



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Storia delle arti e
conservazione dei beni artistici

Tesi di Laurea

I musei e la *promozione* *della diversità*

Il caso del *translanguaging* come strumento di
inclusione al museo

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Silvia Burini

Correlatrice

Egr. Dott.ssa Angela Bianco

Laureanda

Aurora Cappello
Matricola 882917

Anno Accademico

2021 / 2022

Indice

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 3 |
| I. Il potenziale generativo dei musei: l'educazione museale | 6 |
| I.1. Il museo per ICOM: il fine educativo | 8 |
| I.2. Dalla definizione ICOM ai decreti del MIBAC | 11 |
| I.3. Premessa terminologica: didattica, educazione e mediazione | 14 |
| I.4. Cenni storici: l'educazione museale in Italia | 17 |
| I.5. Il museo come luogo di educazione non formale e informale | 21 |
| I.6. L'apprendimento nei musei: dal <i>comportamentismo</i> al <i>costruttivismo</i> | 24 |
| I.7. Il valore educativo degli spazi e degli oggetti museali | 30 |
| Apparato iconografico | 37 |
| II. I musei: istituzioni al servizio della società | 38 |
| II.1. Dalla missione educativa al ruolo sociale dei musei | 39 |
| II.2. Il museo come documento globale della storia | 41 |
| II.3. Musei come agenti di inclusione sociale | 52 |
| II.3.1. Una criticità: misurare l'impatto sociale | 60 |
| Apparato iconografico | 66 |
| III. I musei come spazio di dialogo interculturale | 68 |
| III.1. La società multiculturale italiana: alcuni dati | 68 |
| III.2. La pedagogia interculturale: dalla scuola al museo | 73 |
| III.3. Progetti museali per la promozione della diversità e dell'inclusione | 84 |
| III.3.1. Musei che coinvolgono gli stranieri come mediatori culturali | 85 |
| III.3.2. Musei che adottano un approccio narrativo e autobiografico. | 97 |
| III.3.3. Musei che collaborano con artisti contemporanei | 112 |
| III.3.4. Musei che propongono visite-laboratori linguistici | 120 |
| Apparato iconografico | 144 |

| | |
|--|-----|
| IV. Il <i>translanguaging</i> nei musei per la promozione della diversità | 145 |
| IV.1. Pratiche di plurilinguismo nei musei | 147 |
| IV.2. Il <i>translanguaging</i> come proposta educativa | 164 |
| IV.3. La Collezione Peggy Guggenheim e i laboratori <i>translanguaging</i> come offerta di inclusione sociale | 179 |
| IV.3.1. La fase sperimentale: <i>Oggetti migranti</i> | 183 |
| IV.3.2. Alcuni esempi di attività | 187 |
| IV.3.3. <i>Io vado al museo</i> : oggi | 191 |
| IV.3.4. I percorsi | 196 |
| IV.3.5. Vantaggi e criticità | 204 |
| IV.3.6. <i>Io vado al museo</i> : prospettive future | 216 |
| Apparato iconografico | 221 |
| | |
| Conclusioni | 242 |
| | |
| Elenco delle immagini | 249 |
| | |
| Bibliografia | 252 |
| | |
| Sitografia | 273 |
| | |
| Appendice | 281 |

Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla mia personale esperienza in una delle istituzioni museali più prestigiose del panorama veneziano ed italiano, ma anche tra le più rappresentative dei movimenti artistici europei e nordamericani del primo Novecento: la Collezione Peggy Guggenheim. L'idea ha preso forma a seguito del mio impegno e interesse nei confronti dei programmi educativi offerti dal museo, e nello specifico per uno recentemente elaborato: *Io vado al museo*. Quest'ultimo, perseguendo obiettivi di inclusione sociale, promozione del dialogo interculturale, abbattimento degli stereotipi ed emancipazione delle persone, risulta del tutto in linea con gli attuali dibattiti internazionali che riguardano i musei come luoghi in cui si possa anche riflettere sul presente. Durante la mia collaborazione al progetto, è stata approvata e pubblicata la nuova definizione di museo da parte dell'*International Council of Museums* (ICOM). La coincidenza fortuita della modifica dello Statuto di ICOM con il lancio del progetto di inclusività del Guggenheim ha suscitato in me, testimone privilegiata in questa fase, un particolare interesse verso il tema della *promozione della diversità* nei musei, affrontato nel presente lavoro.

Tre sono i principali obiettivi di questa tesi. In primo luogo, indagare le premesse teoriche dell'evoluzione dei musei che, da istituti preposti all'educazione e alla formazione dell'individuo, hanno progressivamente abbracciato obiettivi di cambiamento sociale e di promozione dei diritti umani. Il secondo è presentare le principali modalità con cui i musei adempiono alla loro missione educativa e inclusiva. Tra queste, particolare attenzione sarà rivolta alle istituzioni che promuovono la diversità tramite programmi ed iniziative di educazione plurilingue. Infine, nell'ultima parte del presente lavoro si cercherà di dimostrare che gli approcci plurali, quali ad esempio il *translanguaging*, sono del tutto in linea con le indicazioni di ICOM, con i mutamenti della società contemporanea e con i dibattiti che chiamano in causa i musei su temi quali la de-gerarchizzazione della narrazione e il ribaltamento dello sguardo.

Il primo capitolo concerne la missione educativa dei musei, indicata come obiettivo primario nelle direttive nazionali e internazionali. L'indagine prenderà avvio dalla storia della definizione di museo di ICOM che, dallo Statuto del 1974, ne riconosce il fine educativo. Dopo una panoramica sui metodi e gli strumenti di cui tale istituzione fa uso per perseguire il suddetto fine, si indagherà l'aspetto che più caratterizza e distingue l'esperienza educativa in museo da quella in altri luoghi preposti: l'incontro ravvicinato con l'oggetto. Dall'indagine sui

testi teorici di riferimento, emergerà che ogni tipo di apprendimento (dunque anche quello in museo) è un processo mediato dalle strutture della società: in esso, quindi, si riflettono quelle dinamiche di potere e di esclusione (o inclusione) che caratterizzano quest'ultima.

