale e affettiva degli alunni. Per i percorsi in Pinacoteca sono stati quindi individuati i temi del cibo (scuola elementare) e della memoria (scuola media). Il progetto, realizzato in stretto rapporto di partenariato con alcune scuole milanesi e attualmente in corso di sperimentazione, prevede una serie di attività da svolgersi sia in classe che al museo intorno ai due filoni tematici summenzionati e alle opere che li interpretano. Da questo complesso percorso, che propone diversi piani di lettura dei dipinti (quello storico-artistico è solo uno di essi) e dà ampio spazio alla narrazione e all'autobiografia, emerge un duplice, possibile modo di intendere il museo: come *luogo della conservazione* e come *luogo di elaborazione culturale, di ibridazione dei punti di vista*. Naturalmente, un paradigma interpretativo non esclude o delegittima l'altro; se tuttavia si integrano, il museo diventa non solo luogo deputato per conservare e trasmettere una cultura sedimentata, ma anche luogo vivo in cui porre quesiti e trovare risposte; e le testimonianze che esso custodisce dischiudono una prospettiva "mobile", da interrogare e rileggere alla luce del tempo presente e dei vissuti quotidiani.

## **2.3 Costruire un pensiero interculturale fra scuola e territorio**

### *2.3.1 Una riflessione introduttiva*

Questo contributo è prioritariamente finalizzato a condividere alcune riflessioni e questioni aperte relative al tema dell'educazione interculturale.

Le esperienze formative, i differenti ruoli professionali e i diversi ambiti di appartenenza degli operatori impegnati in percorsi di progettazione interistituzionale costituiscono ovviamente la prima fonte di elaborazione di punti di vista, di rappresentazioni e di significati rispetto alle problematiche poste, ad esempio, da questi aspetti considerati contestualmente:

- l'eterogeneità della società multiculturale italiana, connotata da un pluralismo valoriale, normativo, linguistico e culturale;
- il clima socio-politico generale venutosi a creare dopo l'attentato alle torri gemelle dell'11 settembre 2001;

- l'assunzione dell'approccio interculturale come sfondo integratore di azioni progettuali.

Si tratta quindi, come gruppo di lavoro, di iniziare a tematizzare insieme alcuni snodi e di aprire spazi di confronto anche in funzione dell'impegno di progettazione previsto dal percorso di ricerca-azione.

Scuola e territorio sono entrambi coinvolti nella sfida di "progettare un futuro". Ma quale progetto? Per quale futuro?

Diversi i compiti istituzionali delle varie agenzie educative, dei soggetti pubblici e/o privati, mentre comuni sono il dibattito, gli interrogativi, la complessità delle analisi, il problema della condivisione del quadro concettuale, delle teorie di riferimento, con la conseguente definizione di politiche, di obiettivi, di strategie.

Lo sguardo dunque non può che essere sistemico per integrare realmente progetti e risorse in un processo comune di trasformazione e riprogettazione culturale. Ma è pur vero che la scuola resta, come più volte è stato affermato, il luogo privilegiato e anche protetto dove sperimentare concretamente la volontà e la capacità di costruire per tutti contesti facilitanti l'inclusione sociale e l'integrazione. Integrazione intesa come processo di cambiamento bi-direzionale che coinvolge egualmente autoctoni e stranieri, adulti e minori: docenti, educatori e famiglie, ragazzi italiani e ragazzi di origine immigrata.

Per dotarsi di strumenti concettuali e interpretativi esiste ormai un'ampia letteratura di supporto: testi di ricerca e di indagine sociologica e antropologica, di pedagogia e di psicologia costituiscono un riferimento per approfondire significati e nessi di parole chiave come cultura, identità, differenza, diritti, appartenenza, cittadinanza... Tutti concetti, questi, che oggi vanno riesplorati e problematizzati all'interno dei nuovi scenari globali. Altrettanto numerose sono le pubblicazioni che affrontano temi più propriamente metodologico-didattici e di glottodidattica dell'italiano come L2, o che sviluppano con un approccio non eurocentrico né monoculturale specifici contenuti disciplinari e interdisciplinari.

C'è poi una storia, diversamente diffusa, di pratiche interculturali e di progetti di scuole e istituzioni. In molti casi si tratta di pratiche consolidate e condivise, espressione di una cultura pedagogica che si è andata trasformando e interrogando, ma più frequentemente le scelte progettuali che si collocano in questo quadro di riferimento sono ancora individuali o afferenti a gruppi di docenti.

Affrontare il tema dell'educazione interculturale implica anche apprendere dalla storia progettuale pregressa, intrecciare i vari contributi: quelli della ri-

cerca teorica, della normativa, delle sperimentazioni e della prassi educativa quotidiana, diversamente contestualizzata nelle realtà territoriali. Significa chiedersi che cosa è cambiato dai primi anni Novanta, dalle prime circolari ministeriali che affrontavano congiuntamente il tema dell'intercultura e dell'inserimento degli studenti stranieri. In che misura i nostri paradigmi interpretativi si sono modificati? Quali repertori pedagogico-didattici, relazionali e organizzativi abbiamo messo in discussione? Quali sono gli snodi cruciali di un approccio interculturale?

### 2.3.2 *Un'idea, una storia*

Vorrei sottolineare alcuni passaggi e significati pur senza ripercorrere in modo puntuale la nascita di questo orientamento pedagogico che, in Europa, verso la fine degli anni Settanta era già tema di dibattito fra coloro che si occupavano del disagio e dell'insuccesso scolastico dei ragazzi di origine immigrata.

Tre sono gli elementi che secondo Cesari Lusso accomunano le varie definizioni dell'educazione interculturale:

- una presa d'atto del carattere pluriculturale delle nostre società, come dato oggettivo di base da cui partire per l'elaborazione di riflessioni, di politiche, di interventi;
- un progetto di società basato sugli ideali dell'interscambio tra le culture, della comprensione reciproca, della solidarietà e del dialogo;
- una individuazione di nuovi compiti per l'educazione coerenti con tale progetto di società. (Cesari Lusso, 1996)

L'educazione interculturale dunque è *progetto, prospettiva, azione intenzionale*, non evento spontaneo e accadimento, ed implica la riformulazione delle finalità educative in un rapporto di coerenza con una precisa ipotesi di modello di società, a partire proprio dalle sfide che essa pone. Riflessioni riprese da Sirna Terranova, secondo la quale:

la pedagogia si fa interculturale quando, nel rileggere i problemi educativi del nostro tempo, tiene conto delle nuove condizioni in cui oggi il processo educativo va pensato e realizzato [...] e si fa attenta ai segnali, alle indicazioni e ai processi del tempo presente, quando avverte che la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali è legata ormai alle problematiche relative all'incontro/scontro fra culture, al raccordo identità/alterità, al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi, al tema dell'incontro e del dialogo. [...] Una pedagogia che non si limita ad apportare qualche

aggiustamento o correttivo ai modelli vigenti ma che ha il coraggio di reinquadrare i problemi, ristrutturare il sistema di significati, mettere in discussione premesse e sicurezze per fare spazio ad altri scenari, contesti, storie. (Sirna Terranova, 1997)

La pedagogia interculturale si configura quindi come la *risposta pedagogica ai cambiamenti della società nel suo complesso*. Non è branca specialistica, né pedagogia recuperativa o compensativa: riguarda tutti, dentro e fuori la scuola, e chiama in causa l'intero contesto socio-culturale.

Non è neppure una scelta opzionale, una disciplina, un intervento occasionale ed episodico o una didattica estemporanea. È *ridefinizione del progetto educativo in termini di finalità, di valori, di rapporti, di saperi e di approccio ai saperi, di stile educativo, di strumenti*. Pertanto è trasversale ai vari ordini di scuola e ai diversi ambiti disciplinari. Per questo si parla di approccio interculturale come *sfondo integratore*, come *paradigma*, come *asse teorico-interpretativo* alla luce del quale rileggere i significati di un'offerta formativa chiamata a dare risposte educative che non neghino la complessità, le trasformazioni sociali e culturali in atto, i mutamenti dinamici, i nuovi bisogni, i rischi della xenofobia, dell'intolleranza, del razzismo. È questa una sfida cruciale, poiché implica declinare i riferimenti valoriali e le istanze espresse più o meno esplicitamente nei piani di offerta formativa in *azioni pedagogiche*, con un approccio sistemico e integrato. Il rischio, come è già avvenuto e ancora avviene, è quello di non uscire da un orizzonte ideale, di fermarsi a dichiarazioni di principio molto generali e quindi più rassicuranti e condivisibili, ma rispetto alle quali non si apre, fra i vari operatori, uno spazio sufficientemente ampio di confronto, di riflessione, di problematizzazione e di negoziazione dei significati stessi. Si rischia allora che la parola "intercultura", parte integrante del nostro lessico, perda la sua pregnanza, si svuoti della sua valenza trasformativa tutt'altro che rassicurante: si abbandona la sfida e rimangono solo auspici e retorica.

### 2.3.3 *Dagli orientamenti della normativa al "fare intercultura"*

La normativa italiana ha delineato negli anni un quadro di riferimento che ha accolto istanze e riflessioni elaborate da organismi ufficiali, non solo europei, e scaturite anche dal dibattito avviato in precedenza in altri paesi già da tempo meta di immigrazione. Al di là dei vuoti, dei silenzi riscontrati e di alcuni aspetti controversi e non sufficientemente indagati, credo si debba riconoscere la chiarezza del quadro valoriale di riferimento e dell'idea di intercultura veicolata. Mi sembra significativo condividere alcuni stralci, soprattutto per



coloro che, non appartenendo al mondo della scuola (ma interagendo e progettando congiuntamente ad essa), possono avere una minore familiarità con le istanze che orientano le politiche educative nazionali.

Nella Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 “La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri: l’educazione interculturale”, si affronta per la prima volta la tematica:

l’educazione interculturale è condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

E ancora:

L’educazione interculturale avvalorata il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita delle società e delle persone. Pertanto l’obiettivo primario dell’educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l’accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. [...] L’educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici.

L’educazione interculturale riguarda tutti. Appare qui evidente la centralità dei processi di relazione: l’assunzione del punto di vista interculturale implica la ridefinizione dei contesti relazionali, dei modelli di interazione. Scambio, aiuto, dialogo, confronto si agiscono, non si insegnano. Il che significa osservare il proprio “fare didattico”, interrogarsi sugli approcci metodologici, sugli spazi di narrazione, di partecipazione al processo di conoscenza e di autonomia realmente promossi.

La Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 “Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale della scuola”, è un importante documento di sintesi delle riflessioni e delle linee di politica educativa emerse in quegli anni. Molteplici sono gli spunti di approfondimento offerti riguardo alla valenza interculturale delle discipline e delle attività interdisciplinari. Nella Circolare si ribadisce quanto segue:

È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri nella scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà. [...] La riflessione sul concetto di cultura ne ha ampliato il significato, fino ad investire l'intero modo di vivere, di pensare, di esprimersi di un gruppo sociale. Si riconosce, così, la capacità di tutti i popoli di produrre "cultura". Si conviene che 'i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza' (pron. CNPI del 13.4.1992) [...] 'Il confronto interculturale introduce anche una riflessione sulla propria cultura e ne rafforza la consapevolezza. [...] L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità, e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione'.

In questi passaggi si delineano chiaramente le coordinate di un modello di scuola che accoglie le sfide poste dal contesto multiculturale, una scuola dialogante, chiamata ad attrezzarsi concettualmente e metodologicamente per gestire un processo complesso di riconoscimento culturale reciproco, nel quale cogliere dinamismi, discontinuità e cambiamenti a partire dai propri riferimenti culturali, in una costante esperienza di decentramento cognitivo, affettivo e relazionale. Si riafferma che l'educazione interculturale riguarda tutti: la formazione di identità flessibili e dialogiche, attrezzate per transitare nella complessità e interpretarla, è una finalità che coinvolge ogni ragazzo che sta affrontando la fatica del crescere. Si sottolinea un altro snodo cruciale: l'educazione interculturale si esplica nella quotidianità, si agisce giornalmente, cambiando le logiche didattiche ed organizzative, attrezzandosi culturalmente ed affettivamente. Metodologia e didattica sono espressioni del tipo di contesto che noi abbiamo scelto di vivere con i ragazzi. Se c'è discrepanza tra le finalità dichiarate e la realtà vissuta, se il contesto è rigido, ci veniamo a trovare in un situazione di paradosso e di incoerenza.

Il richiamo all'importanza della progettualità, non certo intesa come atto burocratico-formale, ma come dimensione valoriale unificante, all'interno della quale andare a declinare le ipotesi pedagogico-didattiche, le azioni, le

aree di intervento, in un processo di progettazione partecipata e condivisa, resta ancora oggi una sfida. Sfida che si gioca *in itinere*, poiché implica un percorso comunicativo di confronto costante anche faticoso, potenzialmente conflittuale, che sollecita i docenti e gli operatori a porsi in un'ottica di innovazione, di scoperta, di ricerca, di riflessione. Sfida che richiede di mettersi in gioco, di vivere in prima persona l'interculturalità, spostando confini culturali e relazionali, aprendo spazi di transito, di incontro. L'educazione interculturale, nel momento in cui assumo il ruolo di docente, di educatore, di mediatore linguistico-culturale, non è più un fatto privato o opzionale, non si può delegare a colleghi o a risorse esterne; si può invece costruire insieme un pensiero e un progetto interculturale. Mi sembra che le deleghe in bianco aprano un problema di etica professionale e di inadeguatezza rispetto alle proprie funzioni.

Recentemente, nella pronuncia del 19 dicembre 2005, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) ha sollecitato, attraverso un'interessante analisi, una rinnovata attenzione alle problematiche interculturali:

Si pone con urgenza l'esigenza di riprendere la riflessione e il dialogo sul tema dell'educazione interculturale e sul ruolo della scuola in questo particolare, delicato ambito di intervento. [...] Entrare nella storia e nelle manifestazioni dei saperi dell'altro, scegliere la via dell'interazione verbale, della narrazione, della ricerca di accordi, negoziazioni e mediazioni piuttosto che quella dei conflitti, tradurre in fatti il rispetto reciproco, sollecitano la scuola a porsi nuove domande e a creare nuove risposte sull'educazione nel mondo globalizzato. [...] Il tema all'ordine del giorno, più che in passato, non è come affrontare i flussi di immigrazione, che portano tante presenze di paesi diversi nelle nostre classi, piuttosto in che modo *ri-assumere* a scuola l'incontro fra culture, una risorsa per la società che cambia, ovvero come far convivere, senza snaturarli, i processi identitari, come garantire, anche attraverso l'esercizio del diritto all'istruzione, piena cittadinanza.

Fra le linee di intervento che il CNPI suggerisce, la prima sottolinea l'importanza di prevedere spazi e tempi di riflessione e di progettazione integrate:

È indispensabile assumere i problemi dell'educazione interculturale in una visione sistemica, che coinvolga le istituzioni più vicine ai cittadini (Regioni, Province, Comuni), in un quadro normativo mutato che consegna alla scuola, alla sua autonomia, la capacità di individuare nella progettualità strategie e risorse per costruire azioni didattico-educative significative.

Il tema della formazione, come formazione permanente e come tratto costitutivo della professionalità, viene qui affermato con forza, pensando prioritariamente ai docenti, ma ovviamente, per quanto abbiamo già detto, investe anche le altre professionalità.

Prepararsi all'insegnamento nella prospettiva interculturale, più in generale in rapporto alla/e diversità, deve rientrare nell'obiettivo di una professionalità docente compiuta. Vanno assicurate una pluralità di approcci e le necessarie conoscenze di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico, pedagogico, per essere in grado di affrontare temi e problemi così complessi che ricadono nelle azioni di insegnamento-apprendimento.

Già da quanto estrapolato e poi successivamente dichiarato nello stesso documento si evince "come sia necessario porre l'educazione interculturale al centro dei nuovi curricula scolastici" (CNPI, 2005). Le scelte non sono neutre e neppure disancorate dall'azione educativa quotidiana: investono contestualmente relazioni e saperi, il cognitivo e l'affettivo, in un processo continuo di contaminazioni, di rimandi e di elaborazione di nuove sintesi.

Mi sembra che questo brano di Calvino, tratto da *Le città invisibili*, esprima con efficacia il significato profondo di un percorso educativo dialogico e autenticamente interculturale:

Ma ciò che spinge a risalire fiumi e attraversare deserti per venire fin qui non è solo lo scambio di mercanzie che ritrovi sempre le stesse in tutti i bazar dentro e fuori l'impero del Gran Kan, sparpagliate ai tuoi piedi sulle stesse stuoie gialle, all'ombra delle stesse tende scacciamosche, offerte con gli stessi ribassi di prezzi menzogneri. Non solo a vendere e a comprare si viene a Eufemia, ma anche perché la notte accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di tappeti, a ogni parola che uno dice – come "lupo", "sorella", "tesoro nascosto", "battaglia", "scabbia", "amanti" – gli altri raccontano ognuno la sua storia di lupi, di sorelle, di tesori, di scabbia, di amanti, di battaglie. E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando per restare sveglio al dondolio del cammello o della giunca ci si mette a ripensare tutti i propri ricordi a uno a uno, il tuo lupo sarà diventato un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie, al ritorno da Eufemia, la città in cui ci si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio. (Calvino, 1993: 36-37)

## **2.4 La progettazione interistituzionale scuola museo territorio: linee di indirizzo, modalità e strumenti**

### *2.4.1 La funzione educativa e i servizi educativi del museo nei documenti internazionali e nazionali*

Definito all'art. 2.1 dello Statuto dell'International Council of Museums (ICOM), il museo è:

istituzione senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che compie ricerche sulle testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e soprattutto le espone a fini di studio, di *educazione* e di diletto.

Tale definizione è premessa ineludibile e riferimento obbligato quando si affrontano le funzioni primarie dell'istituzione museale: come tali funzioni debbano essere esercitate, esigendo quali strutture, quali prestazioni, quale personale. Il Codice di deontologia professionale dell'ICOM (Assemblea generale dell'ICOM, Buenos Aires, 4 novembre 1986) precisa che "Il museo deve cogliere tutte le occasioni di svolgere il ruolo di risorsa educativa utilizzabile da tutti gli strati della popolazione."

La dichiarazione dell'ICOM è declinata in apertura dell'"Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei" (decreto legge n. 112/1998 – art. 150, comma 6, Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale" n. 244 del 19 ottobre 2001), che per l'ambito VII *Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi* stabilisce che:

È indispensabile l'attivazione di un servizio educativo, che programmi, d'intesa con la direzione, i programmi educativi, elabori progetti, curi i rapporti con le istituzioni scolastiche e con gli altri soggetti presenti sul territorio, produca e raccolga materiale didattico specifico all'interno del museo o, qualora non fosse possibile, in comune con altri musei o istituzioni della stessa rete territoriale. Sono destinatari del servizio educativo fasce di pubblico diversificate, tanto in età scolare quanto adulto, alle quali corrisponderanno programmi opportunamente predisposti.

La comparazione dei documenti evidenzia la convergenza nel riconoscere il ruolo educativo del museo quale funzione primaria e istituzionale e la necessità di un servizio educativo attrezzato e dotato di personale adeguata-

mente formato, che predisponga programmi e azioni rivolte a pubblici diversificati.

“Servizio educativo” esprime il significato di offerta culturale che l’istituzione museale propone all’utenza, elaborando attività e progetti per rispondere alla domanda di informazione e di educazione espressa. Destinatario privilegiato, ma non l’unico, rimane il “cittadino in formazione” – e la scuola quale istituzione di riferimento – per abilitarlo alla conoscenza e all’uso consapevole del patrimonio culturale.

#### *2.4.2 Il contesto di riferimento, i paradigmi e le azioni*

Nella storia recente dell’educazione al patrimonio culturale alcune azioni e documenti costituiscono un punto di riferimento per la comunità professionale, e hanno alimentato riflessioni, ricerche, operatività nel corso di questo ultimo decennio.

A livello europeo, una meditata e dettagliata definizione dell’ambito è costituita dalla “Récommandation N° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du Patrimoine”, approvata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa il 17 marzo 1998:

per “pedagogia del patrimonio” [si intende] una pedagogia fondata sul patrimonio culturale, integrante metodi di insegnamento attivi, un dispiegamento delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura che ricorre ai metodi di comunicazione e di espressione i più diversi.

La “Récommandation” esplica inoltre i campi di applicazione della pedagogia del patrimonio culturale; fornisce indicazioni riguardo all’organizzazione delle azioni educative, la formazione degli operatori, le misure amministrative, il finanziamento, la documentazione.

In Italia, la Commissione ministeriale per la didattica del museo e del territorio (Ministero per i Beni e le Attività Culturali, 1995-1999) ha costituito un laboratorio proficuo per i testi normativi, le linee di indirizzo, le riflessioni e le indicazioni operative elaborati nel corso dei suoi lavori. Proprio l’attenzione alla valenza educativa di senso civico del patrimonio culturale è stata al centro dei lavori della Commissione.

Esiste prima di tutto, è forse il caso di ricordarlo, un problema di educazione civica: solo costruendo il senso di appartenenza a una tradizione culturale comune, a un luogo e alla sua storia, indagati e conosciuti in tutte le loro espressioni materiali e spi-

rituali attraverso gli strumenti più aggiornati della mediazione e della progettualità scolastica, si può sperare di far nascere nei futuri cittadini quella coscienza della propria responsabilità nella salvaguardia del patrimonio culturale sui cui si dovrebbe fondare l'efficacia reale di un'azione di tutela svolta dalle istituzioni dello Stato. (Dalai Emiliani, 1999: XVII-XVIII)

Riferimenti normativi per la Commissione sono stati sia la “Récommandation N° R (98) 5” sia la legge dell'8 ottobre 1997 n. 352, “Disposizioni sui beni culturali”, che per la prima volta prevede la stipula di convenzioni con le scuole per promuovere la didattica dei beni culturali.

La consapevolezza che la relazione educativa tra istituzione scolastica e istituzione museale deve essere caratterizzata da una progettualità condivisa trova riscontro nell'accordo quadro del 20 marzo 1998 sottoscritto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e dal Ministero della Pubblica Istruzione, impegnati a mettere a disposizione strutture e risorse finalizzate alla concertazione fra scuola e istituzioni territoriali.