La natura sociale del processo di costruzione della conoscenza ci condurrà al cuore del secondo capitolo, in cui si affronterà il ruolo dei musei come *istituzioni a servizio della società* con particolare attenzione al tema dell'inclusione. Numerosi sono gli studi che hanno messo in luce che tale istituzione può e deve prendere posizione rispetto alle urgenze della contemporaneità legate a temi quali l'accessibilità, la promozione delle diversità e della multiculturalità, e il rispetto dei diritti civili e umani.

Il terzo capitolo, a partire dalla concezione del patrimonio culturale come ponte tra diverse culture, delinea un quadro generale della società multiculturale italiana e offre dei riferimenti circa la pedagogia interculturale adottata in ambito scolastico. Successivamente, verranno presentate alcune modalità con cui i musei coinvolgono i cittadini con *background* migratorio, pubblico solitamente escluso e sottorappresentato. In questa sezione, si darà spazio a quattro tipologie di programmi di inclusione sociale proposti da alcuni musei per il *target* di nostro interesse; a partire dalle tre categorie proposte da Simona Bodo, abbiamo considerato anche un nuovo approccio interculturale che si fonda sull'apprendimento delle lingue al museo.

Il quarto capitolo si configura come una ricerca sull'implementazione delle pratiche plurilingui e della metodologia del *translanguaging* nelle istituzioni museali, arricchita dall'osservazione diretta e personale del progetto *Io vado al museo* della Collezione Peggy Guggenheim. A quest'ultimo caso sarà dedicato grande spazio, per l'importanza che ricopre nel panorama italiano e internazionale in termini di esemplarità e innovazione. Obiettivo del capitolo sarà dimostrare la consonanza di intenti delle metodologie plurilingui e dell'educazione interculturale al museo: l'adozione di tali pratiche permette di perseguire quegli obiettivi indicati da ICOM che rendono i musei istituzioni inclusive al *servizio della società* per la *promozione della diversità*.

Il presente lavoro si struttura in due parti: i primi due capitoli costituiscono una riflessione teorica funzionale a definire lo stato degli studi e a comprendere le scelte educative dei musei. Il terzo e il quarto capitolo tracciano un quadro molto specifico sulla situazione italiana ed europea rispetto ai programmi museali in atto per la promozione delle diversità culturali. Qui sono presentate diverse modalità e approcci, sostenuti da esempi e da casi studio.

La ricerca è stata condotta a partire da pubblicazioni di diversa natura: studi teorici, ma anche decreti legislativi e atti ufficiali pubblicati da diversi enti che operano a sostegno dell'educazione interculturale: dagli atti ministeriali italiani a quelli dell'Unione Europea, dalle fondazioni a scopo educativo-sociale ai gruppi di ricerca-azione. In mancanza di una

consolidata bibliografia di riferimento la ricerca ha lambito diversi ambiti: dalla museologia alle teorie educative, fino a studi di linguistica e sociologia.

Inoltre, lo studio si è potuto avvalere dell'osservazione diretta e del personale coinvolgimento al programma *Io vado al museo*, oltre che delle interviste condotte a professioniste nell'ambito del progetto proposto dalla Collezione Peggy Guggenheim: Elena Minarelli, Responsabile del Dipartimento Educazione; Michela Perrotta, Coordinatrice delle attività per le scuole e dei programmi per il pubblico; Silvia Cicogna e Noemi Palumbo, educatrici; Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, Responsabili scientifiche del gruppo di ricerca MILE. Grazie alla conoscenza personale e al confronto con la dott.ssa Fazzi e con la dott.ssa Meneghetti, ho potuto incontrare e intervistare anche Paola Rampoldi, Curatrice del Museo Popoli e Culture del PIME di Milano; la nostra conversazione mi ha permesso di approfondire anche i programmi proposti da questo museo, cioè i percorsi *TAM TAM – Tutti al museo* e *Come si dice?*. Tutto questo materiale è consultabile in appendice.

CAP. I

IL POTENZIALE GENERATIVO DEI MUSEI: L'EDUCAZIONE MUSEALE

Che cos'è un museo?

Il museo è un'istituzione al servizio della società, il cui obiettivo è l'educazione. Luogo di studio o svago, meta di passeggiate nei giorni di festa o tappa di soggiorni in città d'arte, il museo permette di fare un'esperienza arricchente per la formazione della persona, perciò ha un ruolo educativo.

Tali attività afferiscono alla sfera della *valorizzazione* del patrimonio culturale dei musei, a cui si affianca quella della *tutela* dello stesso, attraverso attività di ricerca, studio, restauro e conservazione delle opere.

Quello di "museo" è un concetto che è cambiato notevolmente nel tempo, e oggi corrisponde a un'ampia gamma di istituzioni che svolgono svariate attività.

Come riportato nella prefazione al testo *The museum Experience* di John H. Falk e Lynn D. Dierking, fondamentale per questo studio,

Museums have expanded in variety and exploded in popularity over the last few decades. As their numbers and popularity have grown, there has been a marked change in the role of museum in society. Whereas museums have historically been oriented primarily toward collections and research, they now are increasingly viewed by the public as institutions for public learning. All museums now place an emphasis on education that they never did in the past¹.

Il cambiamento occorso nella missione e nella natura dei musei è un processo complesso, avvenuto in relazione ai mutamenti della società. Secondo Falk e Dierking, mentre circa cinquant'anni fa la maggior parte dei musei avrebbe elencato l'educazione come un aspetto secondario nella lista di priorità istituzionali, ora le stesse collezioni e i medesimi musei sarebbero inclini ad affermare che sono, prima di tutto, centri per l'apprendimento pubblico o, per lo meno, centri che considerano al pari livello l'educazione, la ricerca e la conservazione. Questi aspetti restano importanti nel mondo museale anche se, in molte istituzioni più antiche, i curatori e i *registrar* mantengono comunque un'influenza significativa. Tuttavia, nel breve spazio di una generazione², le priorità istituzionali sono state, in molti casi, capovolte. Direttori associati o *manager* per i servizi educativi e i *public programs* sono comparsi all'improvviso

¹ J. H. Falk, L. D. Dierking, *The museum Experience*, Washington D. C., Whalesback Books, 1992, cit., p. XIII.

² Falk e Dierking fanno riferimento al cambiamento occorso negli anni Settanta e Ottanta.

in istituzioni in cui una volta c'era un solo "coordinatore della didattica" relegato nel seminterrato.