Tali servizi educativi, nell'ambito delle proprie funzioni, privilegeranno il rapporto con le istituzioni scolastiche elaborando congiuntamente progetti annuali pluriennali, per cui si avvarranno delle rispettive competenze. Il Ministero della Pubblica Istruzione si adopererà affinché le singole Istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia didattica e organizzativa e in relazione alle iniziative di sperimentazione dell'autonomia (decreto ministeriale n. 765/97), collaborino con le Soprintendenze per i Beni Archeologici, Ambientali, Architettonici, Artistici e Storici a tali fini (art. 2).

L'accordo quadro<sup>1</sup> prevede che, “in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale”, i responsabili delle istituzioni culturali e scolastiche si impegnino a elaborare congiuntamente progetti educativi annuali o pluriennali e a predisporre le condizioni per la loro realizzazione.

La possibilità di concertare azioni educative con le istituzioni scolastiche utilizzando lo strumento della convenzione è richiamata dal “Testo unico delle

---

<sup>1</sup> L'accordo quadro è stato diffuso presso le istituzioni scolastiche tramite la circolare ministeriale n. 312 del 16 luglio 1998 del Ministero della Pubblica Istruzione, e presso le Soprintendenze dalla circolare emanata dall'Ufficio Centrale del Ministero per i Beni e le Attività Culturali (30 settembre, 1998) “Attività didattica. Centro per i Servizi Educativi del Museo e del territorio, attivazione o potenziamento dei servizi educativi per i beni culturali”. Allegata alla circolare, la “Bozza di convenzione tra la Soprintendenza e l'Istituzione scolastica”.

disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali” (decreto legge 29 ottobre 1999, n. 490, art. 111):

Il Ministero, le Regioni e gli altri enti territoriali favoriscono la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, stipulando con le scuole di ogni ordine e grado apposite convenzioni nella quali sono fissate, tra l’altro, le modalità per la predisposizione dei materiali, sussidi e percorsi didattici.

La “scuola dell’autonomia” è sollecitata a radicarsi fortemente nel proprio territorio valorizzandone in modo appropriato ogni specifico culturale in termini di risorsa; può quindi avvalersi di relazioni dirette con le istituzioni culturali e diventare partner attivo nella formazione e nella promozione culturale nell’ambito dell’extrascuola, operando congiuntamente alle istituzioni culturali relativamente a finalità, obiettivi, strategie, strumenti.

Viene quindi richiesta una nuova progettualità per cui le azioni in partenariato con le istituzioni culturali tendono ad acquistare carattere di ordinarietà, permettendo alla didattica del patrimonio culturale di sostanziare il curriculum per qualificare la cultura della scuola.

#### *2.4.3 Partenariato, una parola chiave: dall’incontro episodico al progetto condiviso*

Rispetto ad una didattica dei beni culturali, che si realizza per mezzo di esperienze episodiche, centrate sulla fruizione tematica del patrimonio culturale, utilizzandolo solo per l’esplorazione o l’approfondimento di specifici contenuti, il progetto educativo concertato e condiviso da scuola-museo-territorio consente a istituzioni con finalità e culture diverse di costruire insieme un percorso di apprendimento e di formazione con caratteristiche e requisiti specifici, di ideare proposte collegate alla didattica “in aula” per realizzare esiti formativi spendibili, concreti, verificabili. Le attività educative producono risultati efficaci se contrassegnate dalla continuità, sottratte alla precarietà e all’episodico; la progettazione interistituzionale richiede il reciproco riconoscimento e rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, risultando necessario distinguere ruoli, funzioni, competenze.

Nell’introduzione al numero monografico della rivista “Publics et Musées” dedicato al tema *Musée et éducation*, Daniel Jacobi e Odile Coppey declinano le riflessioni presenti nei saggi dedicati al partenariato educativo scuola-museo, sottolineando il carattere innovativo di questo diverso modo di intendere il rapporto tra istituto di tutela e istituzione scolastica:



non si tratta più di cooperare o di collaborare, ma di integrare in un insieme coerente modi di pensare e di agire differenti. (Jacobi, Coppey, 1996)

Lavorare in partenariato significa riflettere sui bisogni dei destinatari e interrogarsi su quali sono i concetti chiave, i vari domini culturali dei saperi di appartenenza; si costituisce un gruppo di attori, ognuno portavoce della propria formazione, cultura e professionalità, in una reciproca relazione di scambio e confronto; l'intento comune è dare rilevanza formativa all'esperienza, per provocare un apprendimento non solo di natura cognitiva, ma più complesso e completo. Sapersi "spogliare" del proprio punto di vista, per accogliere quello altrui, far interagire gli ambiti di competenza e uscire dal proprio territorio richiede un lavoro di continua auto-riflessione personale e di gruppo.

L'insegnante – come il responsabile dei servizi educativi delle istituzioni culturali – deve poter usufruire di percorsi formativi per aggiornare e potenziare conoscenze e competenze, per confrontare culture, saperi, ruoli e responsabilità specifici. È necessario interrogarsi riguardo alle difficoltà nell'acquisire una professionalità aggiornata, tenendo conto del sovraccarico funzionale e della progressiva riduzione di risorse destinate; riflettere su come incidere sulle politiche scolastiche e sulle politiche culturali, individuare le strategie più efficaci.

Lo strumento della convenzione per concertare azioni educative tra soggetti istituzionali diversi, oltre al già citato "Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali", è ribadito dal più recente "Codice dei beni culturali e del paesaggio" (ai sensi dell'art. 10, Legge 6 luglio 2002, n. 137):

1. Il Ministero [per i Beni e le Attività Culturali], il Ministero per l'istruzione, l'università e la ricerca, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali interessati possono concludere accordi per diffondere la conoscenza e favorire la fruizione del patrimonio culturale da parte degli studenti. 2. Sulla base degli accordi previsti al comma 1, i responsabili degli istituti e dei luoghi della cultura di cui all'art. 101 possono stipulare con le scuole di ogni ordine e grado, appartenenti al sistema nazionale di istruzione, apposite convenzioni per la elaborazione di percorsi didattici, la predisposizione di materiali e sussidi audiovisivi, nonché per la formazione e l'aggiornamento dei docenti. I percorsi, i materiali e i sussidi tengono conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate

dalla presenza di alunni disabili (art. 119 *Diffusione della conoscenza del patrimonio culturale nelle scuole*).<sup>2</sup>

## **2.5 La testimonianza del mediatore culturale: intervista a Mohamed Ba**

*D.: Storicamente il patrimonio e il museo sono stati utilizzati per escludere chi “non appartiene” e per creare gerarchie tra diverse culture. In che modo il mediatore culturale può contribuire a ribaltare questa prospettiva?*

Una delle difficoltà maggiori per gli immigrati è quella di accedere a determinati servizi, inclusi i musei, i teatri e altri “luoghi della cultura”. Ci sono ovviamente delle barriere finanziarie (i costi spesso elevati di ingresso), ma anche dei problemi di “lettura” e di contestualizzazione delle opere conservate in un museo, per cui i migranti hanno bisogno di un punto di riferimento, di una “guida” che li aiuti. In mancanza di questa guida, possono comunque leggere l’opera, ricercando delle analogie con opere, oggetti, testimonianze che hanno lasciato nella loro terra, nella loro cultura.

L’arte, che in teoria dovrebbe riunire persone diverse intorno a ciò che hanno in comune, ovvero l’ammirazione della bellezza, in realtà divide: per i costi, e perché non è di facile lettura.

Il mediatore culturale si trova quindi a svolgere una funzione di ponte tra due diverse realtà, che sono spesso agli antipodi. In primo luogo, dev’essere aiutato egli stesso, in quanto mediatore, ad avere più facile accesso ai centri culturali (che si tratti di musei, cinema o teatri), a vivere l’arte e la cultura di un luogo a 360°, e non sopportarne il peso economico, perché il suo è già un investimento umano. Da lì, essere mandato come “emissario” presso gli altri membri della sua comunità, per aprire loro gli occhi sulla bellezza e aiutarli a comprenderla. Nella maggior parte dei casi, purtroppo, chi fa questo lavoro lo fa in modo volontario, mentre manca il sostegno, l’aiuto concreto da parte delle autorità e degli amministratori.

---

<sup>2</sup> Esempi di concertazione interistituzionale a livello territoriale sono: il Protocollo d’Intesa tra i musei della Città di Torino, l’Ufficio Scolastico Provinciale e l’IRRE Piemonte, siglato nel 1996 e rinnovato nel 1999 ([www.comune.torino.it/museiscuola](http://www.comune.torino.it/museiscuola)); quello stipulato tra Regione Lombardia - Direzione Generale Culture e Direzione Scolastica Regionale (2003) ([www.lombardiacultura.it](http://www.lombardiacultura.it)); quello sottoscritto da l’IRRE Toscana e il Centro per l’Arte Contemporanea “Luigi Pecci” di Prato (2004) ([www.irretoscana.it](http://www.irretoscana.it)). Il Centro per i servizi educativi del museo e del territorio, approdo istituzionale al termine dei lavori della Commissione ministeriale, promuove per i musei statali progetti, attività, corsi di aggiornamento per i responsabili dei servizi educativi ([www.beniculturali.it/sed](http://www.beniculturali.it/sed)).

Il passo successivo dovrebbe consistere non tanto nel tradurre quanto si vuole mediare nella lingua d'origine dei propri connazionali, ma nell'aiutarli, con l'utilizzo di una terminologia semplice e accessibile, a guadagnare gradualmente una padronanza della lingua del paese ospite, in modo che arrivino un giorno a poter interagire autonomamente.

Il terzo passo riguarda l'arte, il suo significato. È necessario fare una netta distinzione tra il sacro e il profano. Il sacro ha un posto rilevante nell'arte e nella cultura italiana; ma poiché molto spesso i cittadini stranieri hanno fedi, culti, tradizioni completamente diverse, si sentono distaccati da quella realtà, perché temono di essere "fagocitati" dalla fede dell'autore dell'opera. Il mediatore ha il compito di far capire loro che la bellezza nella diversità sta anche nel fatto di poter contemplare un'opera senza paura di esserne fagocitati.

*D.: Facendo riferimento alla tua esperienza professionale, qual è il percorso che compii in un progetto di educazione al patrimonio in chiave interculturale con gli insegnanti e/o altri operatori, con gli alunni e con i genitori?*

Il punto di partenza credo sia la scuola, anche se non tutti i mediatori vi hanno facile accesso. I cambiamenti socio-demografici e culturali avvenuti in Italia come in altri paesi sono stati così veloci che il corpo docente non ha avuto il tempo di maturare una pedagogia interculturale utile a sposare questi cambiamenti, per cui gli insegnanti si trovano un po' spaesati. L'intervento del mediatore culturale viene vissuto nella maggior parte dei casi come un'intrusione, piuttosto che come uno strumento complementare. Il primo compito del mediatore è dunque di convincere il corpo docente a non considerarlo come un antagonista, ma come un compagno di squadra che ha uno sguardo diverso sulla stessa realtà che docenti e mediatore sono chiamati ad affrontare.

Il secondo compito non riguarda tanto gli alunni, quanto i loro genitori. Il lavoro che si fa in ambito scolastico corre sempre il rischio di rimanere qualcosa di isolato, nella misura in cui inizia e si conclude a scuola. Ma il lavoro del mediatore culturale ha bisogno di continuità. Poiché i ragazzi trascorrono a scuola al massimo sei-sette ore al giorno, e il resto del tempo a casa, abbiamo bisogno di un punto di continuità con la vita familiare. Coinvolgere i genitori ci consente di avere la certezza che il lavoro iniziato a scuola potrà proseguire tranquillamente a casa, e che la televisione non avrà la meglio. Quando si è capaci di confrontarsi con i ragazzi su argomenti vitali per la loro essenza e la loro identità, la pubblicità conterà relativamente poco, e i *reality shows* avranno poca rilevanza.

Il terzo compito consiste nel coinvolgere tutti i docenti della scuola in cui si opera, perché è importante che il percorso compiuto da una classe non avvenga isolatamente; occorre in altre parole evitare che solo un gruppo di ragazzi sia più avanti in termini di comprensione, di disponibilità e di elasticità. Tutta la scuola dev'essere coinvolta, in modo tale che in quel momento e in quel luogo si parli d'arte, si rifletta sull'arte, si "mangi" arte, si coltivi l'arte per un domani poter abitare il mondo già con la consapevolezza di essere partiti da un punto fermo, che è la nostra essenza. È quindi un lavoro a 360°: genitori, docenti, alunni. Se viene a mancare uno solo di questi anelli, i singoli individui impareranno certo a muoversi entro nuovi orizzonti, ma non avremo raggiunto l'obiettivo che ci eravamo proposti.

*D.: Puoi raccontarci come, nella tua esperienza concreta, costruisci i rapporti con questi tre "anelli"?*

Spesso il primo contatto avviene per iniziativa di un'insegnante, che grazie al passaparola di qualche collega, educatore o amico ha già avuto un riscontro positivo sul mio modo di lavorare. Il primo incontro serve per conoscersi e per valutare insieme il lavoro da svolgere, proprio come avviene nel gioco di ruolo: io porto le mie conoscenze e competenze, la scuola le sue. Si costruisce insieme qualcosa che vada a sposare la specificità del luogo, della scuola, delle problematiche familiari di cui i ragazzi sono portatori... Io scelgo spesso il percorso dell'arte, perché è qualcosa che rimane a lungo; anche quando ci saremo spogliati di tutto, è un'esperienza che ci porteremo dietro.

Ad esempio, ho lavorato per due anni al Liceo Volta di Milano affrontando diversi temi con un approccio pedagogico nuovo per i ragazzi, che sono abituati a lezioni di tipo frontale. L'obiettivo era di far capire loro l'importanza di elementi quali l'acqua, l'aria pulita, le testimonianze conservate in un museo, il valore del canto... Le radici fondanti di una cultura non possono essere trasmesse con una lezione frontale, perché il rischio è che i ragazzi assimilino acriticamente quanto viene loro ripetuto come su un disco.

Preferisco invece portare i ragazzi a ragionare con la loro testa, a toccare con mano certe problematiche, e arrivare da sé alla conclusione che alcuni beni vanno tutelati e non sprecati. Prendiamo ad esempio l'acqua. Per affrontare questo tema, non mi sono mai sognato di incontrarmi con i ragazzi in classe per spiegare loro il valore dell'acqua, che l'acqua potrebbe essere il petrolio di domani, ... Li ho portati invece a "svestirsi" della loro italianità per indossare la pelle di chi veramente ha bisogno dell'acqua.

Il primo passo è stato una visita alle fontane di Milano, ognuna con la propria storia. I ragazzi guardano con meraviglia i getti d'acqua; è bello

riconoscere, in un primo momento, quello che siamo e quello che abbiamo, sentire i nostri piedi sprofondare nella nostra terra, e successivamente aprirci al mondo che ci circonda.

Dopo la visita i ragazzi sono tornati a scuola, dove sono stati impegnati in quattro laboratori: un primo laboratorio di recitazione, un secondo di canto, un terzo di danza e un quarto di percussioni. Si ricreano le condizioni di un villaggio africano, dove gli studenti impersonano i giovani che dovranno confrontarsi con gli anziani del villaggio (i loro genitori). La storia è semplice: nel villaggio si facevano riti propiziatori per invocare la pioggia. Le giovani generazioni hanno poco tempo da trascorrere nella foresta sacra con gli anziani per ascoltare i loro consigli; frequentano la scuola moderna, dove viene loro insegnato che l'acqua evapora e ricade in forma di pioggia, ma non sanno più fare i riti propiziatori. Poiché non piove più, i giovani sono tentati di cercare l'acqua in un altro villaggio; ma gli anziani li pregano di restare, perché se partono il villaggio morirà. Riprovano con i riti propiziatori, ma si accorgono che manca uno strumento particolare, un tamburo rituale; dimenticato dai giovani, il tamburo è stato portato via da un turista, che l'ha portato nel suo paese e messo in una vetrina (il turista è un collezionista). I giovani partono per altri paesi, e girando trovano per caso il tamburo, che possono ricomprare solo a caro prezzo. Sono costretti a lavorare duro, senza diritti, vivendo le stesse vicende di sfruttamento e lavoro minorile tipiche dell'immigrazione moderna. Quando riescono a ricomprare il tamburo, hanno tutti una sola idea: ritornare al loro paese, suonare il tamburo e invocare la pioggia. E ci riescono.

Alla fine del percorso, i ragazzi si rendono conto che nella vita ci sono spesso delle cose "banali", che danno per scontate, proprio come l'acqua; ma che non lontano dal luogo in cui vivono, quelle stesse cose sono una risorsa rara e spesso reperibile a fatica. I ragazzi riscoprono il valore dell'acqua, imparano ad amarla e a rispettarla.

L'intera esperienza si conclude con una nuova visita alle fontane della città. I ragazzi guardano le stesse fontane, ma con lo sguardo rivolto verso il basso, perché si rendono conto di essere fortunati.

Ecco, questa è una pedagogia interculturale, che non significa smettere di usare la lingua italiana, non significa dire ai ragazzi di abbandonare la loro italianità; piuttosto, significa incoraggiarli a partire dalla loro italianità per abitare il mondo.

Ma nel momento in cui a scuola nessuno è stato preparato a questo incontro, è chiaro che sorgono le difficoltà; ognuno si arrangia come può e come crede; se c'è un alunno straniero nella nostra classe, a fine anno

invitiamo sua madre, che farà un bel piatto di cous cous, e così pensiamo di aver fatto intercultura.

Una maggiore consapevolezza di sé è quello che cerchiamo di dare ai ragazzi; non sempre ci riusciamo, ma se non lo facciamo noi, non lo farebbe nessun altro. Questo lavoro non consiste solo nel passare un paio d'ore con i ragazzi a parlare, perché subentra un lavoro educativo; si instaura un rapporto nel quale l'interazione nasce dalla capacità di parlare ai giovani nel loro stesso linguaggio, di far sentire che tra loro e il mediatore c'è qualcosa in comune, piuttosto che optare per la tradizionale lezione frontale.

*D.: Quindi, a questo punto, diventa fondamentale il metodo autobiografico...*

Certo, perché i ragazzi sentono, ma non ascoltano; hanno perso il dono dell'ascolto. Se io mi presentassi a loro con un libro, potrei leggere un testo, una poesia, senza tuttavia riuscire a catturare la loro attenzione. Ma noi che siamo nati e cresciuti nella tradizione orale non abbiamo sposato la scrittura e i libri di testo, perché abbiamo il dono della parola. Ogni singola parola, ogni silenzio, ha la sua importanza; e le parole, i silenzi vengono scelti accuratamente, per colpire i ragazzi direttamente là dove il più potente carro armato non riesce neanche a sfiorarli.

Per fare un intervento con i ragazzi, c'è bisogno dei tempi della narrazione, perché sono questi tempi a restituire agli altri il dono dell'ascolto, che non ha niente a che vedere col "sentire". Perché quando sentiamo, sentiamo di tutto: quello che ci piace, e quello che ci piace di meno. Ma quando decidiamo di ascoltare, ci mettiamo nelle condizioni di prestare davvero attenzione a quanto ci viene detto.

*D.: Quali difficoltà hai incontrato con i genitori, che sono così cruciali nel processo di educazione interculturale?*

La maggiore difficoltà è riunirli; manca sempre il tempo, ci sono altre priorità. Ma poiché io so quanto è importante quell'incontro, sono pronto a rimandarlo più volte pur di averli tutti presenti. La prima volta arrivano in due, tre, quattro al massimo. Ci conosciamo, discutiamo, ma poi dico loro: "Mi dispiace, ma quello che vorrei comunicare non riguarda soltanto voi; vi ringrazio molto per essere venuti, ma ho bisogno del vostro aiuto per convincere anche gli altri genitori a partecipare, perché quello che facciamo non lo facciamo per me e nemmeno per voi, ma per i vostri figli. Perché i nostri figli domani si incontreranno e dovranno confrontarsi. A mia figlia ho trasmesso tutti i segreti del tamburo, le fiabe, le leggende, i miti; voi ai vostri

figli non avete dato niente, se non la televisione. Se io vi vengo incontro, è perché ci tengo molto che domani, mia figlia, assieme ai vostri figli, garantisca la continuità delle radici fondanti di questo paese. Ci vediamo la prossima volta”. La volta successiva, spesso devo andare a cercare delle sedie in più, perché si presentano tutti.

Durante l’anno scolastico i genitori vengono bombardati di comunicazioni scritte su qualsiasi tipo di argomento, tanto che finiscono per non leggerne più nessuna. Io non mando nessun avviso; chiedo ai ragazzi di dire ai genitori che ho bisogno di parlare con loro. Il che, in qualche modo, li spiazza e li incuriosisce.

Un percorso interculturale dovrebbe prevedere dei laboratori pensati non solo per gli studenti, ma anche per i genitori. Il paese cambia anche per loro, non solo per i loro figli, ma quanti ne sono consapevoli?

*D.: Quali sono gli errori e gli stereotipi più ricorrenti in un percorso di educazione al patrimonio in chiave interculturale?*

Un primo errore fondamentale da non commettere: dare per scontato che l’altro sappia o capisca.

Secondo errore da evitare: non chiamare le cose con il loro nome. Quando ci rivolgiamo a un immigrato, non possiamo sapere quanto tempo fa è arrivato nel nostro paese. Non c’è più grande offesa, per un individuo che vive qui da anni, di sentirsi dire le cose in maniera diversa rispetto a un autoctono. Perché, ad esempio, dare un altro nome a un quadro che rappresenta un Cristo morto? Il crocefisso è un riferimento per i cristiani, ma lo è anche per i musulmani, per gli ebrei. Cristo figura nel Corano come profeta; l’unica differenza è che, nel Corano, Dio dice di non avere generato e di non essere mai stato generato, mentre per i cristiani Gesù è figlio di Dio. Che problema c’è, dunque, a definire un’opera d’arte con il suo nome e cognome? Spesso abbiamo talmente paura di offendere la sensibilità altrui, che finiamo per offendere noi stessi.

Un altro errore da non commettere è quello di sviluppare una pedagogia interculturale mirata a una sola etnia, una sola comunità. È come se io abitassi da tempo in un condominio dove, un giorno, viene ad abitare un peruviano. Come faccio a conoscerlo, a interagire con lui? I miei sforzi sono tutti puntati sul mio rapporto con il peruviano, e per anni tutto andrà bene; ma se domani il peruviano se ne va e arriva un cinese, che succede? Dovrò forse rifare lo stesso tipo di lavoro e puntare tutto sul cinese? No. Invece di cercare una testa piena, cerchiamo di avere una testa fatta bene, perché una testa fatta bene ci

consente di stare bene insieme a chiunque, anche al nostro vicino di casa calabrese, piemontese o napoletano.

Invece di pensare alle singole etnie e culture, proviamo ad abitare il mondo: la cultura della mondialità, dove ogni soggetto è portatore di valori e di culture che non necessariamente ci devono piacere; ma riconoscere che le diversità esistono ci aiuta a capire meglio noi stessi. Dobbiamo impostare il nostro lavoro in modo da agevolare l'incontro con il diverso; non mortificandolo né esaltandolo a priori, ma scoprendolo giorno dopo giorno.

*D.: Secondo te, dal tuo osservatorio personale e professionale, in questi ultimi anni sono cambiate le modalità di lavorare in un'ottica interculturale avvalendosi del patrimonio e del museo?*

Sì, sono cambiate parecchio, perché da qualche anno a questa parte non si fanno più percorsi *per*, ma *con* gli immigrati. Questa è stata una svolta decisiva, basta guardare quello che è successo ai servizi in generale: le banche, le assicurazioni, le compagnie di trasporto... Tutto è cambiato. Ci sono prodotti nuovi, perché ci sono nuovi cittadini. Non possiamo abitare il paese ignorandone i cambiamenti socio-strutturali; e d'altra parte, la risposta a questi cambiamenti non può limitarsi all'assistenzialismo. Non ha funzionato e non funzionerà mai. Il futuro, invece, va progettato *insieme* alle comunità immigrate. Questo tipo di cambiamento richiede tempi lunghi, ma offre maggiori garanzie, perché si tratta di un percorso comune.

Un ente locale lungimirante dovrebbe promuovere iniziative culturali che consentano anche ai nuovi cittadini di capire la storia del quartiere in cui vivono, in modo che esso possa sì evolvere, ma senza spaccature (come ad esempio è successo in zona Paolo Sarpi a Milano, dove è sorto un vero e proprio ghetto cinese, e di italiano non rimane ormai nulla). Un passo fondamentale di questo percorso è facilitare l'accesso degli immigrati alle istituzioni culturali. Non si può abitare a Milano per otto, dieci anni, e non capire come è fatta la Scala; ma tanti immigrati non se lo possono permettere. Se non avranno accesso ai luoghi della cultura cittadina, come potranno, un domani, diventarne narratori?



### *3. La progettazione: il percorso dei gruppi di ricerca-azione*

di *Eva Fuso* e *Anna Maria Pecci*\*

#### **3.1 “L’identità indosso”. Un progetto di educazione al patrimonio e comunicazione interculturale**

##### *3.1.1 Compito, attori, destinatari*

In che misura gli adolescenti sono consapevoli del proprio corpo *vestito*? Quali differenze e quali somiglianze notano rispetto ai coetanei di altre culture? E rispetto a quelli di altre epoche? Come può l’abbigliamento influenzare il comportamento? In che senso può essere considerato un mezzo di distinzione? E come possono scuola e museo aiutare i giovani a trovare delle risposte?

Questi sono alcuni degli interrogativi a cui intende rispondere il progetto “L’identità indosso”, che viene qui restituito facendo riferimento alle voci della *scheda di progetto* (cfr. *Appendice documentaria*), vera e propria bussola che ha guidato il gruppo di ricerca-azione nell’approccio metodologico e nella sequenzialità delle azioni.

Il *compito* da svolgere consiste nel predisporre, facendo riferimento alla propria attività professionale e istituzionale, un progetto di educazione alla conoscenza e all’uso consapevole del patrimonio quale strumento per il dialogo con le culture altre. Il progetto dovrà basarsi su un processo di progettazione partecipata e contenere elementi che ogni partecipante potrà trasferire e

---

\* § 3.1 di Anna Maria Pecci, § 3.2 di Eva Fuso. Ai gruppi di ricerca-azione hanno partecipato inoltre: per il § 3.1 Angela Bonomi Castelli, Marilena Del Vecchio, Cecilia Ghibaudi, Hussein Hussein, Matteo Licitra, Norma Piccioni, Roberta Raimondi, Roberta Ronda; per il § 3.2 Amal Attia, Mohamed Ben Abdelmalek, Giovanna Bonomo, Adriana Bortolotti, Antonio Meduri, Angela Trevisin, Luigia Versolatti.

realizzare nella propria realtà professionale; dovrà essere pertanto caratterizzato dalla massima coerenza, per quanto riguarda la metodologia, ma anche dalla massima flessibilità, per quanto riguarda l'ambito d'intervento e i contenuti.

I *destinatari* del progetto saranno giovani in formazione tra i 16 e i 19 anni, in contesto scolastico e, come verrà illustrato in seguito, extrascolastico. L'idea di fondo che deve guidare il gruppo nel suo lavoro non è tanto l'"alfabetizzazione" o "integrazione" dei giovani migranti nella cultura che li ospita, quanto la promozione di una *comunicazione interculturale* che coinvolga giovani italiani e giovani migranti in un reale rapporto di dialogo e di scambio. A partire da tali indicazioni, il gruppo di lavoro esprime la necessità di procedere ad *un'analisi di contesto* che permetta sia di individuare ed esplorare le realtà socio-culturali da cui provengono i giovani destinatari, sia di indagare la percezione che essi hanno del museo e delle collezioni e i loro bisogni relativamente alla tematica che guiderà il progetto. Pertanto, nella scheda di progetto, la voce "analisi di contesto" (con l'indicazione di potenziali strumenti quali raccolta dati, indagini sul pubblico del museo, *focus groups*, interviste/incontri informali con le famiglie, questionari...) viene inserita accanto alla voce "destinatari".

Il gruppo procede quindi alla individuazione degli *attori* del progetto, che in parte sono già presenti all'incontro: museo, istituzione scolastica, cooperativa di mediatori culturali e centro studi di cultura straniera. A questi vanno ad aggiungersi i giovani destinatari in ambito scolastico e, quale possibilità integrativa, i centri di aggregazione giovanile, ipotizzando così di ampliare anche alla dimensione extrascolastica il contesto di provenienza dei ragazzi. Tra gli attori, l'ente promotore del progetto viene identificato con il museo o con una rete di musei qualora, in un contesto territoriale di dimensioni ridotte, dovessero presentarsi difficoltà, da parte di una singola istituzione museale, a realizzare il percorso.

### 3.1.2 Il tema

Il gruppo di lavoro concorda di adottare l'approccio tematico come metodo ideale per sviluppare l'ipotesi progettuale, utilizzare e valorizzare le collezioni museali in un'ottica interdisciplinare, accogliere molteplici forme di diversità. Per individuare le tematiche a cui il progetto poteva ispirarsi, ogni partecipante ha iniziato con il proporre idee diverse, che spaziavano dall'arte contemporanea nelle diverse culture all'acqua e la musica come patrimoni dell'umanità; dal gesto nelle diverse culture alla sua rappresentazione nell'arte

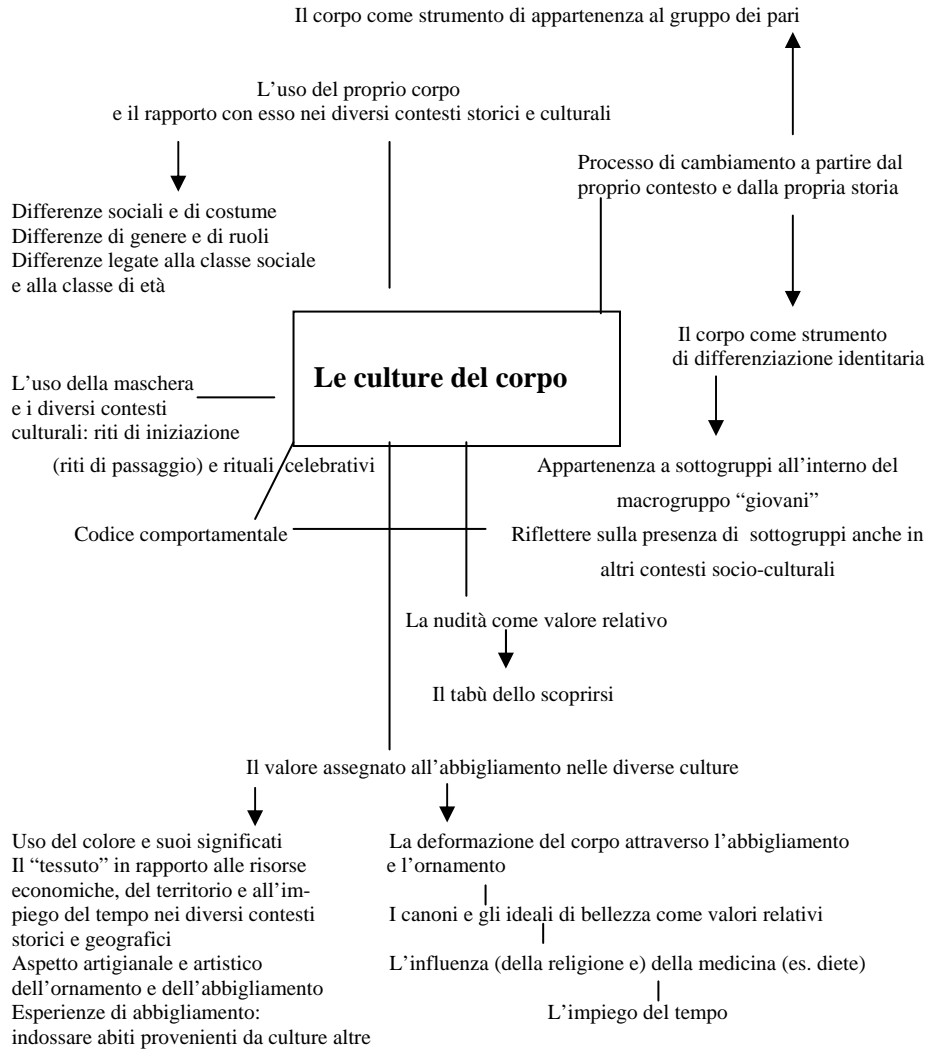
figurativa; dal *bijou* e l'arte di ornarsi/presentarsi alle modificazioni del corpo come linguaggio trasversale e interculturale. Grazie a questo momento iniziale di brainstorming, il *corpo* – e tutto quanto ad esso attiene in termini di abbigliamento, ornamento, trasformazione e linguaggio non verbale – è stato individuato come un argomento generale di forte impatto e coinvolgimento per i giovani tra i 16 e i 19 anni. Si è proceduto quindi a delimitare ulteriormente la proposta, individuando una precisa area tematica su cui focalizzare il percorso, ovvero “le culture del corpo”.

A partire da questa specificazione, il gruppo di lavoro si è confrontato sulle diverse declinazioni della tematica facendo riferimento alle singole esperienze dei partecipanti. La discussione ha così prodotto una *mappa concettuale* (fig. 1), composta da una costellazione di concetti chiave e di nodi problematici da cui ricavare, per induzione, gli obiettivi e le principali azioni del progetto. Questo strumento si presta, tra l'altro, ad essere adottato come risorsa dai diversi attori del progetto che possono scegliere di privilegiare le “piste” più utili e opportune nei rispettivi contesti di azione.

La ricchezza e la complessità della mappa hanno indotto il gruppo di lavoro a circoscrivere ulteriormente l'ambito d'intervento, fino a concordare che il nucleo del lavoro da svolgere con i ragazzi debba riguardare principalmente la “costruzione identitaria”, di cui la dimensione corporea e ornamentale costituiscono un elemento significativo. Da qui la selezione dell'aspetto della mappa concettuale su cui il gruppo ha infine deciso di condurre la progettazione: “il corpo adolescente vestito; ovvero il rapporto tra corpo, abbigliamento e comportamento”.

Per il suo carattere di trasversalità culturale e temporale, il progetto può interessare un'ampia gamma di *ambiti e aree disciplinari*: la storia e la storia dell'arte, l'antropologia culturale e la letteratura, la sociologia e la storia delle religioni, l'educazione fisica e la geografia economica. Per gli stessi motivi, il progetto richiede che la *formazione* costituisca un pre-requisito di progetto e che coinvolga tutte le figure istituzionali e professionali che compongono l'équipe, oltre che le risorse esterne eventualmente individuate. Nello specifico, e per esemplificare, si richiede che l'operatore museale fornisca un contributo formativo ai docenti e al mediatore culturale; che l'antropologo culturale formi l'operatore museale, i docenti e il mediatore culturale; che quest'ultimo, a sua volta, trasmetta i saperi e gli strumenti necessari per favorire un decentramento dello sguardo; e che il centro studi di cultura straniera dia un contributo specifico sulla tematica del progetto. In qualità di risorse esterne si prevede il coinvolgimento dello psicologo del distretto e di un esperto in materia di interculturalità, qualora nell'équipe non fossero presenti docenti con specifiche competenze.

**Fig. 1 - Mappa concettuale del progetto**



### 3.1.3 Note metodologiche

Definita l'area tematica, il gruppo di lavoro ha avvertito l'esigenza di porre alcune questioni metodologiche e di individuare una serie di criteri di selezione e vincoli.

Innanzitutto, si riconosce che la valenza transculturale di un tema come le culture del corpo non garantisce di per sé il buon esito del progetto (ad esempio se sviluppato e trattato con un metodo frontale). Sono piuttosto l'approccio metodologico, la pluralità dei linguaggi e l'assunzione del paradigma narrativo come elemento strutturale del percorso a delineare spazi dialogici/comunicativi di contaminazione, di ascolto, di scambio e apprendimento reciproco, di condivisione e costruzione di significati.

Sotto il profilo metodologico, si decide di prediligere un approccio interculturale che si sviluppi su un asse diacronico e su un asse sincronico – i processi di cambiamento che ci riguardano da vicino dovrebbero di fatto costituire il punto di partenza per avviare il percorso e la riflessione – e di adottare un paradigma narrativo atto a favorire la condivisione e il decentramento dei punti di vista. Si evidenzia inoltre l'importanza di riflettere su quali documenti siano utili a trasferire la memoria dal passato al presente, qui e in altre culture. A titolo di esempio, possono essere utilizzate iconografie artistiche (dipinti, ceramiche, arti decorative, fotografia, scultura, fumetto), la cultura materiale etnografica, la video arte e la *body art*. In questo ambito sarà inoltre utile interrogarsi sulle aree del mondo in cui è stata prodotta memoria e quelle in cui non lo è stata o è stata prodotta da altri (ad esempio attraverso lo sguardo dei colonizzatori occidentali).

Un'altra questione su cui il gruppo si sofferma riguarda l'opportunità di circoscrivere la proposta progettuale alle comunità presenti sul territorio (individuate a partire dai risultati dell'analisi di contesto) o di rendere l'approccio il più ampio possibile. Al riguardo è stata individuata una serie di criteri di selezione e vincoli che permettono di delimitare meglio il progetto: le risorse specifiche del territorio, quali le istituzioni e le collezioni museali (alla cui carenza si potrà eventualmente ovviare con strumenti multimediali); la presenza straniera nelle aree interessate dal progetto; gli interessi dei giovani e i loro punti di vista (altro aspetto che può essere desunto dall'analisi di contesto).

### 3.1.4 Le fasi di lavoro

Le *fasi di lavoro* sono state suddivise principalmente in:

- pre-progettazione;
- progettazione partecipata (da intendersi non come una fase limitata nel tempo, ma caratterizzante l'intero progetto);
- attività a scuola;
- attività in museo;
- produzione;
- verifica e valutazione.

Per ognuna di queste fasi sono stati individuati i rispettivi *obiettivi* e le *strategie* e gli *strumenti*, oltre alla tempistica (nel complesso, il gruppo di lavoro ha ipotizzato per lo svolgimento del progetto la *durata* di un anno) e agli attori della rete di progetto coinvolti. Tutte le voci, pur apparendo distinte e sequenziali, sono necessariamente correlate tra loro in maniera trasversale (come risulta evidente dalla tabella di sintesi consultabile nell'*Appendice documentaria*).

Occorre precisare che nella fase di *pre-progettazione* e nella *progettazione partecipata* vengono coinvolti tutti gli attori della rete di progetto, poiché gli obiettivi consistono rispettivamente nella condivisione di un quadro teorico di riferimento e nella definizione di un'ipotesi progettuale flessibile e aperta all'apporto dei ragazzi, oltre che nella condivisione dell'approccio metodologico e del significato dei processi di progettazione, documentazione, verifica e valutazione. Per queste azioni sono stati ipotizzati incontri formativi di tipo frontale e dialogico/interattivo, laboratori e riunioni di lavoro.

Nelle fasi di attuazione (attività a scuola e in museo, produzione) si alternano invece le diverse figure professionali e istituzionali che compongono l'équipe di progetto e che apportano contributi differenti a seconda degli obiettivi che si intendono raggiungere.

In particolare, le *attività a scuola* dovrebbero consentire inizialmente di rilevare, attraverso l'uso di un questionario o la realizzazione di *focus groups*, i bisogni e le conoscenze dei giovani rispetto alla tematica proposta, al fine di porre da subito le condizioni per una progettazione partecipata. Quindi, tali attività dovrebbero essere costruite in modo da avvicinare i ragazzi al tema in maniera dialogica, riflessiva e critica, ma anche ludica. L'uso di sollecitatori narrativi può rispondere a questo obiettivo.

Nell'ambito scolastico, inoltre, dovrebbe essere attuato un processo di decentramento dello sguardo che, partendo da una riflessione sul Sé e sul proprio corpo adolescente abbigliato, porti i ragazzi ad acquisire una consapevolezza della relatività culturale del tema attraverso il confronto con altre culture dell'adolescenza (presenti e passate). L'introduzione di nozioni socio-antropologiche, il ricorso ad attività laboratoriali, l'utilizzo di materiali multime-

diali e di un dossier contenente raffigurazioni artistiche di corpi abbigliati possono accompagnare gli studenti in questo percorso di apertura all'Altro da Sé.

Per finire, le attività scolastiche possono favorire un ulteriore approfondimento del rapporto tra corpo, abbigliamento e comportamento nelle società multietniche, aprendo una finestra sulla moda giovanile in quanto mezzo di distinzione o di ibridazione culturale.

Quanto alle *attività in museo*, esse dovrebbero costituire non tanto un percorso dato, quanto un percorso di ricerca in cui l'istituzione, attraverso le collezioni, attiva confronti, rapporti e circolazione di saperi. Ogni museo, sulla base della propria tipologia e storia istituzionale, può perseguire obiettivi specifici, rispettando tuttavia alcune finalità generali: farsi conoscere come contesto e ambito del tema trattato; far acquisire ai giovani consapevolezza del patrimonio culturale; far comprendere loro il ruolo del museo per la memoria individuale e collettiva; far conoscere, attraverso l'opera d'arte o l'oggetto di museo, le abitudini e i comportamenti della società nel passato; evidenziare i molteplici punti di vista che definiscono gli allestimenti museali e le modalità di lettura degli oggetti. L'introduzione di elementi di museologia e di momenti laboratoriali, l'individuazione di oggetti emblematici e di oggetti-pretesto, e un avvicinamento soggettivo degli studenti alle opere e agli oggetti esposti possono essere considerati alcuni degli strumenti da utilizzare in questa fase.

Per quanto riguarda la fase della *produzione*, essa può essere svolta sia a scuola che in museo o in altri ambiti. Il suo obiettivo consiste nel mettere in pratica quanto appreso durante le attività precedenti, rielaborandolo in maniera riflessiva, critica, creativa. Uno dei possibili esiti è la realizzazione di un lavoro collettivo finale, ad esempio una mostra o una visita didattica itinerante, che permetta di sperimentare la pluralità dei linguaggi disciplinari e rappresentativi con cui i ragazzi si sono confrontati.

Infine, la fase di *verifica e valutazione* deve essere considerata come strettamente interconnessa all'attuazione del progetto e distinta in valutazione iniziale (ad esempio il questionario rivolto ai ragazzi), valutazione *in itinere* (relativa alle attività a scuola e in museo e alla produzione) e valutazione finale (destinata a rilevare i punti di forza e di criticità del progetto nella sua complessità). Di questa fase si faranno carico sia i componenti dell'équipe di progetto sia i destinatari, adottando gli strumenti che riterranno più idonei.

Parallelamente alla definizione delle fasi di lavoro, parte del gruppo di lavoro ha inoltre avviato la fase di *documentazione*, raccogliendo indicazioni bibliografiche, materiale documentario e altre risorse utili per tutti gli attori coinvolti. Nello specifico, è stato prodotto un dossier comprendente "Mate-

riali di studio e riferimenti teorici” e “Ipotesi di strumenti di lavoro”. Nella prima sezione sono stati riuniti saggi, bibliografie e risorse antropologiche e multimediali (cfr. *Bibliografia*); nella seconda è stata invece raccolta una serie di raffigurazioni artistiche. Tutti i materiali, con le opportune distinzioni, sono ad uso di insegnanti, operatori museali, mediatori culturali e studenti. Non è stato tuttavia individuato a chi spetterà documentare l'intero progetto e con quali modalità svolgerà questo ruolo.

Altre voci della scheda di progetto, infine, risultano non pienamente discusse e condivise, in particolare la presentazione/pubblicizzazione e i costi e le risorse finanziarie, di cui non possiamo perciò dare conto in questa sede.

### **3.2 “Adolescenza e conflitti”. Un progetto in divenire sull'uso consapevole del patrimonio culturale e la gestione del conflitto**

#### *3.2.1 Destinatari, finalità e obiettivi generali*

“Adolescenza e conflitti” è la proposta progettuale del nostro gruppo di lavoro nell'ambito dell'educazione alla conoscenza e all'utilizzo del patrimonio artistico e culturale quale strumento per il dialogo tra culture diverse.