Attualmente, il museo non è considerabile soltanto un luogo fisico in cui gli oggetti sono custoditi ed esposti né un luogo di ricerca rivolto esclusivamente a esperti, ma un *forum* pubblico in cui possono aver luogo sia l'educazione che lo svago. Tuttavia, è necessario riconoscere che i musei assolvono a diverse funzioni, e, per questo, quando ci riferiamo ad essi, dobbiamo considerare che si tratta di organizzazioni complesse che beneficiano del contributo di competenze diverse³.

André Desvallées and François Mairesse, coordinatori dell'*International Committee for Museology* (ICOFOM) di ICOM, nel testo-strumento di riferimento *Concetti Chiave di Museologia*⁴, si chiedono:

Quali sono le funzioni dei musei? [...] la conservazione [...] (che comprende l'acquisizione, la conservazione e la gestione delle collezioni), la ricerca e la comunicazione. Quest'ultima a sua volta comprende l'educazione e l'esposizione, le due funzioni senza dubbio più visibili di un museo⁵.

³ F. Fazzi, *CLIL beyond the classroom. A pedagogical framework to bridge the gap between school and museum content and language integrated learning*, tesi di Ricerca, Scuola di Dottorato in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio ciclo 31, Università Ca' Foscari, 2019, qui p. 36; F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, in "Italiano Linguadue", 12, 2020, pp. 628-649, https://www.researchgate.net/publication/346034872_CLIL_dalla_scuola_al_museo_Potenzialita_criticita_e_implicazioni_glottodidattiche [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

⁴ Il testo in lingua originale *Key Concepts of Museology* è uno strumento di riferimento sviluppato dall'International Committee for Museology (ICOFOM) di ICOM che fornisce ai professionisti museali di tutto il mondo un linguaggio comune. Questo è stato presentato nel 2010 alla XXII Conferenza Generale ICOM che si è svolta dal 7 al 12 novembre 2010 a Shanghai, in Cina. 2.000 copie in quattro lingue (inglese, francese, spagnolo e cinese) sono state distribuite ai membri durante la Conferenza generale dell'ICOM. Si è inoltre deciso di mantenere tutte le versioni disponibili online. La pubblicazione definisce le principali idee relative alla museologia utilizzate dai professionisti del museo. Questo progetto lanciato da ICOFOM nel 1993 sotto il coordinamento di François Mairesse e André Desvallées è il risultato di molti anni di lavoro nella definizione di 21 concetti e termini importanti per la professione. I concetti chiave sono un'anteprima del più ampio Dizionario di Museologia pubblicato nel 2011 in francese.

⁵ A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Concetti Chiave di Museologia*, Armand Colim ed., 2010, cit., pp. 26-27; risorsa consultabile online al seguente link: <https://www.icom-italia.org/concetti-chiave-museologia/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023].

I.1. Il museo per ICOM: il fine educativo

Nel corso del XX secolo gli studiosi hanno dato diverse interpretazioni su come i musei dovrebbero servire la società contemporanea, ma la fonte più autorevole nel definire la missione e la natura delle istituzioni museali è l'*International Council of Museums (ICOM)*⁶ tramite il suo Statuto.

Secondo quello attuale, adottato nella recentissima XXVI Assemblea Generale Straordinaria di Praga il 24 agosto 2022, la definizione di museo è la seguente:

*A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing*⁷.

La definizione, frutto del lavoro iniziato nel 2019 (a seguito della Assemblea Generale Straordinaria di Kyoto) dalla commissione preposta *ICOM Define*, è stata ufficialmente proposta nell'*Advisory Council* del 20 maggio 2022 e recentemente approvata a Praga con il 92,41% di voti (con un numero di 487 voti favorevoli, 21 voti contrari, 17 astensioni) nelle tre lingue ufficiali: inglese, francese e spagnolo. Come risulta evidente dal confronto con la precedente definizione, votata nella XXII Assemblea Generale a Vienna il 24 agosto 2007, sono state apportate modifiche sostanziali che riguardano aspetti nuovi e importanti, ricorrenti nel dibattito museologico attuale e nella coscienza dei professionisti museali. La definizione che veniva approvata durante la seduta di Vienna, e che è rimasta in auge per il lungo periodo di quindici anni, recitava:

A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches,

⁶ ICOM è l'organizzazione internazionale dei musei e degli operatori museali nonché una delle massime autorità in campo. Il comitato preposto all'ambito di educazione museale è CECA-ICOM International Committee for Education and Cultural Action.

⁷ Cfr. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]; cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]. Attualmente la traduzione italiana non è ancora stata approvata e sarà oggetto di confronto di *ICOM Define* e gli altri Comitati Nazionali che hanno come lingue ufficiali l'italiano.

*communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment*⁸.

Se già lo Statuto del 2007 sanciva che il museo fosse un'istituzione al servizio della società con la primaria finalità di educare, soltanto quella attuale si spinge ad affermare che i musei sono (e quindi devono essere) istituzioni accessibili e inclusive, che promuovono la diversità e la sostenibilità. La seconda aggiunta totalmente nuova e fondamentale riguarda il ruolo assegnato alla partecipazione delle comunità e alla necessità di offrire esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze⁹.

Il primo periodo riprende dunque le caratteristiche identitarie e le funzioni universalmente riconosciute del museo, seppur con alcune modifiche, mentre nel secondo e nel terzo periodo sono evidenziate la visione e il *modus operandi* dei musei, attraverso le azioni concrete svolte dagli "istituti" museali nella loro molteplice varietà. In questo periodo sono inserite alcune parole chiave fortemente innovative e largamente condivise dalla comunità di ICOM: *accessibilità* e *inclusività*, rispetto e promozione della *diversità* e della *sostenibilità*, il richiamo a un comportamento *etico* (con evidente rinvio al *Codice etico di ICOM*) e all'esigenza di *professionalità* nello svolgimento delle funzioni proprie del museo, la *partecipazione* delle *comunità* e la *condivisione* delle conoscenze, ed infine la necessità di un'offerta ampia e diversificata in modo che la visita sia un'esperienza che educi, dia piacere (svago e benessere), solleciti la riflessione, estenda e metta in relazione le conoscenze. In definitiva, la definizione approvata dell'Assemblea Generale soddisfa la doppia esigenza di porsi in continuità con le precedenti e di innovarle alla luce di quanto è mutato nel mondo museale e nella società contemporanea¹⁰.

ICOM, sin dalla sua istituzione nel 1947, si presenta come organo non governativo con lo scopo di preservare e valorizzare il patrimonio culturale e naturale mondiale; attraverso convegni e pubblicazioni, nonché momenti di formazione, tale istituzione mette in atto iniziative volte a rafforzare e facilitare il confronto e la comunicazione tra professionisti del settore. Nel corso degli anni, in collaborazione con UNESCO, ICOM ha elaborato una definizione di "museo" apportando continue modifiche e aggiustamenti: quella attuale è dunque il risultato di un processo di sistemazione, rielaborazione e integrazione della prima, elaborata nel 1946 nel corso della I Conferenza Generale UNESCO di Parigi, in cui

⁸ Cfr. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

⁹ Cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> [ultimo accesso online 21 agosto 2022].

¹⁰ Per un confronto più approfondito tra le due definizioni, si veda <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga/> [ultimo accesso 21 agosto 2022].

L'*International Council of Museums* venne fondato¹¹. Il cambiamento progressivo della concezione di museo è di grande interesse culturale, storico e sociale perché permette di indagare e riflettere sul ruolo dell'istituzione nel corso degli ultimi ottant'anni. Proprio la consapevolezza che l'istituzione-museo sia stata, e tuttora sia, in continuo cambiamento per la necessità di allinearsi a una società estremamente dinamica, è il punto di partenza per il presente lavoro di tesi.

Se nella prima definizione ufficializzata all'atto di nascita di ICOM si parlava semplicemente di "collezione aperta al pubblico", nel primo Statuto del 1951 si parla già di "istituto" e nel 1968, presso la Conferenza Generale di Monaco, di "istituzione che conserva, studia, valorizza e essenzialmente espone un insieme di elementi di valore culturale per il diletto".

Già nel 1951, però, durante la riunione congiunta UNESCO e ICOM, si apre il dibattito sulla funzione educativa del museo; nel 1952, nel Convegno UNESCO svoltosi a Brooklyn e in quello del 1954 ad Atene viene ribadita l'importanza del ruolo educativo del museo: conservazione, ricerca ed educazione vanno collocate sullo stesso piano, in quanto funzioni paritarie, anelli della stessa catena. Queste riunioni sono fondamentali perché costituiscono il punto di partenza per il dibattito sulla didattica museale che si è sviluppato negli anni successivi e che, per alcuni aspetti, rimane ancora un capitolo aperto.

Negli anni successivi, l'attenzione si è spostata dalla tema della valorizzazione dei beni a quello del ruolo del museo nella società. Gli anni Settanta sono cruciali per la storia di ICOM e per il tema di nostro interesse. Nel 1971, nella Conferenza Generale di Parigi e Grenoble, si approva un nuovo statuto in cui si dichiara: "*Museums must accept the fact that the world is constantly changing*". Nello statuto del 1974, un nuovo testo viene adottato (il quale è tuttora alla base della attuale definizione) e il cambio di prospettiva è evidente:

*A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of the society and its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates, and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of man and his environment*¹².

Il fine diveniva, per la prima volta, educativo e culturale, e la relazione con il pubblico e le sue aspettative una parte sempre più importante della riflessione sul museo. Più recentemente, lo

¹¹ Cfr. ICOM Czech Republic, *224 Years of defining Museums*, contributo online: https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf [ultimo accesso 18 novembre].

¹² Ibidem, https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf [ultimo accesso 18 novembre].

statuto adottato nella XXI Assemblea Generale del 2004¹³ ha apportato una modifica significativa: si considera per la prima volta anche il patrimonio “immateriale”, con cui intendiamo quelle forme di espressione che rappresentano l’identità e le tradizioni delle comunità, come la musica, la danza e i rituali.

I.2. Dalla definizione ICOM ai decreti MIBAC

La definizione ICOM del 2007 è stata prontamente recepita dalla normativa italiana: il Decreto ministeriale MIBAC del 23 dicembre 2014 *Organizzazione e funzionamento dei musei statali* all’art.1 la riprende integralmente, con una aggiunta finale incentrata sulla promozione de “la conoscenza presso il pubblico e la comunità scientifica”¹⁴.

Il *Codice Etico di ICOM*, adottato all’unanimità dalla XV Assemblea Generale tenutasi a Buenos Aires il 4 novembre 1986¹⁵, rappresenta uno *standard* minimo per i musei: sancisce una serie di principi, seguiti da linee guida sulle pratiche professionali da applicare. A proposito del ruolo educativo dei musei, al IV principio si stabilisce che:

*Museums have an important duty to develop their educational role and attract wider audiences from the community, locality, or group they serve. Interaction with the constituent community and promotion of their heritage is an integral part of the educational role of the museum*¹⁶.

¹³ La definizione recitava: “Il Museo è un’istituzione permanente senza scopo di lucro al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell’uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto”. Cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> [ultimo accesso online 21 agosto 2022].

¹⁴ Si veda il decreto al seguente link: <https://www.beniculturali.it/comunicato/dm-23-12-2014-1> [ultimo accesso 21 agosto 2022].

¹⁵ Durante la XV Assemblea generale di Buenos Aires (1986), è stato adottato il *Codice etico professionale dell’ICOM*, successivamente modificato dalla XX Assemblea Generale a Barcellona nel 2001, che lo ha rinominato *Codice etico di ICOM per i Musei*, ed infine revisionato dalla XXI Assemblea Generale a Seoul nel 2004.

¹⁶ *ICOM Code of Ethics for Museums*, Parigi, ICOM, 2017, cit., p. 24.

Nella traduzione italiana del *Codice etico dell’ICOM per i Musei*, al IV principio si stabilisce che “Al museo spetta l’importante compito di sviluppare il proprio ruolo educativo e di richiamare un ampio pubblico proveniente dalla comunità, dal territorio o dal gruppo di riferimento. L’interazione con la comunità e la promozione del suo patrimonio sono parte integrante della funzione educativa del museo.” Per il *Codice etico dell’ICOM per i musei* si veda: <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/02/ICOMItalia.CodiceEticoICOMItalia.pdf> [ultimo accesso 10 febbraio 2023].