I *destinatari* sono stati individuati in studenti italiani e di origine immigrata di età compresa tra i 14 e i 16 anni, impegnati in percorsi di formazione sia a livello scolastico che extrascolastico.

La *finalità* che ci ha guidati risponde all'intento di individuare ed elaborare obiettivi e azioni per promuovere una conoscenza più approfondita e più consapevole del patrimonio culturale della città o del territorio di appartenenza degli studenti coinvolti, siano essi italiani o immigrati; tale conoscenza può e deve contribuire a formare cittadini responsabili, indipendentemente dal luogo in cui vivono. I processi messi in atto mirano inoltre a favorire, soprattutto in questa fase storica, la nascita di una cittadinanza attiva che sia condivisa tra i giovani italiani e quelli di origine immigrata, piuttosto che a esclusivo appannaggio dei primi.

Gli *obiettivi generali* sono costituiti dalle *conoscenze* e dalle *competenze* che intendiamo far acquisire, e dai *comportamenti* che ci proponiamo di sollecitare; li abbiamo individuati nella promozione della consapevolezza che esistono più punti di vista su un determinato argomento, nell'attivazione di una capacità critica dei punti di vista in relazione al proprio vissuto, e nell'incremento di conoscenze, competenze e comportamenti in direzione della prevenzione del conflitto.



### 3.2.2 Il tema

L'individuazione del tema da proporre ha richiesto una riflessione attenta e precisa sui criteri per la sua selezione. Dai nostri incontri è emersa principalmente l'esigenza di proporre un tema che fosse rispondente alla realtà dei destinatari del progetto: un tema "caldo", coinvolgente, che partisse dall'esperienza diretta dei partecipanti e che avesse una forte relazione con l'ambito del dialogo tra le culture; un tema "generativo" nello stimolare il dibattito, la riflessione, il dubbio; in grado quindi di valorizzare conoscenze, competenze e capacità critiche dei destinatari, per portarli ad una fase più profonda di pensiero e di azione nella loro realtà quotidiana o nelle loro esperienze future.

Un presupposto fondamentale nella scelta del tema è stato naturalmente individuato nel forte legame di quest'ultimo con il patrimonio culturale, inteso come fulcro e punto di partenza del progetto; in un'ottica di progettazione partecipata, l'assunzione e la condivisione del tema da parte delle diverse istituzioni partner sono state inoltre sottolineate quali condizioni imprescindibili per la realizzazione del progetto stesso.

Questo insieme di considerazioni ha portato il gruppo di lavoro a scegliere il tema del conflitto culturale, esaminato nei seguenti aspetti:

- i luoghi di aggregazione giovanile dove si esprimono i conflitti;
- la manipolazione informativa e il modo di presentare ai giovani il tema;
- l'influenza di fonti e documenti sulla formazione e la trasformazione della verità.

### 3.2.3 Le fasi di lavoro

La proposta progettuale ha richiesto di ipotizzare un'équipe responsabile di tutte le fasi di realizzazione e di verifica degli esiti, composta dai referenti delle diverse realtà istituzionali e culturali rappresentate nel nostro stesso gruppo e da alcuni studenti scelti tra i destinatari, così da attuare un coinvolgimento attivo dei ragazzi e da promuovere una reale partecipazione e condivisione degli argomenti e delle metodologie via via utilizzate.

Dopo una prima fase di *formazione* dei membri dell'équipe, la fase di *pre-progettazione* si articola in diverse azioni.

La prima azione è precisare le risorse umane ed economiche a disposizione dell'équipe per poter procedere con il lavoro. La seconda azione consiste nell'individuazione dei vincoli del progetto, ovvero dei dati di realtà che regolano il progetto nella sua articolazione. Dall'analisi di risorse e vincoli e,

soprattutto, dalla capacità di trasformare i vincoli in risorse, si può giungere a identificare le condizioni di attuazione del progetto.

A questo punto si può procedere con la predisposizione degli strumenti di lavoro: una *matrice di responsabilità*, una *mappa concettuale* e un *questionario* di rilevazione.

Poiché i componenti dell' *équipe* di progetto sono referenti di diversi contesti istituzionali, è necessario identificare con precisione ruoli, risorse, attività e saperi degli attori, in modo da evitare sovrapposizioni, fraintendimenti e un utilizzo non adeguato di risorse (fig. 1).

### **Fig. 1 - Esempio di 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 d'osservazione, questionari, testi/immagini/suoni/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.

Ulteriore strumento di lavoro è costituito da una *mappa concettuale* (fig. 2) che serve a illustrare gli ambiti in cui si manifesta il conflitto e a tabulare i risultati di un terzo strumento, il *questionario* (fig. 3), rivolto ai destinatari del progetto per conoscere le loro idee, esperienze ed emozioni intorno al tema del conflitto.

È stata inoltre predisposta un'antologia di immagini e parole (opere d'arte, fotografie, canzoni...) da offrire come supporto per la realizzazione del questionario e da usare come sussidio di lavoro durante il percorso vero e proprio.

L'ultima azione prevista nella fase di pre-progettazione consiste nell'individuare criteri di valutazione che consentano di stabilire, a progetto concluso, la corrispondenza di quest'ultimo ai fondamenti fissati inizialmente e il raggiungimento degli obiettivi predisposti.

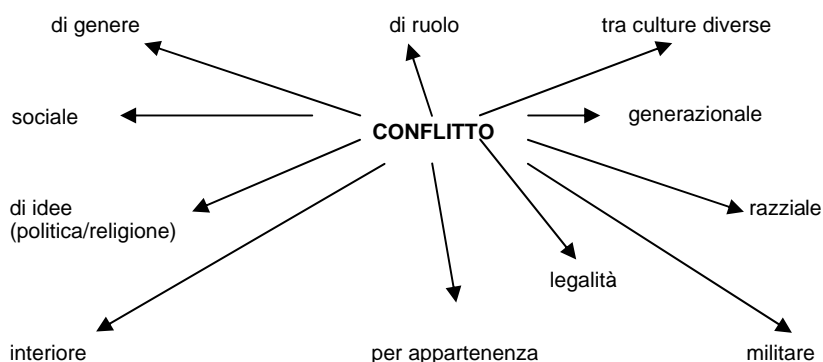
Le fasi di lavoro della *progettazione* richiedono di stabilire *obiettivi, strategie e strumenti* (cfr. tabella di sintesi nell'*Appendice documentaria*). Il primo obiettivo è il coinvolgimento dei destinatari, attraverso la condivisione del progetto e la loro responsabilizzazione. L'azione svolta consiste, quindi, nella presentazione del progetto stesso attraverso il dialogo tra l'équipe di progetto e i destinatari.

Successivamente si passa all'acquisizione di elementi conoscitivi relativi ai bisogni e alle caratteristiche dei destinatari, momento in cui si somministra il questionario predisposto in precedenza, si raccolgono e si tabulano i risultati. Gli strumenti a disposizione sono il questionario, l'antologia di immagini

e parole, a cui si è già fatto cenno, la conversazione e il *brainstorming* sul tema.

Sulla base dei risultati acquisiti utilizzando il questionario predisposto, è necessario rendere consapevoli i ragazzi del tema prescelto e di renderli partecipi e propositivi.

**Fig. 2 - Mappa concettuale sul tema del conflitto**



**Fig. 3 - Traccia per la formulazione del questionario**

**1. Quando senti la parola "conflitto" ti viene in mente:**

guerra / lite tra due persone / tensione tra genitore e figlio / prevaricazione.

**2. Prova a trovare 3 sinonimi e 3 contrari della parola "conflitto"**

Domanda aperta.

**3. Guardando questa immagine, senti...**

Vengono mostrate foto e immagini a cui attribuire un titolo o una didascalia.

Utilizzare l'immagine ci permette di avvicinare il patrimonio culturale attraverso la scelta di foto e dipinti. Inoltre alcune immagini possono suscitare conflitto per alcune culture e non per altre, e questo dato può essere molto indicativo.

**4. Mi ricordo quella volta che ho vissuto un conflitto...**

Domanda autobiografica per la quale si possono fornire alcune indicazioni:

- con chi/ tra chi;
- quando/ in che momento della vita;
- come/ perché.

**5. Come agisci in una situazione di tensione?**

Proposta di diverse soluzioni.

Successivamente, il gruppo ha ipotizzato un lavoro da condurre analizzando articoli, documenti, brani, immagini, fotografie, filmati sulla rappresentazione di un medesimo argomento da diversi punti di vista. Con le competenze acquisite è possibile passare all'analisi di un percorso tematico all'interno dell'allestimento di un museo e alla simulazione di un progetto di laboratorio basato sull'analisi del conflitto, delle armi, degli strumenti di guerra e dei simboli del potere, con un confronto tra presente e passato. La documentazione utilizzata è integrata dall'intervento del mediatore o dei mediatori che partecipano, esemplificano e chiariscono le interpretazioni che di uno stesso oggetto o evento possono emergere.

Le strategie e competenze messe alla prova nel primo approccio al tema vengono affinate, cercando di sviluppare la comprensione di diverse prospettive di pensiero. In questa fase assume grande valore la collaborazione tra insegnanti ed educatori museali. Dall'analisi delle fonti si passa alla riflessione sulle modalità espressive e su come si evidenzia l'opinione di chi scrive o comunica utilizzando diversi linguaggi. I risultati emersi possono essere comunicati grazie all'elaborazione a cura dei ragazzi di due testi che restituiscono punti di vista opposti su uno stesso argomento, e/o alla presentazione di illustrazioni e fotografie che con diverse angolature generano un cambiamento di visione.

È importante che l'approccio teorico all'argomento affrontato con gli studenti abbia poi una ripercussione sul loro vissuto. In questa fase, quindi, viene riutilizzato l'esempio di conflitto che i ragazzi hanno citato all'interno della quarta domanda del questionario (fig. 3), per riconsiderarlo alla luce dei ragionamenti del percorso compiuto fino a questo momento. L'esempio di conflitto viene riletto individualmente e collettivamente e si avvia un lavoro di riflessione e di confronto su di esso; al fine di mettere in gioco le personalità degli studenti si utilizzano alcuni giochi di ruolo sulla simulazione dei conflitti. Per mezzo dell'analisi teorica, della discussione, della simulazione di un conflitto e delle proposte di risoluzione, si cerca di favorire lo sviluppo di comportamenti responsabili per prevenirlo.

La parte conclusiva del progetto prevede la realizzazione di *prodotti o attività* rispondenti alle seguenti caratteristiche: devono essere praticabili, adeguati al contesto, commisurati alle risorse economiche e umane a disposizione, avere una ricaduta su tutte le istituzioni che partecipano al progetto, e rispondere ai criteri di efficacia e coerenza rispetto al tema prescelto.

Anziché definire un unico prodotto o un'unica attività, abbiamo preferito formulare un ventaglio di ipotesi che tengano conto sia degli specifici interessi dei destinatari, sia delle diverse tipologie di scuola e dei relativi curricula. A titolo esemplificativo, gli studenti potrebbero:

- lavorare sulla collezione di un museo, partner del progetto, ideando un percorso alternativo all'esposizione permanente che metta in evidenza tutto il lavoro svolto e che sia predisposto in collaborazione con gli educatori museali;
- realizzare materiale informativo plurilingue per una collezione museale;
- organizzare alcuni laboratori sulla storia internazionale e sulle culture di paesi stranieri;
- mettere in scena uno spettacolo teatrale sul tema del disagio e dell'accoglienza, scritto e ideato dagli studenti stessi;
- costruire un sito web del museo di riferimento, o alcune pagine di un sito web già esistente, che affrontino il tema del conflitto e del patrimonio culturale come strumento di conoscenza e di risoluzione;
- predisporre una carta dei servizi del museo, che metta in luce i bisogni e le riflessioni emerse.

Tutta la *documentazione* prodotta durante il lavoro (calendario e report degli incontri, materiale utilizzato, bibliografia) e il prodotto finale vengono custoditi e conservati dall'ente locale coinvolto, che può metterli a disposizione delle istituzioni scolastiche e museali che ne fanno richiesta. Nel caso siano disponibili le risorse necessarie, abbiamo ipotizzato anche la *pubblicazione* del percorso compiuto e l'organizzazione di un incontro di presentazione del lavoro svolto a cura di tutti i partecipanti, in modo tale da promuovere un confronto con altre realtà ed esperienze sul territorio.

#### *4. La verifica dell'esperienza: lettura critica dei risultati*

di *Silvia Mascheroni*

Come ogni progetto, anche “Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?” ha richiesto di predisporre modalità e strumenti per porre sotto lente di ingrandimento il processo attivato e i risultati conseguiti. Il *monitoraggio* condotto dall'équipe di progetto, in occasione di momenti di supervisione *in itinere*, ha consentito di acquisire elementi utili per la riflessione, procedere alla lettura critica e orientare l'azione nel suo progredire e attuarsi. Gli elementi e i problemi presi in esame, discussi e condivisi, sono diventati un patrimonio comune e consolidato.

Al termine del percorso di formazione e ricerca-azione progettuale e in relazione agli obiettivi prefissati, esplicitati nel *documento di base* (cfr. *Appendice documentaria*), abbiamo chiesto ai corsisti di esprimere una valutazione personale, sottoponendo alla loro attenzione alcuni quesiti (cfr. strumenti per la verifica in *Appendice documentaria*).

Inizialmente è stato chiesto loro di fermare sul foglio un'immagine, una parola, un pensiero che esprimesse come fosse stata vissuta l'esperienza. Da sottolineare il ricorso a due immagini-simbolo: la formica e il *puzzle*. Entrambe rappresentano il lavoro individuale, che ha senso solo se condiviso in uno collettivo, e richiede tempo e pazienza; ogni pezzo del *puzzle*, è “una parte in relazione al tutto”, indispensabile per poterlo portare a compimento, ma ogni tessera ha la sua caratteristica, non confondibile, e occupa un posto preciso, quello e non altro. Tali immagini confortano l'esperienza quale percorso vissuto insieme, “con gli altri, per gli altri”, riconoscendo una propria specificità, non soffrendo perché non vi è la possibilità di “primeggiare” ma, al contrario, apprezzando il lavoro di squadra e comprendendo il significato del percorso man mano che esso procede.

Le altre espressioni riconducono agli elementi caratterizzanti l'esperienza di ricerca-azione in partenariato: la *destabilizzazione* è il momento iniziale – riconosciuto e così propriamente nominato dagli specialisti – perché cruciale e necessario per potersi spogliare delle proprie certezze e punti di vista istituzionali, professionali e personali, per accettare l'ingaggio con un'esperienza nuova e decidere di mettersi in gioco.

#### 4.1 La formazione

Sono state ritenute particolarmente significative le seguenti conoscenze e competenze apprese, quali *elementi generativi*:

- la visione processuale e interculturale del patrimonio;
- lo sguardo in ottica interculturale all'attualità e al passato;
- la valenza educativa del patrimonio in dialogo con le altre culture;
- il ruolo del museo e della cultura per l'integrazione;
- la possibilità di conoscere e mettere in pratica una metodologia di progettazione;
- saper ascoltare gli altri e comprendere la diversità dei punti di vista.

L'aver ritenuto elemento qualificante conoscere la specificità del partenariato interistituzionale e poterla mettere in atto nel lavoro di progettazione, è confermato nelle risposte che indicano: *spiazzamento*, *decentramento cognitivo*, *ascolto dell'altro - degli altri*, tutti caratterizzanti la relazione in partenariato.

È importante, soprattutto per gli educatori museali, avere riconosciuto quale elemento positivo l'essersi spogliati del sapere specialistico, perché sovente l'educazione al patrimonio culturale – anche quella che si propone obiettivi in ambito interculturale – viene quasi esclusivamente centrata sull'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari. Il sapere professionale può costituire inoltre un elemento di “protezione” nelle dinamiche relazionali, perché conferma l'attore nella sua preparazione e capacità: decidere di mettersi in gioco è quindi una scelta coraggiosa.

Un altro elemento di riflessione è che l'apprendimento di conoscenze durante la prima fase formativa ha predisposto in modo coerente ed efficace i corsisti alla seconda parte di laboratorio progettuale.

I partecipanti hanno potuto usufruire delle comunicazioni degli esperti, apprezzate perché strutturate in modo comprensibile, trasmesse con chiarezza, semplicità, e pertinenti rispetto al tema; esse sono state supportate da materiali bibliografici, riconosciuti quale utile sussidio per l'approfondimento



personale, spendibili anche nei contesti professionali in cui si opera, o in altri ambiti di ricerca.

Gli incontri di formazione hanno permesso di costruire insieme un “patto terminologico” condiviso, ricercando espressioni con denominatori comuni, rappresentativi dei diversi portati professionali e culturali presenti nel gruppo. Si sottolinea quindi l’efficacia di un percorso di formazione e ricerca-azione coerente nelle diverse parti e strutturato nel segno della continuità.

## 4.2 La progettazione

La validità della scelta iniziale di comporre il gruppo di progetto con attori portavoce di istituzioni differenti, che si sono confrontati relativamente alla formazione, alla professione e alla cultura di appartenenza, permettendo anche di conoscere realtà istituzionali non ancora incontrate nella propria pratica professionale, è confermata da elementi ricorrenti, considerati innovativi, presenti nelle risposte al quesito, che sottolineano l’efficacia della *pluralità di punti di vista* e lo *scambio di saperi diversi*, l’*arricchimento reciproco*. Inoltre si evidenzia l’opportunità durante gli incontri di progettazione di simulare una situazione in partenariato in modo verosimile e attendibile; il gruppo ha potuto esprimere diversi e complementari livelli di competenza e contributi disciplinari. La metodologia di ricerca-azione, con la quale molti partecipanti si confrontavano per la prima volta, è risultata efficace ed apprezzata per la possibilità di contribuire ognuno secondo i propri saperi e capacità, in una logica di condivisione e progettazione partecipata.

Mentre non sono state espresse difficoltà nel lavorare in gruppo come metodo, le criticità dichiarate fanno riferimento alla “storia” diversa dei due gruppi; in uno infatti la mancanza di continuità di alcune presenze, accanto alla messa in discussione delle modalità operative, delle acquisizioni e degli approcci di volta in volta adottati, sono state vissute quali elementi di disagio.

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. Alcuni corsisti sono riusciti a individuare diversi ambiti di praticabilità del progetto all’interno dei loro contesti professionali, poiché potevano proporre modalità operative già acquisite e rivolgersi a destinatari conosciuti.

Per quanto riguarda i supporti e gli strumenti necessari per la realizzazione del progetto, oltre alla richiesta di risorse finanziarie, individuate correttamente quali condizione e requisito irrinunciabile, si sottolinea l'importanza di un'azione di "accompagnamento" da parte dell'équipe di esperti formatori che ha seguito la progettazione, oltre alla costituzione di rapporti interistituzionali, al fine di predisporre strumenti quali accordi quadro, protocolli, convenzioni per impostare un lavoro comune.

### **4.3 L'esperienza nel suo complesso**

Per quanto riguarda le aspettative nei confronti dell'esperienza, la maggior parte dei corsisti ha dichiarato di non nutrire particolari attese; per alcuni il corso è andato "al di là" delle aspettative iniziali.

Anche se complessivamente l'articolazione delle diverse attività (informazioni e comunicazione da parte degli esperti, analisi dei materiali, lavori di gruppo, intergruppo) è stata ritenuta funzionale, i corsisti hanno espresso pareri discordanti rispetto a ritenere maggiormente proficuo un aumento del numero degli incontri di progettazione rispetto a quelli formativi o viceversa: non si riscontra quindi unanimità di valutazione.

Le conoscenze e le competenze apprese sono state ritenute utili nell'ideazione e realizzazione di possibili nuove esperienze con una specifica attenzione al tema del patrimonio culturale in dialogo con le altre culture, sottolineando la loro spendibilità in future azioni progettuali.

Rispetto agli ulteriori bisogni generati dall'esperienza, quelli emersi sono coerenti con le due fasi del percorso – formativa e progettuale – perché si richiede di poter:

- approfondire la tematica oggetto del corso relativamente al fenomeno immigrazione nel territorio di riferimento, e più in generale alla competenza interculturale;
- approfondire la relazione tra patrimonio culturale e intercultura;
- "spendersi" nell'ambito di una concreta azione di progetto, secondo le modalità del lavoro in partenariato interistituzionale, attivando una rete che permetta a istituzioni ed enti diversi di collaborare.

### **4.4 Le criticità**

Elemento ricorrente è la *manca di tempo* per ogni fase dell'esperienza. Questo è un dato costante e rilevabile in altri analoghi progetti di formazione

ricerca-azione, e dipende dalla complessità del percorso. Si richiede più tempo per l'approfondimento personale della tematica, delle problematiche connesse e dei materiali offerti; più incontri per il lavoro di progettazione, per lo scambio e il confronto tra i componenti.

La difficoltà di strutturare un progetto che non avesse un riferimento concreto alla situazione istituzionale di appartenenza, ad esempio una collezione museale specifica o un gruppo classe conosciuto, è stata rilevata da alcuni corsisti, che si confrontavano per la prima volta con questa modalità di lavoro. Lo spiazzamento sperimentato confrontandosi con altri contesti professionali si ripresenta nella *difficoltà di mettere a punto un progetto svincolato da elementi di riferimento operativi*. L'intento degli incontri di progettazione, tuttavia, era di simulare un percorso di progettazione interistituzionale e partecipata, mettendo in pratica una metodologia delineata negli incontri di formazione e grazie agli strumenti raccolti nel dossier delle risorse condivise.



## 5. Per dare continuità all'esperienza: strumenti e riflessioni aperte

di Silvana Cantù

### 5.1 Far crescere i progetti

L'esigenza, ampiamente condivisa, di dare continuità all'esperienza formativa e progettuale avviata, è emersa con chiarezza sia *in itinere* sia durante la valutazione conclusiva del percorso di ricerca-azione. La dimensione della complessità, elemento caratterizzante il progetto, e gli aspetti innovativi ad esso correlati, non solo hanno evidenziato negli operatori bisogni comuni relativi ai "saperi", ma hanno anche sottolineato l'importanza e l'opportunità di sostenere, attraverso azioni successive, le fasi della *progettazione contestualizzata* e della *realizzazione* – il "saper fare" e il "saper essere". La progettazione, spesso percepita come un atto, diversamente è un processo, e come tale richiede cure, investimenti, spazi e tempi di crescita e di relazioni.