Il *Codice etico dell’ICOM per i musei* è pubblicato nelle tre lingue ufficiali dell’organizzazione: inglese, francese e spagnolo. La traduzione italiana del *Codice etico dell’ICOM per i Musei* è stata realizzata dal Comitato nazionale italiano a partire dalla versione inglese, confrontata con quelle francese,

La dichiarazione del *Codice etico di ICOM per i Musei* viene ripresa anche in apertura all'*Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei* (Art. 150, comma 6, D.L. n. 112/1998)¹⁷.

Nell'*Atto di indirizzo*, precisamente nell'Ambito VII relativo a *Rapporti del museo con il pubblico e relativi servizi*, si afferma 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 [...] 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 predisposti¹⁸.

L'emanazione dell'*Atto di indirizzo* (D.M. 10 maggio 2001) e l'applicazione del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 41) delineano una riorganizzazione a livello nazionale dei musei e segnano un profondo cambiamento culturale verso una rinnovata attenzione nei confronti della materia museale¹⁹.

A questa tendenza si adegua anche il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che, nello studio del 2006 dell'Ispettore Antonio Ciocca, riconosce le finalità e l'importanza educativa che i musei ricoprono nella società. Secondo Ciocca, questi ultimi costituiscono una risorsa educativa inesauribile per i valori di cui si fanno portatori, per l'autenticità dei documenti presentati, e per la multidimensionalità dei linguaggi espressivi ed espositivi²⁰.

spagnola e portoghese e sottoposta all'approvazione del Comitato nazionale svizzero. La traduzione è stata curata da Luca Baldin, Victoria Franzinetti, Maria Gregorio, Alberto Garlandini, Daniele Jalla, Teresa Medici, Alessandra Mottola Molino, Filippo Rampazzi (ICOM Svizzera).

¹⁷ L'*Atto di indirizzo* (Art. 150, comma 6, D.L. n. 112/1998) è stato sancito dal decreto del 10 maggio 2001 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana il 19 ottobre 2001. Il documento è consultabile online al seguente link:

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-10-19&atto.codiceRedazionale=001A8406&elenco30giorni=false [ultimo accesso 21 agosto 2022].

¹⁸ Decreto Ministeriale, 10 maggio 2001, *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*, (D.M. 10 maggio 2001, Art. 150, comma 6, del D.L. n. 112 del 1998), G.U. 19 ottobre 2001, n. 244, S.O., cit.; https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1310746917330_DM10_5_01.pdf [ultimo accesso 27 agosto 2022].

¹⁹ P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola*, Roma, Carocci editore S.p.A, 2005.

²⁰ A. Ciocca, *Didattica Museale*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2006, contributo online: https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/intro.shtml [Ultimo accesso: 18 agosto 2022].

Nei documenti ufficiali sopracitati, pubblicati dalle maggiori autorità nel campo della cultura in Italia (e non solo), si riconosce come primaria la funzione educativa del museo e si evidenzia la necessità di un servizio educativo che predisponga programmi rivolti a pubblici diversificati. Con *servizio* (o *programma*) *educativo* si intende l'offerta culturale che l'istituzione museale propone all'utenza, elaborando attività e progetti per rispondere alla domanda del pubblico che si intende coinvolgere. All'interno dei musei, è il *dipartimento educativo*²¹ a occuparsi della proposta, dello sviluppo e della gestione di tali servizi, in sinergia con enti ed istituzioni locali. Calandosi nella realtà del luogo e avanzando proposte di collaborazione e partenariato, il dipartimento di educazione può coinvolgere quanti più pubblici, fidelizzando i suoi visitatori. La costruzione di un rapporto continuativo (di "fedeltà") con il museo non ha soltanto scopo di *marketing*, ma ha un fine educativo ben preciso. Soltanto se ripetuta e sostenuta (da più visite, dalla partecipazione ai *public programs* e momenti di formazione, da una preparazione che precede la visita e una riflessione che la segue), l'esperienza diviene educativa: senza una solida impalcatura di servizi che abbiano obiettivi e contenuti chiari, i frequentatori del museo si limiteranno a una visita fugace, unica ed episodica, alla stregua di un'esperienza in un parco tematico. Al contrario, grazie alla pianificazione dei servizi educativi per target specifici, sulla base delle caratteristiche e necessità di questi ultimi, il museo si farà non solo luogo di divertimento e svago, ma anche e soprattutto polo educativo. Rispetto ad una didattica che si realizza per mezzo di esperienze episodiche, una progettualità condivisa con enti del territorio (scuole, centri culturali, poli artistici, accademie) consente a istituzioni con finalità e culture diverse di costruire insieme un percorso di formazione in cui le proposte e i contenuti siano collegati e trasmessi secondo un unico fine²².

Come ben evidenziato da Silvia Mascheroni,

Il [...] partenariato non è una situazione 'naturale', spontanea, ma è una situazione negoziata [...]. La progettazione interistituzionale richiede il reciproco riconoscimento e rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, risultando necessario distinguere ruoli, funzioni, competenze. [...] L'intento comune è dare rilevanza formativa all'esperienza, per provocare un apprendimento non solo di natura cognitiva, ma più complesso e completo²³.

²¹ Il settore che si occupa dell'esperienza di conoscenza dei visitatori viene chiamato in diversi modi a seconda delle realtà museali, tra cui: *Dipartimento Educativo*, *Area Educazione*, *Sezione Didattica*, *Servizi Educativi*.

²² Cfr. S. Mascheroni, *La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola*, in "Insula Fulcheria", 39.2009, A, pp. 92-101.

²³ S. Mascheroni, *La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola*, cit., pp. 94-95.

Esperire il patrimonio culturale è complesso; si tratta, infatti di un elemento generativo che mette in moto saperi e relazioni secondo percorsi e strade differenti. Fare ricerca su come rendere educativa l'esperienza museale significa indagare diversi ambiti disciplinari, approcci e metodi didattici.

La garanzia della interiorizzazione nei singoli visitatori del significato e del valore dei beni culturali si fonda su una corretta educazione allo sguardo e alla percezione, su uno sviluppo della creatività e del pensiero critico che stimolino la curiosità e l'interesse per il patrimonio musealizzato e fruito²⁴.

Secondo Severo Cardone e Marta Masi,

Una corretta educazione al patrimonio culturale [...] non può che contribuire alla costruzione della personale identità, allo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità, oltre a promuovere lo sviluppo di una personalità creativa, aperta alla flessibilità e alla complessità²⁵.

I.3. Premessa terminologica: didattica, educazione e mediazione

La missione educativa dei musei è supportata da studi e ricerche in ambito teorico dalla disciplina della *didattica museale*. Secondo il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca italiano, questa consiste ne

[...] l'insieme delle metodologie e degli strumenti utilizzati dalle istituzioni museali [...] per rendere accessibili ad un più vasto pubblico collezioni, raccolte, mostre e in generale ogni tipo di esposizione culturale²⁶.

Bisogna riconoscere che non si tratta di una spiegazione esaustiva in quanto lascia aperte delle questioni terminologiche: che cosa intendiamo con “insieme di strumenti e di metodologie”? Nel tentativo di restringere e definire il campo, Ivo Mazzotti, ricercatore dell'Università di Bologna, in un contributo dedicato alla definizione della didattica museale, sottolinea che la

²⁴ Cfr. S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Reggio Calabria, Progedit, 2019, qui pp. 29-30.

²⁵ Ivi, cit. 29; qui gli autori si rifanno a M. Vinella, *Educazione ai beni culturali e ambientali: dall'immagine al paesaggio, dall'ecomuseo alla città*, Lecce, Pensa, 2004, qui p. 52.

²⁶ A. Ciocca, *Didattica Museale*, cit.

https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/intro.shtml [Ultimo accesso: 18 agosto 2022].

pedagogia museale è strettamente correlata a quella di altre discipline, ma è anche diversa in quanto essa:

[...] è il campo di ricerca il cui le didattiche disciplinari vengono integrate nei processi di insegnamento e di apprendimento che si svolgono in ambienti museali e in rapporto con oggetti ed esposizioni. [...]

La didattica museale non può fare a meno di mettersi in rapporto con le elaborazioni delle didattiche delle discipline a cui le collezioni del museo fanno riferimento. [...]

La didattica museale deve avvalersi dei risultati della ricerca nelle didattiche disciplinari, ma, ovviamente, può dare contributi alle altre didattiche, poiché la mediazione che si svolge al museo deve tener conto di condizioni ambientali, di strumenti comunicativi, di strategie di insegnamento e di apprendimento che la rendono diversa e capace di produrre soluzioni valide anche nella mediazione in aula²⁷.

In ambito internazionale, il documento di riferimento è il testo sopracitato *Concetti Chiave di Museologia* pubblicato da ICOFOM in collaborazione con ICOM, in cui Desvallées e Mairesse definiscono l'*educazione museale* come:

[...] un insieme di valori, concetti, saperi e pratiche il cui fine è lo sviluppo del visitatore; in quanto processo di acculturazione, poggia specialmente sulla pedagogia, lo sviluppo e la realizzazione della persona, nonché sull'apprendimento di nuovi saperi²⁸.

E poi ancora:

L'educazione, in un contesto più specificamente museale, è collegata all'attivazione di saperi, generati dal museo, mirata allo sviluppo e alla realizzazione degli individui attraverso la loro assimilazione, lo sviluppo di nuove sensibilità e la realizzazione di nuove esperienze²⁹.

Come si nota facilmente, le istituzioni culturali e museali, sia a livello nazionale che internazionale, utilizzano da sempre denominazioni diverse per indicare tale disciplina e le sue metodologie, così come anche il settore che si occupa di mettere in azione tali presupposti teorici tramite lo sviluppo di progetti educativi. A tal proposito, infatti, si parla di *didattica museale*, *educazione museale* e *mediazione culturale o museale*. Anche il settore che si occupa

²⁷ I. Mattozzi, *Si fa presto a dire didattica: l'importanza delle definizioni*, in *Dire e fare didattica. Strumenti per la progettazione e la valutazione delle attività educative nei musei*, Atti della XIV Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale (Venezia, Regione del Veneto, 3 dicembre 2010), a cura della Regione del Veneto, Venezia, Grafiche Antiga, 2010, pp. 21-54, cit., pp. 39-40.

²⁸ A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Concetti Chiave di Museologia*, cit., p. 43, <https://www.icom-italia.org/concetti-chiave-museologia/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023].

²⁹ Ivi, p. 44.

di migliorare l'esperienza di conoscenza dei visitatori viene indicato con molteplici nomi (tra cui: *dipartimento educativo, area educazione, sezione didattica, servizi educativi, dipartimento di didattica...*), a dimostrazione della complessa realtà e del modo con cui i musei interpretano la loro funzione educativa.

Nonostante i concetti di *didattica* e di *educazione* siano ben definiti come portatori di diversi significati in pedagogia, tuttavia, nel settore museale questi termini sono usati molto spesso in modo interscambiabile, tanto che le attività di competenza sono le medesime: visite guidate, laboratori pratici, conferenze, corsi di formazione, incontri tematici, produzione e divulgazione di materiali didattici e molto altro.

Nel contesto italiano, l'ambito delle attività divulgative rivolte al pubblico è solitamente chiamato *didattica museale*, come risulta dalla definizione del MIUR (nelle parole di Ciocca). Il termine risale al 1945, quando Palma Bucarelli, allora Direttrice della Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma, creò, insieme allo storico dell'arte Giulio Carlo Argan, una *sezione didattica* che si occupasse della divulgazione per incrementare il livello di conoscenza da parte del pubblico durante la visita.

Il termine *didattica*, dal greco antico διδακτικός “atto a istruire” e derivato dal verbo διδάσκω “insegnare”, indica la pratica del mostrare, dunque, per analogia, quella dell'insegnare. Infatti, citando Marco Peri, esperto di educazione museale,

[...] la Didattica Museale elabora metodologie, azioni e strumenti per l'apprendimento nel museo attraverso strategie pedagogiche e risorse didattiche adeguate per ciascun visitatore o gruppo. L'accento è posto sulla parola “insegnare”³⁰.

Nel mondo anglosassone, dove l'interesse dei musei verso i temi educativi è nato e si è sviluppato ben prima che in Italia³¹, vengono usate più frequentemente le denominazioni *Museum Learning* e *Museum Education*. Questi termini evidenziano la volontà del museo di rappresentare un luogo di apprendimento nel quadro generale composto dai diversi enti che offrono la possibilità di esperire i tre ambiti dell'educazione: formale, informale e permanente. Questa prospettiva rimarca l'idea che

³⁰ M. Peri, *Nuovi occhi. Reimmaginare l'educazione al museo*, Milano, StreetLib, 2019, qui p. 14.