Ridisegnare un'ipotesi progettuale e declinarla in relazione alle specifiche realtà istituzionali e territoriali implica un articolato percorso di lettura "orientata": lettura del contesto, del progetto, del sé professionale. Piani che si intrecciano, ri-definiscono, ri-interrogano e generano la consapevolezza che il "lasciare" è parte del "progettare". Scegliere o abbandonare parzialmente idee o proposte, frutto comunque di un investimento cognitivo ed affettivo, è un'operazione ineludibile, a volte anche conflittuale, il cui costo relazionale ed emotivo è spesso sottovalutato, se non negato.

Il progetto, concepito come insieme dinamico e come ricerca, è dunque una mappa flessibile, aperta anche a modifiche strutturali, da ripensare e rivisitare confrontandosi "nel" e "con" il proprio contesto di appartenenza, professionale e territoriale.

Alla luce di queste considerazioni, l'équipe di progetto ha predisposto per i partecipanti uno strumento conoscitivo finalizzato ad esplorare e interrogare le diverse realtà di riferimento, con l'obiettivo di mappare non solo bisogni, vincoli e risorse del contesto, ma anche di ricomporre la *storia progettuale e interculturale* delle istituzioni di appartenenza. Occorre misurarsi e intrecciare quindi la propria storia professionale con la storia dell'ente e del territorio, sperimentando la propria capacità adattiva e propositiva. È questo un prerequisito e al tempo stesso la prima azione di una progettazione contestualizzata, finalizzata a concretizzare idee, prefigurazioni e ipotesi a partire da scenari reali, attraversati da resistenze individuali e collettive non sempre esplicite, da livelli disomogenei di problematizzazione e di consapevolezza, da spinte innovative ma anche contraddittorie rispetto ai processi di cambiamento in atto e ai bisogni ad essi correlati.

## **5.2 Un'opportunità conoscitiva: il questionario**

A partire dalle suddette premesse si è elaborato un questionario per il monitoraggio a distanza dei diversi contesti istituzionali: museo, biblioteca, scuola, ente locale. Lo strumento si articola in due parti e prevede, all'interno di questa doppia strutturazione, domande con risposte multiple e domande aperte che facilitano possibilità più ampie di narrazione.

Le due sezioni, che possono corrispondere a due fasi operative temporalmente sequenziali, hanno obiettivi complementari ma ugualmente significativi rispetto all'esigenza di elaborare una mappa interpretativa del proprio contesto.

La *fase ricognitiva* è finalizzata a tracciare un profilo dell'ente, la *fase propositiva* è invece mirata a registrare il *feedback* ricevuto dall'istituzione di appartenenza rispetto alla possibilità di accogliere la proposta progettuale elaborata nell'ambito della ricerca-azione. All'interno di questo sguardo trasversale si è tenuto conto della specificità dei diversi soggetti, inserendo nello strumento proposto alcuni *items* orientati a restituire la singolarità dell'ente (cfr. *Appendice documentaria*).

Ci sembra significativo sottolineare i nuclei tematici presi in considerazione per delineare il profilo delle istituzioni, intese come sistemi complessi, interconnessi e interdipendenti, dotati di una propria storia culturale e territoriale, che è contemporaneamente micro e macro.

Un nucleo di domande si è strutturato attorno al tema delle *risorse*, intese come potenzialità, opportunità, punti di forza, strategie di pensiero e di azione: risorse umane, finanziarie, progettuali, gestionali e strumentali, reti, parte-

nariati, iniziative specifiche rivolte ad adulti stranieri o a minori di origine immigrata, esperienze formative pregresse in ambito interculturale...

Una successiva articolazione di domande ha riguardato il *modello progettuale*, inteso come insieme di orientamenti e di scelte metodologiche ed operative: assunzione della complessità, lettura dei bisogni, progettazione partecipata, livello e modalità di coinvolgimento dei destinatari, tipologia e ampiezza della rete, modalità di documentazione e di valutazione (chi, come, che cosa, perché), ricadute sulla “cultura dell’istituzione”...

Un ulteriore ambito di indagine ha avuto come oggetto le *strategie comunicative* quali azioni e procedure di diffusione e di scambio, ripensate anche in funzione di ulteriori ipotesi di intervento, attente sia alle esigenze molto spesso inesprese di un pubblico eterogeneo per storie e appartenenze culturali, sia allo sviluppo di una ricerca collaborativa in chiave interculturale.

Le domande inserite nella seconda parte del questionario hanno messo a fuoco due aspetti: la *linea propositiva* adottata (scelta dell’interlocutore istituzionale individuato come referente “privilegiato” all’interno dell’ente di appartenenza, presentazione completa o parziale della proposta progettuale, aspetti motivazionali); l’*analisi valutativa* del *feedback* ricevuto (accoglienza del progetto, linee e tempi di sviluppo dell’ipotesi progettuale, criticità).

Questo strumento di monitoraggio, lineare e nel contempo articolato, aiuta a ri-comporre un’immagine dell’istituzione al di là delle percezioni soggettive, immagine che può essere ri-esplorata, monitorata nei suoi aspetti di continuità o discontinuità, ri-disegnata e comunicata. Il questionario è dunque uno strumento di lavoro che permette di storicizzare e contestualizzare il profilo dell’ente nella sua dimensione dinamica, come processo, non come dato. Come tutti gli strumenti, va pensato flessibile, aperto, suscettibile di variazioni, soggetto a taratura.

### **5.3 Pratica riflessiva e comprensione delle prospettive**

L’analisi degli elementi conoscitivi emersi dalla somministrazione dei questionari ha costituito un ulteriore momento formativo, di lavoro di gruppo. L’individuazione degli snodi problematici, delle trasversalità e dei punti di forza specifici di ogni realtà, ha coinvolto corsisti ed équipes di progetto in un confronto dialogico finalizzato a facilitare una comprensione contestuale il più approfondita possibile, a partire dai “pieni” e dai “vuoti” delle risposte, e a ipotizzare linee di azione progettuale coerenti con il quadro che si andava delineando.

Fare il punto ha dunque coinciso, ancora una volta, con un'esperienza di pratica riflessiva. Interventi di tipo descrittivo si sono intrecciati e sovrapposti a interventi di tipo valutativo e critico, generando riflessione e metariflessione su e attorno al rapporto con l'istituzione di appartenenza e al profilo di contesto tratteggiato, in un costante confronto sugli aspetti interpretativi dei dati e sulle attribuzioni di significato.

La narratività ha favorito l'emergere di interpretazioni differenti, di interrogazioni critiche, ha dato voce e spazio alle valenze emotive, alle implicazioni sottese, alle incertezze, ai sentimenti di frustrazione o di gratificazione, ma ha anche permesso di ipotizzare nessi fra le interpretazioni del contesto e gli spazi di fattibilità del progetto. Osservazioni e ascolti plurali hanno consentito di cogliere, di connettere e di leggere più facilmente, non solo nei dati ma anche nelle interpretazioni degli stessi, tutti quegli elementi utili per avviare processi di progettazione in situazione, pur con tempi diversificati e dilatati.

Rispetto alla presa in carico dei progetti presentati, la scarsa disponibilità di risorse finanziarie e la difficoltà di conciliare i tempi di programmazione dei diversi enti di riferimento sembrano essere i vincoli oggettivi ricorrenti. Ad essi si intreccia un altro aspetto, più complesso e mutevole, dai contorni indefiniti, che riguarda il come e il quanto le istituzioni si stiano ripensando e trasformando culturalmente, assumendo e mettendo a tema, come una delle questioni prioritarie, quella dell'approccio interculturale al patrimonio, con conseguenti ricadute sul piano delle politiche progettuali e formative.

Progettare nella complessità, ipotizzando traiettorie operative che si sviluppino tutte secondo le modalità della ricerca-azione, implica anche il confrontarsi con alcune altre questioni e criticità:

- una difficile prevedibilità dei tempi, sia come scansione progettuale con tappe precostituite, sia come percorsi inter-soggettivi;
- l'incertezza, come elemento costitutivo di un processo che richiede flessibilità, riorientamento progettuale, decentramento, negoziazione fra le parti (soggetti istituzionali, operatori, destinatari), co-costruzione di mappe interpretative comuni;
- la progettazione dialogica, come modalità di inter-azione e di costruzione di significati, obiettivi, azioni e responsabilità condivisi;
- il riconoscimento reciproco, come superamento dell'autoreferenzialità istituzionale e professionale e integrazione fra le diversità presenti. Riconoscimento di saperi, di storie, di competenze specifiche, al di là della precarietà delle appartenenze e/o dei ruoli professionali "deboli" quali ad esempio quello del mediatore linguistico-culturale.



Tutti aspetti cruciali, questi, di un paradigma progettuale impegnativo sotto il profilo delle scelte valoriali, tematiche e metodologiche.

Elaborare progettualità condivise e sperimentarne le ipotesi a partire dalle parole-chiave che hanno costituito la trama di questo percorso – patrimonio culturale, integrazione, dialogo interculturale, scuola, territorio – è dunque una sfida che, una volta accolta, va accompagnata attraverso forme e strategie di intervento flessibili, ripensabili in itinere, ma che prevedano in ogni caso spazi e tempi per rielaborare, riconnettere nessi e significati, sviluppare capacità interpretative e valutative, cogliere coerenze/incoerenze fra il dichiarato, come quadro teorico di riferimento, e l'agito.

Diversamente si rischia di cadere nell'episodicità, di non capitalizzare le risorse e i processi di comprensione attivati, di non sostenere le valenze trasformative di progetti innovativi, di non creare le premesse per mettere a sistema opzioni culturali, educative e politiche tese ad includere e a costruire nuove appartenenze e cittadinanze.

Parrebbe dunque che il “dare continuità” alle progettazioni perché evolvano, sostengano processi di cambiamento e si trasformino in prassi consolidate e diffuse, passi attraverso il creare “spazi di sosta”, di pratica riflessiva e narrativa, dove problematizzare, interrogare e interrogarsi in un processo costantemente dialogico: per gestire progettualmente complessità e dinamismi occorrono pertanto “tempi e tempo” che consentano di aver cura delle storie professionali e formative.

La presa di parola da parte dei corsisti, come relatori nella giornata di studi “Progettare insieme per un patrimonio interculturale” (Milano, Spazio Oberdan, 5 febbraio 2007), e come narratori, attraverso il contributo pubblicato in questo volume, costituisce anch'essa un'esperienza significativa di distanziamento e contemporaneamente di ri-appropriazione riflessiva del percorso di ricerca-azione. Si configura come uno snodo di quel processo di accompagnamento che, in ogni caso, deve essere generativo di autonomia.

È all'interno di queste linee di riferimento che si colloca la scelta della Fondazione Ismu di costruire una sezione del proprio sito Internet dedicata all'ambito dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale, nella prospettiva di promuovere e sostenere, con forme, linguaggi e modalità comunicative complementari, il costituirsi di una rete progettuale più ampia, potenziale risorsa per il territorio.

Anche l'ipotesi di attivare presso il Centro di Documentazione della Fondazione un servizio di consulenza, di sostegno alla progettazione in partenariato istituzionale e di monitoraggio rivolto a insegnanti, educatori museali, operatori del territorio sembra aprire una nuova opportunità: uno spazio e un

tempo di confronto, di ricerca, di scambio, di riflessività, di progettazione partecipata.

## *Segnalazione di risorse in rete su patrimonio e intercultura*

### **www.comune.torino.it/museiscuola**

Il sito museiscuola@, curato dal Settore Educazione al Patrimonio Culturale della Città di Torino, rappresenta una fonte preziosa non solo sul tema del partenariato educativo scuola-museo, ma anche su quello degli “altri pubblici”. Sul sito sono ad esempio consultabili nella sezione “Archivio” il numero speciale del maggio 2005 dedicato a “Musei ponti tra culture”, tema scelto da ICOM (International Council of Museums) per la giornata internazionale del 18 maggio 2005, e l’aggiornamento speciale del febbraio 2006 intitolato “Un patrimonio di tutti”. Sono inoltre pubblicati gli *abstracts* di alcune tesi di laurea inerenti il tema e una bibliografia specifica.

Il sito dedica inoltre una sezione di approfondimento all’educazione per gli adulti – ricerche, progetti, bibliografia – e al progetto *Collect&Share*, nato per iniziativa di una rete europea di istituti (musei, gallerie, enti di formazione per gli adulti, agenzie e altre istituzioni) riuniti al fine di promuovere e diffondere le buone pratiche nel campo dell’educazione per gli adulti (dai 16 anni in su) all’interno dei musei e delle gallerie, o in collaborazione con queste istituzioni. *Collect&Share* si occupa in particolare di progetti che si svolgono nell’ambito dei musei d’arte o che comportano un coinvolgimento di artisti, e che si rivolgono ad adulti o a categorie di pubblico svantaggiate. Gli obiettivi del progetto sono: raccogliere (*collect*) progetti e buone prassi riguardanti l’educazione e l’apprendimento durante tutto l’arco della vita; condividere (*share*) queste informazioni e conoscenze attraverso un sito Internet (**www.collectandshare.eu.com**).

### **www.eccom.it**

Nel 2003, Eccom (European Centre for Cultural Organisation and Management) ha realizzato un progetto di ricerca intitolato *Il patrimonio cul-*

*turale come strumento di integrazione sociale.* Tra le numerose iniziative censite in tre regioni campione (Piemonte, Lazio, Campania) rientrano diversi progetti di didattica museale e di educazione al patrimonio in chiave interculturale. *Slides* e sintesi degli interventi al seminario sono consultabili sul sito web di Ecom, mentre il rapporto di ricerca è stato di recente pubblicato (vedi in *Bibliografia Da Milano, De Luca, 2005*; per informazioni: [info@ecom.it](mailto:info@ecom.it)).

#### **[www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)**

Il sito del Museums, Libraries and Archives Council in Gran Bretagna è ricchissimo di materiali e linee guida per musei, biblioteche e archivi in tema di diversità culturale e “pubblici speciali”. Si segnalano in particolare i documenti “New Directions in Social Policy: Cultural Diversity for museums, libraries and archives” e “Access for All Self-Assessment Toolkit: Checklist 2. Cultural Diversity for museums, libraries and archives”, rispettivamente consultabili agli indirizzi:

[www.mla.gov.uk/resources/assets//N/ndsp\\_cultural\\_diversity\\_doc\\_7016.doc](http://www.mla.gov.uk/resources/assets//N/ndsp_cultural_diversity_doc_7016.doc);

[www.mla.gov.uk/resources/assets//C/cultural\\_diversity\\_checklist\\_doc\\_6941.doc](http://www.mla.gov.uk/resources/assets//C/cultural_diversity_checklist_doc_6941.doc).

#### **[www.culturalpolicies.net](http://www.culturalpolicies.net)**

Il “Compendium of cultural policies and trends in Europe” è una risorsa *online* promossa dal Consiglio d’Europa in collaborazione con ERICarts, che dal 1999 mette a confronto le politiche culturali di numerosi paesi europei (ad oggi 36).

A partire da febbraio 2007, in linea con la crescente attenzione dedicata dal Consiglio d’Europa a tematiche e problematiche connesse al dialogo interculturale, i profili dei singoli paesi saranno arricchiti da nuovi capitoli specificamente dedicati alle politiche culturali a sostegno delle minoranze culturali e linguistiche, del dialogo interculturale e della coesione sociale.

Una nuova sezione del sito interamente consacrata al dialogo interculturale comprenderà, accanto alle informazioni raccolte nei profili dei diversi paesi, esempi di buone pratiche, link a iniziative europee, forum di discussione, saggi e articoli sul tema e così via.

#### **[www.interculturemap.org](http://www.interculturemap.org)**

Interculture Map è un progetto sostenuto dalla Commissione Europea (DG Giustizia Libertà e Sicurezza) nell’ambito del programma INTI-Integrazione degli Immigrati e dalla Compagnia di San Paolo.

Obiettivo del progetto – i cui partner sono Lai momo e Africa e Mediterraneo (Italia), CBAI (Belgio), Grupo Agora-Universidad de Huelva (Spagna), Mul-

Intercultural Centre Prague (Repubblica Ceca) – è di costruire percorsi interpretativi nel panorama interculturale europeo, attraverso una ricerca sulle azioni e metodologie messe in campo in diversi ambiti e contesti:

- intercultura e arti;
- intercultura e media;
- intercultura e educazione;
- intercultura e qualità della vita;
- intercultura e università.



## *Bibliografia*

Si segnalano alcuni testi ritenuti utili ad approfondire le tematiche affrontate nei singoli capitoli.

### **Culture in gioco e patrimoni culturali**

- Baraldi C., *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma, 2003.
- Benhabib S., *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 2002.
- Bennett M. J. (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Besozzi E., *L'incontro tra culture e la possibile convivenza*, in "Studi di Sociologia", XXXIX, n. 1, 2001.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- Castiglioni I., *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma, 2005.
- Crespi F., *Mediazione simbolica e società*, FrancoAngeli, Milano, 1984.
- Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1995.
- Giaccardi C., *La comunicazione interculturale*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Griswold W., *Sociologia della cultura*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Melucci A., *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano, 2000.
- Nedervien Pieterse J., *Mélange globale. Ibridazioni e diversità culturali*, Carocci, Roma, 2005.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari, 1996.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris, 1990; trad. it., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993.

Tomlinson J., *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Tullio Altan C., *Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici*, Feltrinelli, Milano, 1995.

### **Il museo “orecchio in ascolto” della società multiculturale**

Associazione per l'Economia della Cultura, “Economia della Cultura”, numero monografico sul tema *Cultura e società multi-etnica*, n. 3/2001, Il Mulino, Bologna, 2001.

Associazione per l'Economia della Cultura, “Economia della Cultura”, numero monografico sul tema *Cultura e inclusione sociale* (a cura di Bodo S., Da Milano C.), n. 4/2004, Il Mulino, Bologna, 2004.

Associazione per l'Economia della Cultura, “Economia della Cultura”, numero monografico sul tema *Accesso alla cultura* (a cura di Da Milano C., De Luca M.), n. 2/2006, Il Mulino, Bologna, 2006.

Bodo C., Bodo S., *Cultural policies and cultural diversity in the metropolitan area of Rome*, in Ilczuk D., Isar R. (a cura di), *Metropolises of Europe: diversity in urban cultural life*, CIRCLE Publication 14, Pro Cultura Foundation, Varsavia, 2006, pp. 134-183.

Bodo S. (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2000 (nuova edizione 2003).

Branchesi L., *La Pedagogia del Patrimonio in Europa*, in Costantino M. (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

Branchesi L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando editore, Roma, 2006.

Città di Torino - Settore Educazione al Patrimonio Culturale, *Un patrimonio di tutti. Musei e inclusione sociale*, Quaderni dei Musei Civici, n. 11, Torino 2006 ([www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno\\_11.pdf](http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno_11.pdf)).

Città di Torino - Settore Educazione al Patrimonio Culturale, IBC - Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna, *Museums Tell Many Stories. A training experience for intercultural communication*, Torino, 2006.

Consiglio d'Europa, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*, atti del seminario (Bruxelles, 28-30 agosto 1995), Editions du Conseil d'Europe, Bruxelles, 1998.

Da Milano C., De Luca M. (a cura di), *Attraverso i confini: il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, ECCOM/Compagnia di San Paolo, Roma, 2006.



- De Palma M. C., *Bisogna bruciare i musei di etnografia?*, in “Economia della Cultura”, n. 4/2004 cit., pp. 627-631.
- De Palma M. C., *Il Museo etnografico Castello D’Albertis*, in Da Milano C., De Luca M. (a cura di), *Attraverso i confini. Patrimonio culturale e integrazione sociale* cit., pp. 52-55.
- Gibbs K., Sani M., Thompson J. (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l’arco della vita: un manuale europeo*, Edisai, Ferrara, 2007.
- Hooper-Greenhill E. (a cura di), *Cultural diversity: developing museums audiences in Britain*, Leicester University Press, Leicester, 1997.
- Karp I., Lavine S. (a cura di), *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell’allestimento museale*, Clueb, Bologna, 1995.
- Karp I., Kreamer C. M., Lavine S. (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Clueb, Bologna, 1995.
- Kinard J., *Intermediaries between the museum and the community*, in *Papers from the Ninth General Conference of Icom*, “The museum in the service of man today and tomorrow”, ICOM, Oxford, 1972, pp. 151-156; trad. it. *Intermediari tra il museo e la comunità*, in Ribaldi C. (a cura di), *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, vol. 1, il Saggiatore, Milano, 2005, pp. 64-72.
- Lattanzi V., *Il diritto alla memoria culturale e i processi sociali di patrimonializzazione*, in Pirani B. M. (a cura di), *L’abbaglio dell’Occidente. Per il diritto alla differenza culturale*, Bulzoni, Roma, 2000.
- Lattanzi V., *Dieci anni di didattica delle differenze al museo preistorico etnografico*, in “AM. Antropologia museale”, n. 4, Editrice La Mandragora, Imola, 2003.
- Lattanzi V., *Visioni, transiti, tracce: il museo e la mediazione del patrimonio*, in *Il museo come luogo dell’incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze*, atti della VII Giornata Regionale di studio sulla didattica museale (Vicenza, Palazzo Opere Sociali, 24 novembre 2003), Regione Veneto, 2004.
- Mascheroni S., *Musei, disagi sociali e intercultura: storie di incontri*, in *Il museo come luogo dell’incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze* cit., Regione Veneto, 2004.
- Mascheroni S., *Patrimonio e musei per una competenza interculturale*, in “Museo&storia”, n. 5, anno V, Fondazione Bergamo nella Storia, Bergamo, 2006, pp. 145-153.
- Matarasso F., *La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell’Europa contemporanea*, in Bodo S. e Cifarelli M. R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma, 2006, pp. 50-62.
- Musei, saperi e culture*, atti del convegno internazionale (Milano, Fondazione Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia “Leonardo da Vinci”, 14-15 maggio 1999, 22-23 ottobre 1999), ICOM Italia, 2001.