³¹ In Inghilterra, soprattutto negli anni del primo conflitto mondiale, si consolida il rapporto tra museo e settore educativo. Nel mondo anglosassone prende forma un nuovo modo di concepire e praticare la didattica museale secondo due principali modelli: l'insegnamento al museo e la creazione di un servizio di prestito di oggetti. Quest'ultima attività è strettamente legata alla contemporanea evoluzione della pedagogia secondo le teorie di Pestalozzi e Froebel per cui tramite il contatto con gli oggetti il bambino è in grado di accrescere le sue capacità di apprendimento.

[...] l'apprendimento sia un processo continuo che non si esaurisce nell'infanzia e nella scuola, ma prosegue lungo l'arco di tutta la vita. L'obiettivo è sollecitare l'interesse e la curiosità dei pubblici per favorire esperienze significative di crescita e di conoscenza. L'accento in questo caso è posto sulla parola "educare"³².

Utilizzata per la prima volta negli anni Novanta in Francia, l'espressione *mediazione culturale* è più recente e indica l'insieme di strategie che favoriscono l'incontro tra il pubblico del museo e i contenuti culturali di quest'ultimo. Come dice la parola stessa (che indica colui che "sta a metà" tra due parti), il mediatore facilita tale incontro, supportando i visitatori nella loro esperienza, per avvicinarli ai temi della collezione o della mostra, con l'obiettivo di rendere il patrimonio fruibile a tutti. In questo caso l'accento sarebbe posto sulla parola "favorire"³³.

I.4. Cenni storici: l'educazione museale in Italia

In Italia si comincia a parlare di didattica museale nei primi anni che seguirono la fondazione della Repubblica Italiana (1947), negli anni Cinquanta e Sessanta: all'epoca alcuni musei (come la Pinacoteca di Brera e il Poldi Pezzoli di Milano, la Galleria degli Uffizi di Firenze e Galleria Borghese di Roma) riaprivano al pubblico dopo la guerra con programmi culturali profondamente innovativi. Alla riapertura, tali musei presentavano proposte educative accomunate dal medesimo impegno culturale e civile: in questa prospettiva la scuola veniva vista come il principale contesto e fattore propulsore della crescita culturale e del progresso civile della società italiana³⁴.

Mentre all'estero il museo già da tempo si era sviluppato come parte attiva della società con un rapporto diretto con le persone, in Italia, almeno fino agli anni Cinquanta, esso viene visto soltanto come un luogo per conservare il patrimonio artistico del Paese.

Al Convegno di Museologia tenutosi a Perugia nel 1955, viene affrontata per la prima volta la questione della didattica museale in modo sistematico; Lionello Venturi nel suo intervento *Il museo come scuola del pubblico* invita a una programmazione comune tra scuole e musei in vista di un'educazione all'immagine che produrrebbe l'effetto positivo di sensibilizzare le future generazioni nei confronti delle opere d'arte e del rispetto al patrimonio culturale e al

³² M. Peri, *Nuovi occhi. Reimmaginare l'educazione al museo*, cit., p. 15.

³³ Cfr. *ibidem*.

³⁴ Cfr. A. Ciocca, *Didattica Museale*.

bene comune. Queste promesse teoriche si concretizzano per la prima volta nelle esperienze promosse alla Pinacoteca di Brera dalla direttrice Fernanda Wittgens, vere e proprie sperimentazioni didattiche basate su una concezione del museo come scuola e non come archivio³⁵.

In questo e altri musei che avviano sperimentazioni pionieristiche viene aperto un ampio dibattito culturale che si esprime attraverso congressi e incontri che mettono in luce la crisi dei musei italiani, causata da una concezione culturale in base alla quale il museo è luogo di attrazione turistica più che polo di educazione collettiva.

Nel 1963, durante il Convegno “Pedagogia dei musei e dei monumenti” a Gardone Riviera, il fulcro della discussione verteva sul bassissimo afflusso di visitatori ai musei. Per far fronte a ciò, sono state così formulate delle raccomandazioni per sensibilizzare i cittadini italiani al proprio patrimonio culturale³⁶. Pietro Romanelli, Direttore Generale delle Belle Arti al Ministero della Pubblica Istruzione, come riporta Ciocca, sosteneva che fosse necessario:

[...] studiare i mezzi più acconci per avvicinare il museo al pubblico, farlo entrare sempre più intimamente [...] nel vivo della società moderna, come elemento attivo ed insostituibile dell’educazione e dell’elevazione culturale e spirituale della società stessa³⁷.

Romanelli, per raggiungere l’obiettivo auspicato e istituzionalizzare il rapporto tra scuola e museo, nel 1969 istituisce presso il Ministero della pubblica istruzione la *Commissione per la Didattica nei musei*. Nel 1970, la nota circolare n.128 emanata dal ministro Ferrari Aggradi sancisce la necessità di istituire “sezioni didattiche” per ciascuno dei principali musei. Le prime esperienze furono rivolte alle scuole e agli insegnanti. Queste consistevano principalmente nella classica visita guidata, pensata per spiegare il museo e trasferire conoscenze sulla collezione. In alcuni casi venivano proposte anche attività laboratoriali nel campo dell’educazione artistica³⁸.

Tuttavia, è con il Convegno “Il museo come esperienza sociale” (Roma, 4-6 dicembre 1971) che la funzione educativa dei musei assume una teorizzazione più esplicita e moderna. Qui si studiano i mezzi più adatti per avvicinare tale realtà al pubblico a fronte della profonda trasformazione delle strutture sociali e della massificazione della cultura. Per la prima volta in

³⁵ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Milano, Hopeli, 2007, qui p. 206.

³⁶ Cfr. A. Ciocca, *Didattica Museale*.

³⁷ Ivi, cit., p. 206.

³⁸ Cfr. S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, qui pp. 29-35.

Europa direttori di musei, pedagogisti, sociologi, esperti della comunicazione sociale, psicologi e studiosi di diverse discipline si riuniscono per discutere della crisi dei musei.