- Ribaldi C. (a cura di), *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, vol. 1, il Saggiatore, Milano, 2005.
- Sandell R. (a cura di), *Museums, Society, Inequality*, Routledge, London, 2002.
- Sandell R., *Rappresentare la differenza. Strategie espositive nei musei e promozione dell'uguaglianza*, in "Economia della Cultura", n. 4/2004 cit., pp. 539-546.
- Sandell R., *Misurarsi con la diversità e l'uguaglianza: il ruolo dei musei*, in Bodo S. e Cifarelli M. R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza* cit., pp. 136-148.
- Sandell R., *Museums, Prejudice and the Reframing of Difference*, Routledge, London, 2007.
- Simone V., *Per una mediazione inclusiva dei beni culturali e della memoria civica*, in Città di Torino - Settore Educazione al Patrimonio Culturale, *Un patrimonio di tutti. Musei e inclusione sociale* cit., pp. 2-4.

### **Costruire un pensiero interculturale fra scuola e territorio**

- Besozzi E. (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Bulgari T. (a cura di), *Parole condivise. Intercultura e apprendimento della lingua italiana*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Camilletti E., Castelnovo A., *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Cesari Lusso V., *Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare...*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino, 1996.
- Chaloff J., Queirolo Palmas L., *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma, 2006.
- Compagnoni E., Pregreffi V., *Di tutti i colori. Educare all'identità e all'interculturalità nella scuola multietnica e dell'autonomia*, La Meridiana, Molfetta, 2001.
- Damiano E. (a cura di), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Favaro G. (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'interculturalità dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

- Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, RCS-La Nuova Italia, Milano, 2001a (prima edizione 1998).
- Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, RCS-La Nuova Italia, Milano, 2001b.
- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Bari, 2004a.
- Giusti M. (a cura di), *Formarsi all'interculturale. La Giornata interculturale alla Bicocca*, FrancoAngeli, Milano, 2004b.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.
- L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995.
- Luatti L. (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2006.
- Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, Bologna, 1996.
- Ministero della Pubblica Istruzione - Commissione nazionale "Educazione interculturale", *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, CD-Rom, Spaggiari, Parma, 2000.
- Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.
- Omodeo M., *La scuola multiculturale*, Carocci, Roma, 2002.
- Petracchi G., *Multiculturalità e didattica con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola Editrice, Brescia, 1994.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Bari, 2002.
- Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Cedam, Padova, 2000.
- Portera A., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.
- Santerini M., *Intercultura*, La Scuola Editrice, Brescia, 2003.
- Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano, 1997.
- Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti*, Armando, Roma, 1999.
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, RCS-La Nuova Italia, Milano, 2005.

Tassinari G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002.

**Collane e riviste:**

“CEM Mondialità. Mensile di educazione interculturale”, Rivista mensile del Centro Educazione alla Mondialità dei Missionari Saveriani di Parma.

Collana “Quaderni dell’interculturalità”, curata dal Centro Educazione della Mondialità, EMI, Bologna.

Collana “‘Crescendo’. Quaderni di innovazione didattica”, CRES-Edizioni Lavoro, Roma.

“Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti”, Rivista quadrimestrale, Erikson, Trento.

“Il Mondodomani. Mensile per l’educazione allo sviluppo”, Rivista del Comitato Italiano per l’Unicef, Fondo delle Nazioni Unite per l’Infanzia.

“PedagogiKa.it”, Rivista bimestrale a cura della Cooperativa Sociale Stripes di Rho, Milano.

*Strumenti Cres*, Supplemento quadrimestrale di didattica interculturale al mensile “Mani Tese”, Milano.

“Studi Emigrazione / Migration Studies”, Rivista trimestrale a cura del Centro Studi Emigrazione di Roma.

**La progettazione interistituzionale scuola museo territorio: linee di indirizzo, modalità e strumenti**

*Alla scoperta di Brera*, Ministero per i Beni e le Attività Culturali - Aisthesis & Magazine, Milano, 1998.

Branchesi L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l’Europa. Bilancio e prospettive*, Armando, Roma, 2006.

Buffet F., *Entre école et musée: le temps du partenariat culturel éducatif*, in “Publics et Musées”, n. 7, gennaio-giugno 1995, Presse Universitaire, Lyon, 1995.

Buffet F. (a cura di), *Entre école et musée: le partenariat culturel d’éducation*, Presse Universitaire, Lyon, 1998.

Calidoni M., *I saperi del territorio, i beni culturali e il curricolo di scuola autonoma*, in Mascheroni S. (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, dossier di “Scuola e didattica”, n. 11, 15 febbraio, La Scuola Editrice, Brescia, 2002a.

Calidoni M. (a cura di), *Leggere a Scuola il Patrimonio del Territorio. Per un curricolo continuo nell’Istituto Comprensivo. Modelli di progettazione ed esperienze nell’Istituto Comprensivo*, Casalmaggiore, 2002b.

- Cambi F., Gattini F. (a cura di), *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Cappelli, Firenze, 2003.
- De Carli C. (a cura di), *“Education through Art”. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano, 2003.
- De Troyer V. (a cura di), *Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*, Hereduc (Heritage Education), Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2005.
- Donna A., Mascheroni S., Simone V. (a cura di), *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Jacobi D., Coppey O., *Musées et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat*, in “Publics et Musées”, n. 7, gennaio-giugno, Presse Universitaire, Lyon, 1996, pp. 10-22.
- Mascheroni S. (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti* in “Scuola e didattica”, n. 11, 15 febbraio, La Scuola Editrice, Brescia, 2002.
- Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte. Incontri, didattica, esperienze di formazione*, Città di Torino - Divisione Servizi Culturali, IRRE Piemonte, Provveditorato agli Studi di Torino, Torino, 2001.

### **La mediazione linguistico-culturale**

- Aluffi Pentini A. (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Andolfi M. (a cura di), *La mediazione culturale. Tra l'estraneo e il familiare*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Belpiede A. (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, UTET Libreria, Torino, 2002.
- Castiglioni M., *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- CNEL, *Politiche per la mediazione culturale. Formazione ed impiego dei mediatori culturali*, Documento del gruppo di lavoro “Formazione ed impiego dei mediatori culturali”, Roma, 2000.
- Favaro G., *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna, 2001.
- Favaro G., Fumagalli M., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, 2004.
- Jabbar A., *Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza*, in “Animazione sociale”, n. 10, 2000.
- Johnson P., Nigris E., *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.

- Milanesi A. (a cura di), *Mediare parole, mediare significato. La mediazione e i mediatori nella scuola e nei servizi educativi*, Didascalie Libri, Trento, 2001.
- Pratiche di mediazione interculturale*, in “Animazione sociale”, n. 3, 2002.
- Renzetti R., Luatti L. (a cura di), *Facilitare l'incontro. Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale*, Centro di Documentazione, Arezzo, 2001.
- Santagati M., *Mediazione e integrazione. Processi di accoglienza e inserimento dei soggetti migranti*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano, 2000.
- Tarozzi M., *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna, 1998.

### **“L'identità indosso”. Un progetto di educazione al patrimonio e comunicazione interculturale**

#### **a) Per insegnanti, operatori museali, mediatori culturali**

- Bailleux N., Remaury B., *Moda: usi e costumi del vestire*, Electa Gallimard, Torino, 1996.
- Blanchard M., *Post-bourgeois tattoo: reflections on skin writing in late capitalist societies*, in “Visual Anthropology Review”, 7 (2), 1991, pp. 11-21.
- Bonami F., Simons R. (a cura di), *Il quarto sesso. Il territorio estremo dell'adolescenza*, Fondazione Pitti Immagine Discovery – Charta, Milano, 2002.
- Borgna P., *Sociologia del corpo*, Laterza, Roma/Bari, 2005.
- Calefato P., *Moda, corpo, mito. Storia, mitologia e ossessione del corpo vestito*, Castelveccchi, Roma, 1999.
- Canevacci M., *Culture eXtreme. Mutazioni giovanili tra i corpi delle metropoli*, Meltemi, Roma, 1999.
- Capucci P. L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna, 1994.
- Castellani A., *Ribelli per la pelle: storia e cultura dei tatuaggi*, Costa&Nolan, Genova, 1995.
- Cerulli E., *Vestirsi spogliarsi travestirsi: come quando perché*, Sellerio, Palermo, 1999.
- Curcio A. M., *La moda: identità negata*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V., *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Paravia Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Featherstone M., Hepworth M., Turner S. (a cura di), *The body. Social process and cultural theory*, Sage, London, 1991.
- Ferrero A. (a cura di), *Corpi individuali e contesti interculturali*, L'Harmattan Italia, Torino, 2003.

- Fiorani E., *Grammatica della comunicazione*, Lupetti, Milano, 2002, pp. 193-222 e pp. 223-235.
- Fiorani E., *Abitare il corpo: la moda*, Lupetti, Milano, 2004.
- Fortunati L., Katz J., Riccini R. (a cura di), *Corpo futuro. Il corpo umano tra tecnologie, comunicazione e moda*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Fortunato F. (a cura di), *A lezione dal corpo. Per una didattica interculturale attraverso l'espressione corporea. Da un percorso di ricerca spunti di lavoro nella scuola media e superiore*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino, Trento, 2005.
- Hebdige D., *Sottocultura. Il fascino di uno stile innaturale*, Costa&Nolan, Milano, 2000.
- La bellezza. Immagine e stile*, Logos, Modena, 2001.
- Le Breton D., *L'adieu au corps*, Métailié Paris, 1999.
- Le Breton D., *Signes d'identité. Tatouages, piercing et marques corporelles*, Métailié, Paris, 2002.
- Le Breton D., *Anthropologie du corps et modernité*, PUF, Paris, 2005a.
- Le Breton D., *La pelle e la traccia. Le ferite del sé*, Meltemi, Roma, 2005b.
- Macrì T., *Il corpo postorganico. Sconfinamenti della performance*, Costa&Nolan, Genova/Milano, 1996.
- Marenko B., *Ibridazioni. Corpi in transito e alchimie della nuova carne*, Castelvecchi, Roma, 1997.
- Menotti E. M. (a cura di), *È l'eleganza che ci conquista. Moda, costume e bellezza nelle collezioni del Museo Archeologico Nazionale di Mantova*, catalogo della mostra (Mantova, Museo Archeologico Nazionale, settembre 2003 - marzo 2004), Tre Lune, Mantova, 2003.
- Meo F., *Museo della donna*, Fondazione Giacomini - Meo, Brescia, 1995.
- Morini E., Rosina M., *Le donne, la moda, la guerra. Emancipazione femminile e moda durante la Prima guerra mondiale*, catalogo della mostra (Rovereto, Museo Storico Italiano della Guerra, 13 dicembre 2003 - 14 marzo 2004), Museo Storico Italiano della Guerra, Rovereto, 2003.
- Museo del Lino di Pescarolo (a cura di), *La dote: aspetti della condizione femminile nel mondo contadino all'inizio del secolo*, ed. Uniti, Cremona, 1977.
- Pietropolli Charmet G., Marcazzan A., *Piercing e tatuaggio. Manipolazioni del corpo in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Rella F., *Ai confini del corpo*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Remotti F., *Luoghi e corpi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Remotti F., *Prima lezione di antropologia*, Laterza, Bari/Roma, 2000.
- Roda R., Giromini F. (a cura di), *Gli anni che svestirono l'Italia. Tentazioni e desideri di carta 1962-1973*, catalogo della mostra (Revere, Palazzo Ducale, 2003-2004), Editoriale Sometti, Mantova, 2004.

- Rosenblatt D., *The antisocial skin: structure, resistance, and "modern primitive" adornment in the United States*, in "Cultural Anthropology", 12 (3), 1997, pp. 287-334.
- Testoni I., *Il dio cannibale. Anoressia e culture del corpo in Occidente*, UTET, Torino, 2001.
- Volli U., *Block modes. Il linguaggio del corpo e della moda*, Lupetti, Milano, 1998.

#### **b) Per studenti**

- Bonami F., Simons R. (a cura di), *Il quarto sesso. Il territorio estremo dell'adolescenza*, Fondazione Pitti Immagine Discovery - Charta, Milano, 2002.
- Brolli D., *Cavalieri elettrici. La prima antologia post-cyberpunk*, Theoria, Roma/Napoli, 1995.
- Camphausen R. C., *La tribù del tatuaggio. Piercing, tatuaggi e altri riti di decorazione del corpo*, Lyra Libri, Como, 1999.
- Duras M., *L'amante*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Gibson W., *Neuromante*, Mondadori, Milano, 2003.
- Gomarasca A., *La bambola e il robottone. Culture pop nel Giappone contemporaneo*, Einaudi, Torino, 2001.
- Kinsella S., *Trilogia I love shopping*, Mondadori, Milano.
- La bellezza. Immagine e stile*, Logos, Modena, 2001.
- Sterling B. (a cura di), *Mirrorshades*, Mondadori, Milano, 2003.
- Vanzella L., *Cosplay culture. Fenomenologia dei costume players italiani*, Tunué, Latina, 2005.

#### **"Adolescenza e conflitti". Un progetto in divenire sull'uso consapevole del patrimonio culturale e la gestione del conflitto**

- Abate C., *Il muro dei muri*, Argo, Ragusa, 1993.
- Ambrosi G., De Rose M., Pinto Minerva F., *I percorsi dell'integrazione. L'educazione per la pace: tra informazione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- Anti Defamation League, *Testa Bollata - Come aiutare i ragazzi a vincere il pregiudizio*, La Meridiana, Molfetta, 2004.
- Arielli E., Scotto G., *Conflitti e mediazione. Introduzione a una teoria generale*, Mondadori, Milano, 2003.
- Associazione Pace e dintorni (a cura di), *Violenza, zero in condotta*, La Meridiana, Molfetta, 2002.
- Balducci E., *L'uomo planetario*, Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole, 1994.



- Barbujani G., *L'invenzione delle razze*, Bompiani, Milano, 2006.
- Besemer C., *Gestione dei conflitti e mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Boal A., *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta, 1996.
- Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Burgos E., *Mi chiamo Rigoberta Menchù*, Giunti, Firenze, 1999.
- Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004.
- Callari Galli M., Guerzoni G., Ricco B., *Culture e conflitto*, Guaraldi, Rimini, 2005.
- Camino E., Dogliotti A. (a cura di), *Il conflitto: rischio e opportunità. Riflessioni e percorsi didattici dal personale al globale*, Qualevita, Torre dei Nolfi (AQ), 2004.
- Castelli S., *La mediazione. Teorie e tecniche*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, *Io non vinco Tu non perdi. Un kit per promuovere l'educazione alla pace e la questione dei conflitti tra i ragazzi*, UNICEF, Roma, 2004.
- Cohen E. G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 2002.
- Comoglio M., Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS-Roma, Roma, 2000.
- D'Andrea F., *Multiculturalismo e integrazione: una prospettiva sociologica*, in Rosati L., *Cultura e culture - Differenze e diversità come valore*, Morlacchi Editore, Perugia, 2001.
- Di Rosa R., *La mediazione. Gestione del conflitto e (ri)costruzione sociale*, La Zisa, Palermo, 2002.
- Dogliotti A., Troppa M. C., *La mia storia, la tua storia, il nostro futuro. Un gioco di ruolo per capire il conflitto Israele-palestinese*, Ega editore, Torino, 2003.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.
- Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano, 1996.
- Galtung J., *La trasformazione nonviolenta dei conflitti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2000.
- Gandhi M. K., *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di Giuliano Pontara, Einaudi, Torino, 1996.
- Gestire i conflitti*, UCSEI/LVIA, Roma, 2001.
- Ghazal M., *Mangia la minestra e... taci! Un altro approccio ai conflitti genitori-figli*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1994.
- Giuliano L., *Using Simulation to Fight Prejudice: the Two Thought-provoking Examples*, in "International Review of Sociology", vol. 7 (2), 1997, pp.221-227.

- Goss-Mayr H., *Come i nemici diventano amici. Insieme per la non violenza, la giustizia e la riconciliazione*, EMI, Bologna, 1997.
- Guilaine J., Zammit J., *Le sentier de la guerre: visage de la violence préhistorique*, Editions du Seuil, Paris, 2001.
- Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Quaderni di animazione e formazione, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Jefferys-Duden K., *Mediatori efficaci. Come gestire i conflitti a scuola*, La Meridiana, Molfetta, 2001.
- Jelfs M., *Tecniche di animazione - Per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non violenta*, Ellenici, Torino, 1986.
- King M. L., *I have a dream. L'autobiografia del poeta dell'uguaglianza*, Mondadori, Milano, 2001.
- Korn J., Mücke T., *La violenza in pugno. Adolescenti e violenza. Tecniche di mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2001.
- L'Abate A., *Consenso, conflitto e mutamento sociale. Introduzione a una sociologia della nonviolenza*, FrancoAngeli, Milano, 1990.
- La Cecla F., *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Laterza, Roma/Bari, 2003.
- Lakhous A., *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006.
- Loos S., *Il giro del mondo in 101 giochi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998.
- Mandela N., *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Mantegazza R., *Educare a resistere - Proposte per una pedagogia della resistenza*, Terre di Mezzo Editore, Milano, 2003.
- Mantovani G., *L'elefante invisibile - Alla scoperta delle differenze culturali*, Giunti, Firenze, 1998.
- Mantovani G., *Intercultura, identità, differenze, conflitti e mediazione*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Marzatico F., Gleirscher P. (a cura di), *Guerrieri, principi, ed eroi fra il Danubio e il Po dalla preistoria all'alto medioevo*, catalogo della mostra (Trento, Museo Castello del Buonconsiglio, 19 giugno-7 novembre 2004), Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2004.
- Melucci A., *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano, 2000a.
- Melucci A., *Diventare persone. Conflitti e nuova cittadinanza nella società planetaria*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2000b.
- Mezzani M., Testigrosso T., Zanini A., *La fabbrica del pregiudizio - Per conoscere e affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, COSPE - Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994.
- Milani L., *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano, 1970.

- Morelli U., *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma, 2006.
- Muller J. M., *Lessico della nonviolenza*, Satyagraha, Torino, 1992.
- Nigris E., *I Conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Mondadori, Milano, 2002.
- Novara D., *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1989.
- Novara D., *L'ascolto e il conflitto*, La Meridiana, Molfetta, 1993.
- Novara D., *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997.
- Patfoort P., *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta, 1995.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2001.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma/Bari, 1996.
- Satrapi M., *Persepolis*, voll. 1-2, Sperling & Kupfer, Milano, 2003-2004.
- Satrapi M., *Poulet aux prunes*, L'Association, Paris, 2006.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano, 2003.
- Sèmelin J., *La nonviolenza spiegata ai giovani*, Archinto, Milano, 2001.
- Sharoni S., *La logica della pace. La trasformazione dei conflitti dal basso*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997.
- Sommerfeld V., *Guerra e pace nella stanza dei bambini*, La Meridiana, Molfetta, 1996.
- Tabet P., Di Bella S., *Io non sono razzista ma... Strumenti per disimparare il razzismo*, Anicia, Roma, 1998.
- Terzani T., *Lettere contro la guerra*, TEA, Milano, 2004.
- Thich Nhat Hanh, *L'amore e l'azione. Sul cambiamento sociale nonviolento*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1995.
- Tomasi L., *Razzismo e società pluri-etnica. Conflitti etnici e razzismi giovanili in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Torrego J. C., *Vinco vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*, La Meridiana, Molfetta, 2003.
- Tutu D., *Non c'è futuro senza perdono*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Zanini P., *Significati del confine: i limiti naturali, storici, mentali*, Mondadori, Milano, 1997.



*Appendice documentaria*



## *Il documento di base*

### **“Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?” Un percorso di formazione e ricerca-azione**

#### **Presentazione della proposta**

##### **Obiettivi**

Il percorso di formazione ricerca-azione si propone di:

- attivare una riflessione tra i rappresentanti di contesti istituzionali diversi;
- acquisire/approfondire conoscenze;
- confrontare esperienze;
- predisporre un progetto spendibile all'interno del proprio contesto professionale.

##### **Composizione del gruppo di lavoro**

Il gruppo di lavoro sarà composto da 25 persone provenienti da differenti ambiti istituzionali (la scuola, il museo, le istituzioni culturali, gli Enti locali, le associazioni, la mediazione culturale) per far sì che si possano integrare testimonianze e competenze professionali diverse.

##### **Articolazione del percorso**

Dopo una prima fase di incontri di formazione-aggiornamento dedicata ad alcuni temi nell'ambito dell'educazione interculturale e della progettazione interistituzionale, il gruppo, secondo modalità che verranno concordate, predisporrà un progetto spendibile e da sperimentare all'interno del contesto professionale di provenienza. Il gruppo di progettazione sarà assistito dall'équipe tutoriale.

**Tempi, durata, sede**

L'inizio del percorso è previsto per il mese di novembre 2005, e si svolgerà il lunedì pomeriggio con cadenza quindicinale, dalle ore 15.00 alle ore 18.00, presso la sede della Fondazione Ismu (via Galvani 16, Milano).

Gli incontri formativi collegiali sono previsti per novembre-dicembre 2005, mentre dal gennaio 2006 avrà inizio la progettazione.



## *I partecipanti*

- Simonetta Agnolon, Istituto comprensivo “Manzoni”, Cormano
- Amal Attia, mediatore culturale
- Mohamed Ben Abdelmalek, mediatore culturale
- Angela Bonomi Castelli, Associazione Med–Media Education
- Giovanna Bonomo, Comune di Rozzano, Ufficio di Piano Distretto 7 ASL MI2
- Adriana Bortolotti, Museo Storico di Bergamo
- Lucia Linda Cella, Provincia Autonoma di Trento, Servizio Università e Ricerca Scientifica
- Marilena Del Vecchio, facilitatrice linguistica
- Eva Fuso, Provincia di Milano, Settore Cultura, Progetto culture e integrazione
- Cecilia Ghibaudi, Pinacoteca di Brera, Milano
- Hussein Hussein, mediatore culturale
- Matteo Licitra, Associazione Culturale Zazà, Morciano di Romagna
- Grazia Longhi, Sistema Museale di Cremona
- Antonio Meduri, Biblioteca Comunale di Baranzate
- Serena Moncalvo, Istituto Tecnico “Nizzola”, Trezzo sull’Adda
- Anna Maria Pecci, Centro Piemontese di Studi Africani, Torino
- Norma Piccioni, Sistema Museale di Cremona
- Roberta Raimondi, Sistema Museale di Cremona
- Roberta Ronda, Musei Civici di Casalmaggiore
- Elisabetta Terenzi, insegnante
- Angela Trevisin, Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna
- Luigia Versolatti, Istituto Comprensivo “Rovani”, Sesto S. Giovanni
- Marina Volonté, Sistema Museale di Cremona
- Luisa Znacchi, Sistema Museale di Cremona

## **I gruppi di progettazione**

### **Gruppo A:**

Angela Bonomi Castelli, Marilena Del Vecchio, Hussein Hussein, Cecilia Ghibaudi, Matteo Licitra, Anna Maria Pecci, Norma Piccioni, Roberta Raimondi, Roberta Ronda.

### **Conduttore del gruppo:**

Silvana Cantù con Simona Bodo.

### **Gruppo B**

Amal Attia, Mohamed Ben Abdelmalek, Giovanna Bonomo, Adriana Bortolotti, Eva Fuso, Antonio Meduri, Angela Trevisin, Luigia Versolatti.

### **Conduttore del gruppo:**

Silvia Mascheroni con Simona Bodo.

## *La scheda di progetto*

### **Titolo**

### **Attori**

- Istituzione/i Museale/i
- Istituzione/i Scolastica/che (anche le classi che partecipano al progetto)
- Altre istituzioni partner (Biblioteche, Archivi...)

### **Destinatari**

- Pubblico adulto
- Pubblico scolastico secondo i diversi ordini e gradi di scuola (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore)
- Giovani non più scolarizzati
- Disabili
- Famiglie (gruppi familiari composti da genitori o parenti accompagnati da bambini per i quali si prevedono esperienze diversificate)
- Stranieri
- ...

### **Équipe**

Indicare se è operativo un gruppo di lavoro responsabile di tutto il progetto, da chi è composto, precisando i ruoli e le funzioni.

### **Formazione**

Indicare se è prevista la formazione iniziale degli insegnanti e/o degli educatori museali, di altri operatori che partecipano al progetto.

**Obiettivi**

Indicare quali sono le conoscenze e le competenze che si intendono far acquisire, i comportamenti che si intendono promuovere nei destinatari del progetto.

**Durata**

Indicare, oltre alla durata del progetto per l'anno di riferimento, anche la possibile continuità in diversi anni scolastici.

**Fasi di lavoro**

Indicare le fasi in cui si articola il progetto: dall'eventuale pre-progettazione alla fase di prima sperimentazione; dalla "messa a regime" del progetto (attuazione) alle fasi dedicate alla documentazione e alla verifica-valutazione.

**Ambiti/aree disciplinari**

Nel caso siano coinvolte Istituzioni scolastiche, indicare quali gli ambiti, le aree disciplinari coinvolte; ad esempio: educazione all'immagine; storia; storia dell'arte...

**Strategie e strumenti**

Indicare le strategie e le metodologie che si intendono impiegare; ad esempio: utilizzo di laboratori; presenza dell'operatore didattico in classe; predisposizione di schede operative...

**Produzione**

Indicare le attività, i prodotti e i servizi che si intendono realizzare.

**Documentazione**

Indicare da chi verrà condotta e le modalità con cui verrà condotta la documentazione di tutto il progetto: dalla fase iniziale, al processo attivato, alle difficoltà incontrate...

**Verifica e valutazione**

Indicare da chi, quando, con quali modalità – procedure, metodologie e strumenti – sarà condotto il controllo dell'esperienza; ad esempio: incontri periodici tra insegnanti, educatori museali e altri operatori per la verifica degli apprendimenti e dello stato dei lavori; questionari predisposti; stesura di rapporti periodici... Precisare anche se è prevista la presenza di un valutatore esterno.

**Presentazione e pubblicizzazione**

Indicare se, conclusione del progetto, è prevista un'occasione di presentazione dell'esperienza, del percorso compiuto, degli esiti e dei prodotti.

**Costi e risorse finanziarie****Punti di forza****Criticità emerse****Elementi/aspetti da consolidare**



## *Tavole di sintesi del progetto “L’identità indosso”*

**Tab. 1 - Pre-progettazione**

<i>Obiettivi</i>	<i>Fasi di lavoro</i>	<i>Tempistica</i>	<i>Strategie e strumenti</i>	<i>Attori coinvolti</i>
Condivisione di un quadro teorico di riferimento.	Formazione del gruppo progettuale.	3-4 incontri.	Incontri formativi: lezioni frontali e/o dialogiche. Laboratori.	Museo o rete di musei (ente promotore), istituzione scolastica, cooperativa di mediatori culturali, centro studi di cultura straniera.

**Tab. 2 - Progettazione partecipata**

<i>Obiettivi</i>	<i>Fasi di lavoro</i>	<i>Tempistica</i>	<i>Strategie e strumenti</i>	<i>Attori coinvolti</i>
Delinare un'ipotesi di sviluppo progettuale flessibile e aperta all'apporto dei ragazzi. Condividere l'approccio metodologico. Condividere il significato dei processi di progettazione, documentazione, verifica e valutazione.	Progettazione partecipata.	2-3 incontri.	Ogni attore individua il proprio ruolo, gli stimoli e le risorse da utilizzare nel progetto. Individuazione delle piste di lavoro e primo approccio alla tematica. Approccio dialogico/interattivo.	Museo o rete di musei (ente promotore), istituzione scolastica, cooperativa di mediatori culturali, centro studi di cultura straniera.

**Tab. 3 - Attività a scuola**

Obiettivi	Fasi di lavoro	Tempistica	Strategie e strumenti	Attori coinvolti
<p>Conoscere i bisogni e le aspettative dei ragazzi rispetto al tema scelto. Far avvicinare i ragazzi al tema proposto in maniera dialogica, riflessiva, critica ma anche ludica. Attenzione al Sé.</p>	<p>1. Primo momento di approccio al tema:                      - rilevazione dei bisogni e delle conoscenze dei giovani;                      - il ragazzo e il proprio corpo: l'immagine di sé (corpo abbigliato/non abbigliato);                      - rapporto fra immagine reale e immagine ideale;                      - le metamorfosi del corpo: mutamenti oggettivi e voluti.</p> <p>2. Approfondimenti tematici:                      - mutamenti determinati dall'ambiente culturale e sociale;                      - metamorfosi del corpo: percorso temporale attraverso la storia dell'umanità;                      - abbigliamento come linguaggio sociale e mezzo di costruzione e rappresentazione identitaria.</p> <p>3. Approfondimenti tematici:                      - abbigliamento come espressione (effetto) dei mutamenti storici e sociali;                      - come l'abbigliamento determina il (com)portamento.</p>	<p>2 incontri.</p>	<p>Uno strumento di rilevazione (es. focus group o questionario).                      Sollecitatori narrativi.                      I ragazzi davanti allo specchio.                      Assegnare ai ragazzi il compito di reperire materiali utili a riflettere sugli approfondimenti tematici di questa fase (es. autoritratti o fotografie); costruire un <i>book</i> dell'immagine ideale che ognuno ha di sé.</p>	<p>Docente.</p>
<p>Iniziare a far decentrare lo sguardo dei ragazzi, facendoli riflettere sulla relatività culturale del tema. Apertura al confronto con l'alterità. Attenzione all'Altro da Sé: confronto con altre culture dell'adolescenza.</p>	<p>1 incontro.</p>	<p>1 incontro.</p>	<p>Nozioni socio-antropologiche di identità, genere, adolescenza, corpo, abbigliamento, ornamento...                      Utilizzo di materiali multimediali: sequenze di film e/o video, fumetti; brevi letture di narrativa non occidentale...                      Attività di gruppo, anche laboratoriali.</p>	<p>Docente e antropologo culturale.</p>
<p>Ulteriore approfondimento: acquisire consapevolezza delle interazioni cultura-abbigliamento-comportamento.</p>	<p>3. Approfondimenti tematici:                      - abbigliamento come espressione (effetto) dei mutamenti storici e sociali;                      - come l'abbigliamento determina il (com)portamento.</p>		<p>Utilizzo di un dossier con raffigurazioni varie di corpi abbigliati (quadri, sculture, pubblicità, fotografie, incisioni...)                      Attività individuali e di gruppo → far esprimere i ragazzi con mezzi artistici.</p>	<p>Docente e psicologo.</p>



<p>(segue)</p> <p>Ulteriore sguardo sulla realtà attuale dei ragazzi: il rapporto corpo/abbigliamento/comportamento in una società multietnica.</p>	<p>4. Approfondimenti tematici: abbigliamento come espressione culturale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mezzo di distinzione;</li> <li>- mezzo per attraversare i confini culturali: ricerca di elementi etnici nel vestire quotidiano.</li> </ul>	<p>1 incontro.</p>	<p>La cultura e la moda giovanile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caleidoscopio di stili, fogge, modalità espressive ed estetiche di matrice pluriethnica;</li> <li>- un esempio di integrazione culturale.</li> </ul> <p>Sollecitazioni narrative. Attività di gruppo. Altro da definire.</p>	<p>Docente e mediatore culturale.</p>
---	---	--------------------	--	---------------------------------------

**Tab. 4 – Attività in museo**

<i>Obiettivi</i>	<i>Fasi di lavoro</i>	<i>Tempistica</i>	<i>Strategie e strumenti</i>	<i>Attori coinvolti</i>
<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere il museo quale contesto e ambito del tema trattato;</li> <li>- acquisire "consapevolezza del patrimonio";</li> <li>- comprendere il ruolo del museo per la memoria individuale e collettiva;</li> <li>- conoscere, attraverso l'opera d'arte, abitudini e comportamenti della società nel passato;</li> <li>- evidenziare la molteplicità dei punti di vista che definiscono gli allestimenti museali e le diverse chiavi di lettura degli oggetti in un museo.</li> </ul> <p><b>Obiettivi specifici (relativi alle diverse tipologie di musei):</b> vengono individuati dal singolo museo o dalla rete di musei.</p>	<p>Momento informale di conoscenza della realtà museale e delle collezioni.</p>	<p>Da definire.</p>	<p>Elementi di museologia: lessico specifico e storia del museo. Individuazione di oggetti emblematici / oggetti-pretesto. Momento laboratoriale (esperienze interattive che consentano di uscire dalla specificità del singolo museo). Confronto tra immagine reale, interiore e ideale del proprio corpo scegliendo tra le opere/gli oggetti esposti.</p>	<p>Operatore museale e docente.</p>

**Tab. 5 – Produzione**

<i>Obiettivi</i>	<i>Fasi di lavoro</i>	<i>Tempistica</i>	<i>Strategie e strumenti</i>	<i>Attori coinvolti</i>
<p>Mettere in pratica quanto appreso durante gli incontri formativi e progettuali a scuola.                      Rielaborazione riflessiva, critica, creativa.                      Recupero delle attività svolte all'interno di un discorso di avvicinamento soggettivo all'opera d'arte/oggetto di museo.</p>	<p>Attività a scuola.</p>	<p>Da definire.</p>	<p>Realizzazione del lavoro collettivo finale (es. una mostra o una visita didattica itinerante).                      Sperimentazione di una pluralità di linguaggi disciplinari e rappresentativi: dalla messa in mostra museale alla messa in scena individuale o collettiva.                      Lavoro di gruppo (o di piccoli gruppi).</p>	<p>Docente.</p>
<p>Divulgare il lavoro svolto dai ragazzi:                      - renderlo fruibile al pubblico del museo                      - farlo rientrare in un circuito comunicativo più ampio (es. virtuale).</p>	<p>Attività in museo.                      Attività esterne.</p>	<p>Da definire.</p>	<p>Esposizione del lavoro collettivo.                      Da definire.</p>	<p>Operatore museale, altre risorse professionali.</p>

**Tab. 6 – Verifica e valutazione**

<i>Obiettivi</i>	<i>Fasi di lavoro</i>	<i>Tempistica</i>	<i>Strategie e strumenti</i>	<i>Attori coinvolti</i>
<p>Per ogni fase di lavoro acquisita, prevedere riscontri e riflessioni su quanto già realizzato e quanto ancora da realizzare.</p>	<p>Verifica e valutazione.</p>	<p>La durata del progetto.</p>	<p>Valutazione iniziale.                      Valutazione <i>in itinere</i>: attività a scuola, attività in museo, produzione.                      Verifica finale dell'iter progettuale finalizzata alla rilevazione dei punti di forza e di criticità.</p>	<p>Gruppo di progetto e destinatari.</p>

## Tavola di sintesi del progetto “Adolescenza e conflitti”

Obiettivi	Fasi di lavoro	Tempistica	Strategie e strumenti
Coinvolgere, condividere, responsabilizzare i destinatari.	Presentazione del progetto ai destinatari.	1 incontro.	Dialogo tra l'équipe di progetto e i destinatari.
Acquisire elementi conoscitivi dei bisogni e delle caratteristiche dei destinatari.	Presentazione e somministrazione del questionario. Tabulazione dei risultati.	2 incontri.	Questionario. Conversazione e <i>brainstorming</i> . Antologia di immagini e parole. Strumento di rivelazione dati.
Rendere consapevoli i destinatari del tema scelto.	Approfondimenti tematici: - I musei e il tema del conflitto; - rappresentazione del punto di vista; - ipotesi di innovazione di un percorso sul conflitto in un museo.	4 incontri.	Museo/scuola/biblioteca/mediatori: - analisi di articoli, documenti, brani e fotografie che restituiscono un medesimo argomento sotto diversi punti di vista; - evidenziare un percorso tematico all'interno di un museo; - progettazione di un laboratorio per un museo sul tema del conflitto, le armi, i simboli di potere del passato e del futuro.
Comprendere punti di vista diversi e saperli interpretare.	Lavoro sulle fonti e sull'iconografia.	3 incontri.	Lettura, analisi ed esercizi di comprensione dei documenti presentati. Riflessione sulle modalità espressive. Produzione di materiale esplicativo.
Attivare la capacità critica in riferimento al proprio vissuto.	Ripensare al conflitto vissuto e raccontato nel questionario e riconsiderarlo alla luce del percorso compiuto.	2 incontri.	Lettura dell'esempio di conflitto espresso nel questionario prima individualmente e poi collettivamente. Riflessione guidata sul conflitto presentato facendo emergere nuovi punti di vista. Giochi di ruolo sui conflitti emersi.
Favorire conoscenze, competenze e comportamenti per prevenire il conflitto.	Lavorare su linee teoriche e tecniche di risoluzione dei conflitti con una particolare attenzione ai conflitti interculturali.	2 incontri.	Discussione guidata. Simulazione di una situazione conflittuale e della sua risoluzione. Simulazione della realizzazione di un "compito" da condurre in gruppo per sviluppare la collaborazione.



## *Gli strumenti per la verifica dell'esperienza*

### **Questionario per la valutazione del percorso formativo “Patrimonio culturale e integrazione. Quale dialogo con la scuola e il territorio?”**

Al termine del percorso di formazione e ricerca-azione e in relazione ai suoi obiettivi prefissati, esplicitati nel Documento di base<sup>1</sup>, 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 degli esperti ti hanno consentito di apprendere o di approfondire nuove conoscenze e competenze:

sì   
specificare quali conoscenze e quali competenze

no  perché

in parte  perché

---

<sup>1</sup> Attivare una riflessione tra i rappresentanti di contesti istituzionali diversi; acquisire/approfondire conoscenze; confrontare esperienze; predisporre un progetto spendibile all'interno del proprio contesto professionale.

2. Che cosa hai apprezzato delle modalità di presentazione degli argomenti:

Che cosa non ti è piaciuto:

3. Il materiale predisposto, insieme alla bibliografia, sono stati stimolanti per la tua ricerca e per l'approfondimento personale delle tematiche esplorate:

sì  perché

no  perché

in parte  perché

#### **Parte II – Gli incontri di progettazione**

4. Ritieni che la composizione del gruppo, con la presenza di referenti di istituzioni diverse, sia stato:

un punto di forza  perché

un punto di criticità  perché

5. Dal gruppo di lavoro sono emersi elementi innovativi rispetto ai saperi, alle modalità operative, alle relazioni:

sì  perché

no  perché

in parte  perché

6. Hai incontrato difficoltà a lavorare in gruppo:

sì  perché

no  perché

in parte  perché

7. Ritieni che il progetto elaborato sia proponibile all'interno del tuo contesto istituzionale:

sì  perché

no  perché

8. Quali supporti e strumenti potrebbero esserti di aiuto per la sua realizzazione?

### **Parte III – Il percorso formativo nel suo complesso**

9. C'è stata corrispondenza tra l'impostazione del corso e le tue aspettative iniziali:

sì  perché

no  perché

in parte  perché

10. L'articolazione delle diverse attività (informazioni dell'esperto; analisi materiali, lavori di gruppo; intergruppo) è stata funzionale nella durata e nella distribuzione dei tempi:

sì  perché

no  perché

in parte  perché

11. Ritieni che le conoscenze e le competenze apprese durante il corso ti potranno essere utili nell'ideazione e realizzazione di altre esperienze, che si avvalgano del partenariato interistituzionale, nell'ambito dell'educazione al patrimonio, con specifica attenzione al tema del patrimonio culturale in dialogo con le altre culture:

sì  no

12. Quali ulteriori bisogni ha generato questa esperienza formativa:



## *Gli strumenti per dare continuità al progetto*

### **Questionario per il monitoraggio a distanza del MUSEO**

#### **I. Fase ricognitiva (lettura del proprio contesto, interno ed esterno)**

NB. nel rispondere ai quesiti compresi in questa sezione del questionario, evidenziare in quali casi la progettazione e la realizzazione di programmi/iniziativa nell'ambito dell'educazione interculturale (condotte o meno in partenariato con altri soggetti istituzionali) abbiano coinvolto altro personale del museo oltre ai servizi educativi.

#### **La missione educativa del museo**

1. Il museo è dotato di un servizio educativo? sì  no

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) sì  no

Se sì, indicare con quali modalità

3. Il museo si è dotato di un documento che dichiara l'impostazione e le linee guida delle attività didattiche/educative? sì  no

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? sì  no

#### **Gli spazi e le attrezzature per le attività educative**

5. Esistono spazi specificamente riservati alle attività educative? sì  no

6. Se sì, questi spazi dispongono di attrezzature *ad hoc*? sì  no   
Se sì, specificare quali (es. terminali per la connessione informatica, sistemi audiovisivi e/o per video proiezioni...)

### **Le risorse umane**

7. Qual è il personale assegnato al servizio educativo? (*indicare il numero*)

- responsabile interno al museo (*specificare la qualifica*)

- operatore/i didattico interno  n. ....

- operatore/i didattico esterno  n. ....

- altro (*specificare*)  n. ....

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 all'intercultura? sì  no

Se sì, indicare quali

10. Gli operatori didattici hanno frequentato corsi di formazione nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, specificare

11. Queste esperienze formative hanno generato ulteriori bisogni? sì  no

Se sì, specificare

### **Le risorse finanziarie**

12. Nel bilancio del museo è presente una voce specificamente riservata ai servizi educativi? sì  no

Se sì, a carico di chi è il pagamento degli operatori?

- del museo stesso

- della scuola che usufruisce del servizio

- di enti locali

- di altre istituzioni pubbliche

- di sponsor privati

- altro (*specificare*)

### **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? sì  no   
Se sì, quando è stata condotta l'indagine (anno/i)?

14. Come è stata condotta l'indagine?

- compilazione di un questionario somministrato a un campione di pubblico
- intervista a un campione di pubblico
- altro (*specificare*)

15. Da chi è stata condotta?

- personale interno al museo
- personale esterno al museo

16. I risultati emersi dall'indagine hanno informato lo sviluppo di nuove attività? sì  no

Se sì, specificare

### **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?

sì  no

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? sì  no

Se sì, specificare con quali modalità

19. Il museo ha realizzato queste attività coinvolgendo i destinatari nella progettazione delle stesse? sì  no

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? sì  no

Se sì, di quale tipo? (es. didascalie, pannelli, schede mobili, guide...)

21. Il museo ha prodotto materiali didattici specificamente pensati per cittadini immigrati? sì  no

Se sì, di quale tipo? (es. schede/dossier didattico, prodotti multimediali, giochi...)

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? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

### **Il partenariato interistituzionale**

23. Il museo ha già realizzato iniziative in partenariato con la scuola nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

24. Chi ha assunto l'iniziativa?

25. Sono stati definiti i reciproci impegni istituzionali? sì  no

26. Sono stati definiti i ruoli, le competenze, il mandato dei partner coinvolti? sì  no

Se sì, specificare

27. Il progetto/i ha previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali?

sì  no

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? sì  no

Se sì, descrivere il tipo di apporto

29. Il museo ha svolto/svolge attività di ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale con:

- università / istituti di ricerca

- agenzie formative

- équipe di esperti
- altro (*specificare*)

*Note*

### **La documentazione**

30. Esiste un archivio di documentazione delle attività realizzate in ambito interculturale? sì  no

Se sì, quali materiali raccoglie, e relativi a quali fasi delle attività realizzate? (es. percorso progettuale, prodotti finali...)

31. Questi materiali sono consultabili? sì  no

32. Le attività, i progetti, i materiali prodotti in ambito interculturale sono documentati *on-line*? sì  no

### **La verifica/valutazione**

33. Le azioni educative in ambito interculturale vengono monitorate, verificate, valutate? sì  no

Se sì, con quali modalità?

- interviste dirette
- questionari
- studi specifici con équipe di esperti
- altro (*specificare*)

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? sì  no

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? sì  no

Se sì, indicare l'anno e il titolo delle iniziative realizzate

## **Ricaduta**

37. Le azioni educative, la formazione, la ricerca in ambito interculturale hanno provocato una ricaduta positiva? sì  no

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
- altro (*specificare*)

38. Più in particolare, in che modo le esperienze maturate sul fronte dell'educazione all'intercultura 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...)

## **II. Fase propositiva (*feedback* dall'istituzione di appartenenza)**

39. All'interno del tuo contesto istituzionale, a chi hai presentato la proposta progettuale sviluppata nell'ambito del corso Ismu? (*precisare il ruolo e la funzione, e le motivazioni della scelta*)

40. La proposta progettuale è stata presentata nella sua completezza? (percorso formativo + progetto da realizzare) sì  no

41. Se no, ti chiediamo di precisare quale parte della proposta progettuale è stata presentata:

- costituzione di un gruppo di lavoro interno al museo
- costituzione di un gruppo di lavoro interistituzionale
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno al museo

- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno al museo e per altri soggetti istituzionali (insegnanti, mediatori culturali, rappresentanti ente territoriale, altre istituzioni)
- una versione ridotta del progetto
- altro (*specificare*)

42. La proposta progettuale è stata accolta? sì  no  in parte

43. Se sì / in parte, ti chiediamo di indicarci sinteticamente le linee e i tempi di sviluppo

44. Se no, ti chiediamo di indicarci le criticità individuate (ad esempio: difficoltà ad inserire la proposta nella programmazione istituzionale, mancanza di risorse finanziarie, di tempo...)

### **III. Note e osservazioni personali**

#### **IV. Compilatori scheda**

Nome

Qualifica

Data

## Questionario per il monitoraggio a distanza della BIBLIOTECA

### I. Fase ricognitiva (lettura del proprio contesto, interno ed esterno)

#### La missione educativa della biblioteca

1. La biblioteca è dotata di un servizio educativo? sì  no
2. La biblioteca 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) sì  no   
Se sì, indicare con quali modalità
3. La biblioteca si è dotata di un documento che dichiara l'impostazione e le linee guida delle attività didattiche/educative? sì  no
4. La biblioteca si è dotata di un documento che dichiara le politiche di accessibilità per i visitatori con esigenze particolari, in particolare i cittadini immigrati? sì  no
5. La biblioteca è dotata di uno "scaffale multiculturale"? sì  no

#### Gli spazi e le attrezzature per le attività educative

6. Esistono spazi specificamente riservati alle attività educative? sì  no
7. Se sì, questi spazi dispongono di attrezzature *ad hoc*? sì  no   
Se sì, specificare quali (es. terminali per la connessione informatica, sistemi audiovisivi e/o per video proiezioni...)

#### Le risorse umane

8. Qual è il personale assegnato ai progetti educativi e ai rapporti con le scuole, le altre agenzie di formazione, i centri e le associazioni culturali e a carattere sociale? (*indicare il numero*)
  - responsabile interno alla biblioteca (*specificare la qualifica*)
  - operatore/i didattico interno  n. ....
  - operatore/i didattico esterno  n. ....
  - altro (*specificare*)  n. ....



9. Chi, tra questi operatori, è impegnato nella progettazione e realizzazione di attività nell'ambito dell'educazione interculturale?

10. La biblioteca fa/ha fatto ricorso a professionalità esterne, anche su singoli progetti, nell'ambito dell'educazione all'intercultura? sì  no

Se sì, indicare quali

11. Gli operatori didattici o il personale assegnato all'ambito educativo hanno frequentato corsi di formazione nell'ambito dell'educazione interculturale?

sì  no

Se sì, specificare

12. Queste esperienze formative hanno generato ulteriori bisogni? sì  no

Se sì, specificare

### **Le risorse finanziarie**

13. Nel bilancio della biblioteca è presente una voce specificamente riservata ai progetti/alle attività educative rivolte sia al pubblico in età scolare, sia agli adulti? sì  no

Se sì, a carico di chi è il pagamento degli operatori?

- della biblioteca stesso
- della scuola che usufruisce del servizio
- di enti locali
- di altre istituzioni pubbliche
- di sponsor privati
- altro (*specificare*)

### **Le indagini sui pubblici di altre culture**

14. La biblioteca ha mai condotto indagini per conoscere caratteristiche, bisogni e attese dei cittadini immigrati residenti nel territorio di riferimento?

sì  no

Se sì, quando è stata condotta l'indagine (anno/i)?

15. Come è stata condotta l'indagine?

- compilazione di un questionario somministrato a un campione di pubblico
- intervista a un campione di pubblico
- altro (*specificare*)

16. Da chi è stata condotta?

- personale interno alla biblioteca

- personale esterno alla biblioteca

17. I risultati emersi dall'indagine hanno informato lo sviluppo di nuove attività? sì  no

Se sì, specificare

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

18. Sono già state predisposte attività rivolte a pubblici di altre culture?

sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

19. Le attività predisposte sono nate da una specifica lettura dei bisogni del territorio e delle attese dei destinatari? sì  no

Se sì, specificare con quali modalità

20. La biblioteca ha realizzato queste attività coinvolgendo i destinatari nella progettazione delle stesse? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali come si è svolta la progettazione partecipata da parte dei destinatari

21. La biblioteca ha predisposto materiali informativi specificamente pensati per cittadini immigrati? sì  no

Se sì, di quale tipo?

22. La biblioteca ha prodotto materiali didattici specificamente pensati per cittadini immigrati? sì  no

Se sì, di quale tipo?

23. Accanto alle iniziative specificamente rivolte a pubblici di altre culture, la biblioteca ha predisposto attività per incoraggiare un dialogo e uno scambio effettivo tra questi e il pubblico autoctono? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

### **Il partenariato interistituzionale**

24. La biblioteca ha già realizzato iniziative in partenariato con la scuola nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

25. Chi ha assunto l'iniziativa?

26. Sono stati definiti i reciproci impegni istituzionali? sì  no

27. Sono stati definiti i ruoli, le competenze, il mandato dei partner coinvolti?

sì  no

Se sì, specificare

28. Il progetto/i ha previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali?

sì  no

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...)

29. Nella progettazione e nella realizzazione di queste iniziative è stata prevista la figura del mediatore culturale? sì  no

Se sì, descrivere il tipo di apporto

30. La biblioteca ha svolto/svolge attività di ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale con:

- università / istituti di ricerca

- agenzie formative

- équipe di esperti

- altro (*specificare*)

*Note*

### **La documentazione**

31. Esiste un archivio di documentazione delle attività realizzate in ambito interculturale? sì  no

Se sì, quali materiali raccoglie, e relativi a quali fasi delle attività realizzate? (es. percorso progettuale, prodotti finali...)

32. Questi materiali sono consultabili? sì  no

33. Le attività, i progetti, i materiali prodotti in ambito interculturale sono documentati *on-line*? sì  no

#### **La verifica/valutazione**

34. Le azioni educative in ambito interculturale vengono monitorate, verificate, valutate? sì  no

Se sì, con quali modalità?

- interviste dirette
- questionari
- studi specifici con équipe di esperti
- altro (*specificare*)

35. Da chi vengono condotte la verifica e la valutazione?

#### **La pubblicizzazione e la sensibilizzazione**

36. La biblioteca ha promosso/promuove la conoscenza e la diffusione delle proprie iniziative nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, con quali modalità, e chi sono i destinatari? (es. utenti, comunità di riferimento, amministrazioni locali, altre biblioteche...)

37. La biblioteca ha promosso seminari/giornate di studio nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, indicare l'anno e il titolo delle iniziative realizzate

#### **Ricaduta**

38. Le azioni educative, la formazione, la ricerca in ambito interculturale hanno provocato una ricaduta positiva? sì  no

Se sì, quale è stata?

- aumento degli utenti immigrati
- ritorno degli stessi utenti
- stimolo per la riflessione sulle modalità comunicative della biblioteca
- attivazione/potenziamento della collaborazione con scuole o agenzie formative
- altro (*specificare*)

39. Più in particolare, in che modo le esperienze maturate sul fronte dell'educazione all'intercultura hanno informato le strategie comunicative della biblioteca?

## **II. Fase propositiva (*feedback* dall'istituzione di appartenenza)**

40. All'interno del tuo contesto istituzionale, a chi hai presentato la proposta progettuale sviluppata nell'ambito del corso Ismu? (*precisare il ruolo e la funzione, e le motivazioni della scelta*)

41. La proposta progettuale è stata presentata nella sua completezza? (percorso formativo + progetto da realizzare) sì  no

42. Se no, ti chiediamo di precisare quale parte della proposta progettuale è stata presentata:

- costituzione di un gruppo di lavoro interno alla biblioteca
- costituzione di un gruppo di lavoro interistituzionale
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno alla biblioteca
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno alla biblioteca, e per altri soggetti istituzionali (insegnanti, mediatori culturali, rappresentanti ente territoriale, altre istituzioni)
- una versione ridotta del progetto
- altro (*specificare*)

43. La proposta progettuale è stata accolta? sì  no  in parte

44. Se sì / in parte, ti chiediamo di indicarci sinteticamente le linee e i tempi di sviluppo

45. Se no, ti chiediamo di indicarci le criticità individuate (ad esempio: difficoltà ad inserire la proposta nella programmazione istituzionale, mancanza di risorse finanziarie, di tempo...)

## **III. Note e osservazioni personali**

### **IV. Compilatori scheda**

Nome

Qualifica

Data

## Questionario per il monitoraggio a distanza dell'ISTITUZIONE SCOLASTICA

### I. Fase ricognitiva (lettura del proprio contesto, interno ed esterno)

NB. nel rispondere ai quesiti compresi in questa sezione del questionario, evidenziare in quali casi la progettazione e la realizzazione di programmi/iniziativa nell'ambito dell'educazione interculturale (condotte o meno in partenariato con altri soggetti istituzionali) abbiano coinvolto altro personale della scuola oltre al referente/Commissione per l'interculturale.

Per conoscere meglio il tuo contesto istituzionale, ti preghiamo di indicare

- il numero degli alunni di origine immigrata presenti
- l'incidenza percentuale rispetto a totale della popolazione scolastica: .... %
- i Paesi di origine

### Il contesto istituzionale

1. Il Piano dell'Offerta Formativa contiene riferimenti all'educazione interculturale? sì  no
2. È presente un progetto per l'accoglienza degli alunni di altre culture? sì  no
3. È definito un protocollo per l'accoglienza degli alunni di altre culture? sì  no
4. È definito un progetto insegnamento/apprendimento italiano L2? sì  no
5. È attivo un laboratorio italiano L2? sì  no

### Le risorse umane

6. Esiste/esistono un referente/alcuni referenti interculturale? sì  no   
(precisare il numero) ....
7. Esiste una Commissione interculturale/accoglienza? sì  no   
Se sì, specificare  
- da quando è attiva la Commissione

- numero componenti
- ambiti disciplinari di appartenenza

8. Criteri di composizione della Commissione

- casuale
- rappresentatività verticale/orizzontale
- rappresentatività per interclasse/consiglio di classe
- altro (*specificare*)

*Note*

9. L'istituzione scolastica fa/ha fatto ricorso a professionalità esterne, anche su singoli progetti, nell'ambito dell'educazione all'interculturale? sì  no   
Se sì, indicare quali

10. Gli insegnanti hanno frequentato corsi di formazione nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no   
Se sì, specificare

11. Queste esperienze formative hanno generato ulteriori bisogni? sì  no   
Se sì, specificare

**Le risorse finanziarie**

12. Nel bilancio dell'istituzione scolastica è presente una voce specificamente riservata alle attività/progetti nell'ambito dell'educazione interculturale?  
sì  no

**Le attività, i sussidi e i materiali didattici nell'ambito dell'educazione interculturale**

13. Sono già state predisposte attività/progetti di educazione interculturale?  
sì  no

Se sì,

- precisare se sono curricolari o extracurricolari
- specificare i destinatari
- descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

14. Le attività predisposte sono nate da una specifica lettura dei bisogni dell'utenza e delle attese dei destinatari? sì  no

Se sì, specificare con quali modalità

15. L'istituzione scolastica ha realizzato queste attività coinvolgendo i destinatari nella progettazione delle stesse? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali come si è svolta la progettazione partecipata da parte dei destinatari

16. L'istituzione scolastica ha predisposto materiali informativi specificamente pensati per comunicare e relazionarsi con gli alunni di altre culture e le loro famiglie? sì  no

Se sì, di quale tipo?

17. L'istituzione scolastica ha prodotto materiali didattici specificamente destinati agli alunni di altre culture? sì  no

Se sì, di quale tipo?

18. Accanto alle iniziative specificamente rivolte agli alunni di altre culture e alle loro famiglie, l'istituzione scolastica ha predisposto attività per incoraggiare un dialogo e una conoscenza reciproca tra questi e gli alunni italiani / le loro famiglie? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

### **Il partenariato interistituzionale**

19. L'istituzione scolastica ha già realizzato iniziative in partenariato con il museo e/o altre istituzioni culturali nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

20. Chi ha assunto l'iniziativa?

21. Sono stati definiti i reciproci impegni istituzionali? sì  no

22. Sono stati definiti i ruoli, le competenze, il mandato dei partner coinvolti? sì  no

Se sì, specificare

23. Il progetto/i ha previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali?

sì  no



Se sì, specificare e descrivere il tipo di apporto di ciascun soggetto (es. altre scuole, enti di ricerca, amministrazioni locali, centri di aggregazione giovanile, Centri Territoriali Permanenti, associazioni di cittadini immigrati...)

24. Nella progettazione e nella realizzazione di queste iniziative è stata prevista la figura del mediatore culturale? sì  no

Se sì, descrivere il tipo di apporto

25. L'istituzione scolastica ha svolto/svolge attività di ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale con:

- università / istituti di ricerca
- agenzie formative
- équipe di esperti
- altro (*specificare*)

*Note*

#### **La documentazione**

26. Esiste un archivio di documentazione delle attività realizzate in ambito interculturale? sì  no

Se sì, quali materiali raccoglie, e relativi a quali fasi delle attività realizzate? (es. percorso progettuale, prodotti finali...)

27. Questi materiali sono consultabili? sì  no

28. Le attività, i progetti, i materiali prodotti in ambito interculturale sono documentati *on-line*? sì  no

#### **La verifica/valutazione**

29. Le azioni educative in ambito interculturale vengono monitorate, verificate, valutate? sì  no

Se sì, con quali modalità?

- interviste dirette
- questionari
- studi specifici con équipe di esperti
- altro (*specificare*)

30. Da chi vengono condotte la verifica e la valutazione?

### **La pubblicizzazione e la sensibilizzazione**

31. L'istituzione scolastica ha promosso/promuove la conoscenza e la diffusione delle proprie iniziative nell'ambito dell'educazione interculturale?  
sì  no

Se sì, con quali modalità, e chi sono i destinatari? (famiglie, comunità di riferimento, amministrazioni locali, altre scuole...)

32. L'istituzione scolastica ha promosso seminari/giornate di studio nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no   
Se sì, indicare l'anno e il titolo delle iniziative realizzate

### **Ricaduta**

33. Le azioni educative, la formazione, la ricerca in ambito interculturale hanno provocato una ricaduta positiva? sì  no   
Se sì, quale è stata?

## **II. Fase propositiva (*feedback* dall'istituzione di appartenenza)**

34. All'interno del tuo contesto istituzionale, a chi hai presentato la proposta progettuale sviluppata nell'ambito del corso Ismu? (*precisare il ruolo e la funzione, e le motivazioni della scelta*)

35. La proposta progettuale è stata presentata nella sua completezza? (percorso formativo + progetto da realizzare) sì  no

36. Se no, ti chiediamo di precisare quale parte della proposta progettuale è stata presentata:

- costituzione di un gruppo di lavoro interno all'istituzione scolastica
- costituzione di un gruppo di lavoro interistituzionale
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno all'istituzione scolastica
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno all'istituzione scolastica, e per altri soggetti istituzionali (educatori museali, mediatori culturali, rappresentanti ente territoriale, altre istituzioni)
- una versione ridotta del progetto
- altro (*specificare*)

37. La proposta progettuale è stata accolta? sì  no  in parte

38. Se sì / in parte, ti chiediamo di indicarci sinteticamente le linee e i tempi di sviluppo

39. Se no, ti chiediamo di indicarci le criticità individuate (ad esempio: difficoltà ad inserire la proposta nella programmazione istituzionale, mancanza di risorse finanziarie, di tempo...)

### **III. Note e osservazioni personali**

#### **IV. Compilatori scheda**

Nome

Qualifica

Data

## **Questionario per il monitoraggio a distanza dell'ENTE LOCALE**

### **I. Fase ricognitiva (lettura del proprio contesto, interno ed esterno)**

#### **Il contesto istituzionale**

1. L'ente locale è dotato di un settore/servizio/sportello dedicato all'immigrazione? sì  no

Se sì, specificare

2. A quale assessorato afferisce?

3. Quando è stato istituito?

4. Esiste una "carta dei servizi" per il cittadino? sì  no

5. Se sì, la carta indica servizi/programmi specificamente dedicati ai cittadini immigrati? sì  no

#### **Le risorse umane**

6. Esiste una commissione o un gruppo di lavoro (anche interassessorile) dedicato alla formulazione di politiche per la multiethnicità? sì  no

Se sì, specificare

- da quando è attivo il gruppo

- numero componenti

- ambiti/assessorati di appartenenza

7. L'ente locale dispone di risorse umane impegnate nella progettazione e realizzazione di attività in ambito interculturale? sì  no

Se sì, specificare numero e qualifica

8. L'ente locale fa/ha fatto ricorso a professionalità esterne, anche su singoli progetti, nell'ambito dell'educazione all'intercultura? sì  no

Se sì, indicare quali

9. I funzionari hanno frequentato corsi di formazione in ambito interculturale? sì  no

Se sì, specificare

10. Queste esperienze formative hanno generato ulteriori bisogni? sì  no   
Se sì, specificare

### **Le risorse finanziarie**

11. Nel bilancio dell'ente locale è presente una voce specificamente riservata alle attività/progetti in ambito interculturale? sì  no

### **Gli spazi**

12. L'ente locale dispone di, o ha in programma di creare spazi di aggregazione dedicati all'educazione interculturale e/o alla realizzazione di attività socio-culturali per i cittadini immigrati? sì  no   
Se sì, specificare

### **I programmi e le attività culturali rivolti a cittadini immigrati**

13. Sono già state predisposti programmi e attività culturali specificamente rivolti a cittadini immigrati? sì  no   
Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

14. Le attività predisposte sono nate da una specifica lettura dei bisogni del territorio e delle attese dei destinatari? sì  no   
Se sì, specificare con quali modalità

15. L'ente locale ha realizzato queste attività coinvolgendo i destinatari nella progettazione delle stesse? sì  no   
Se sì, descrivere per punti essenziali come si è svolta la progettazione partecipata da parte dei destinatari

16. Accanto alle iniziative specificamente rivolte a pubblici di altre culture, l'ente locale ha promosso e/o realizzato attività per incoraggiare un dialogo e uno scambio effettivo tra questi e il pubblico autoctono? sì  no   
Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

### **Il partenariato interistituzionale**

17. L'ente locale ha già realizzato iniziative in partenariato con la scuola, il museo e/o altre istituzioni culturali nell'ambito dell'educazione interculturale? sì  no

Se sì, descrivere per punti essenziali l'attività/le attività realizzate

18. Chi ha assunto l'iniziativa?

19. Sono stati definiti e formalizzati i reciproci impegni istituzionali?

sì  no

*Note*

20. Sono stati definiti i ruoli, le competenze, il mandato dei partner coinvolti?

sì  no

Se sì, specificare

21. Il progetto/i ha previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali?

sì  no

Se sì, specificare e descrivere il tipo di apporto di ciascun soggetto (es. altre amministrazioni locali, enti di ricerca, centri di aggregazione giovanile, Centri Territoriali Permanenti, associazioni di cittadini immigrati...)

22. Nella progettazione e nella realizzazione di queste iniziative è stata prevista la figura del mediatore culturale? sì  no

Se sì, descrivere il tipo di apporto

23. L'ente locale ha promosso/promuove attività di ricerca in ambito interculturale con:

- università / istituti di ricerca
- agenzie formative
- équipe di esperti
- altro (*specificare*)

*Note*

### **La documentazione**

24. Esiste un archivio di documentazione delle attività realizzate in ambito interculturale? sì  no

Se sì, quali materiali raccoglie, e relativi a quali fasi delle attività realizzate? (es. percorso progettuale, prodotti finali...)

25. Questi materiali sono consultabili? sì  no

26. Le attività, i progetti, i materiali prodotti in ambito interculturale sono documentati *on-line*? sì  no

#### **La verifica/valutazione**

27. I programmi e le attività in ambito interculturale vengono monitorate, verificate, valutate? sì  no

Se sì, con quali modalità?

- interviste dirette
- questionari
- studi specifici con équipe di esperti
- altro (*specificare*)

28. Da chi vengono condotte la verifica e la valutazione?

#### **La pubblicizzazione e la sensibilizzazione**

29. L'ente locale ha promosso/promuove la conoscenza e la diffusione delle proprie iniziative in ambito interculturale? sì  no

Se sì, con quali modalità, e chi sono i destinatari? (es. comunità di riferimento, altre amministrazioni locali, istituzioni culturali...)

30. L'ente locale ha promosso seminari/giornate di studio in ambito interculturale? sì  no

Se sì, indicare l'anno e il titolo delle iniziative realizzate

#### **Ricaduta**

31. I programmi e le attività, la formazione, la ricerca in ambito interculturale hanno provocato una ricaduta positiva? sì  no

Se sì, quale è stata?

#### **II. Fase propositiva (*feedback* dall'istituzione di appartenenza)**

32. All'interno del tuo contesto istituzionale, a chi hai presentato la proposta progettuale sviluppata nell'ambito del corso Ismu? (*precisare il ruolo e la funzione, e le motivazioni della scelta*)

33. La proposta progettuale è stata presentata nella sua completezza?  
(percorso formativo + progetto da realizzare) sì  no

34. Se no, ti chiediamo di precisare quale parte della proposta progettuale è stata presentata:

- costituzione di un gruppo di lavoro interno all'ente locale
- costituzione di un gruppo di lavoro interistituzionale
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno all'ente locale
- il percorso formativo (corso di aggiornamento) per il personale interno all'ente locale, e per altri soggetti istituzionali (insegnanti, mediatori culturali, operatori museali e di altre istituzioni culturali)
- una versione ridotta del progetto
- altro (*specificare*)

35. La proposta progettuale è stata accolta? sì  no  in parte

36. Se sì / in parte, ti chiediamo di indicarci sinteticamente le linee e i tempi di sviluppo

37. Se no, ti chiediamo di indicarci le criticità individuate (ad esempio: difficoltà ad inserire la proposta nella programmazione istituzionale, mancanza di risorse finanziarie, di tempo...)

### **III. Note e osservazioni personali**

#### **IV. Compilatori scheda**

Nome

Qualifica

Data