Viene istituita un'apposita Commissione per la Didattica dei Musei presso la Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti, della quale entrano a far parte pedagogisti e docenti insieme con soprintendenti e direttori di musei. In questo contesto Franco Russoli³⁹ (allora Soprintendente della Pinacoteca di Brera) auspica che il museo esca dal suo isolamento e inizi a rappresentare “uno strumento maieutico, che consente una conoscenza critica, e che non conduce a un indottrinamento dogmatico, ma a un'opportunità aperta di libero giudizio”. Secondo Russoli, era necessario che il nuovo museo assumesse l'aspetto di “crogiuolo e produttore di cultura”, e non di un “deposito specialistico per oggetti di cultura”⁴⁰.

Nel 1974, con l'istituzione del Ministero dei Beni culturali, si prospetta una visione unitaria del patrimonio culturale e se ne riconosce la valenza politica. Nell'arco di alcuni anni vengono costituite sezioni educative nei più importanti musei italiani, ma la didattica non assume ancora il giusto rilievo all'interno delle istituzioni.

Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, i nuovi programmi della Scuola media inferiore (D.M. 9 febbraio 1979) e della Scuola elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) dedicano uno spazio considerevole all'educazione artistica, contribuendo all'incremento nel numero delle visite ai musei. La nuova legislazione afferma:

Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente. [...] In questo campo si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei.⁴¹

È a partire da questi anni che si sviluppa e prende piede la nuova immagine di museo come agente di crescita culturale e sociale a partire, prima di tutti, dai giovani cittadini in formazione. Questo stretto legame tra il museo e la scuola non verrà mai abbandonato, e si inizierà a pensare a forme di partenariato tra queste e le altre istituzioni a scopo educativo.

Gli anni Ottanta rappresentano in Italia un momento di stallo per quanto riguarda l'avanzamento legislativo di politiche culturali nazionali. Sebbene sia stato un periodo ricco di dibattiti, seminari, incontri organizzati da istituzioni museali intorno a tematiche di didattica

³⁹ Cfr. A. Ciocca, *Didattica Museale*; F. Russoli, *Il museo come elemento attivo nella società*, in *Il museo come esperienza sociale*, atti del convegno (Roma, Università di Roma, 4-6 dicembre 1971), Roma, De Luca editore, pp. 79-83, qui p. 79.

⁴⁰ Ivi, cit, p. 81.

⁴¹ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, cit, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

e museologia, bisognerà attendere il decennio successivo per assistere all’emanazione di documenti legislativi per la promozione di attività didattiche ed educative nei musei italiani. Sono questi i provvedimenti che hanno gradualmente portato le istituzioni museali di allora alla situazione attuale.

Proprio a partire dagli anni Novanta, teorie e pratiche della didattica museale si sono arricchite di contenuti ed esperienze e nei musei si è iniziato a prediligere l’espressione “educazione museale” poiché nel termine *educazione* si inizia a riconoscere sia l’attività che il risultato del processo di apprendimento. Come sottolineato da Anna Maria Visser, l’educazione “comporta lo sviluppo di competenze e la modifica dei comportamenti e delle *formae mentis*”, privilegiando “la costruzione di una relazione formativa, piuttosto che la trasmissione di una informazione”⁴². Se all’inizio degli anni Settanta la didattica museale era sinonimo di didattica per le scuole, nel tempo questa ha assunto le caratteristiche di una vera e propria disciplina che comporta una professionalità specifica con competenze differenziate, tanto più che si rivolge a un pubblico sempre più vasto di quello delle scolaresche⁴³.

Risulta fondamentale, a questo punto, menzionare alcuni degli accordi e dei documenti legislativi che hanno ricoperto un ruolo fondamentale nella promozione e diffusione di attività didattiche ed educative nei musei italiani, e che hanno gradualmente portato alla situazione attuale.

La Legge Ronchey (1993) ha istituito presso musei, biblioteche e archivi di Stato i *servizi aggiuntivi*, come punti vendita di cataloghi, riproduzioni di opere e materiale informativo, servizi di ristorazione e guardaroba, in grado di migliorare l’accoglienza dei visitatori e avvicinare gli *standard* italiani alle prassi internazionali. Successivamente, grazie ad altri interventi legislativi, tali servizi sono stati aumentati per numero e qualità: si sono aggiunte le visite guidate e l’assistenza didattica ed è stata autorizzata la possibilità di affidarli in gestione a privati.

L’*Accordo Quadro* (1998) tra il neonato Ministero per i beni culturali e ambientali e il Ministero della pubblica istruzione, ha stabilito il reciproco e mutuo impegno a condividere strutture, risorse e attività utili a rendere operativo un *Sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale*.

⁴² S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, cit., p. 35.

Cardone e Masi si riferiscono al seguente testo: A. M. Visser Travagli, *Le professioni della didattica museale*, in L. Zerbini, *La didattica museale*, Roma, Aracne, 2006, qui p. 16.

⁴³ Cfr. M. De Luca, *Comunicazione ed educazione museale*, in *Comunicare la cultura*, a cura di F. Severino, Milano, FrancoAngeli, 2007, qui pp. 100-101.

L'articolo 117 del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (2004), infine, ha disciplinato l'istituzione nei luoghi di cultura dei cosiddetti *servizi per il pubblico* (chiamati ora anche *servizi ai visitatori*), un insieme cioè di servizi di assistenza culturale e di ospitalità.

I.5. Il museo come luogo di educazione non formale e informale

La scolarizzazione di massa e la convinzione che il percorso formativo non termini con la conclusione degli studi compiuti nelle istituzioni scolastiche e universitarie è lo scenario in entro cui si collocano gli sforzi di coloro che intendono fare del museo un luogo di educazione per tutti.

Negli ultimi due decenni, l'apprendimento fuori dall'aula scolastica si è affermato come un campo di ricerca innovativo nelle scienze dell'educazione, in cui si riconoscono diversi tipi di apprendimento come risultato di differenti teorie.

Nel tentativo di fare luce sul dibattito, la Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea nel 2012 fornisce le seguenti definizioni⁴⁴:

“Formal learning” means learning which takes place in an organised and structured environment, specifically dedicated to learning, and typically leads to the award of a qualification, usually in the form of a certificate or a diploma; it includes systems of general education, initial vocational training and higher education.

“Non-formal learning” means learning which takes place through planned activities [...] where some form of learning support is present (e.g. student-teacher relationships); it may cover programmes to impart work skills, adult literacy and basic education for early school leavers; very common cases of non-formal learning include in-company training [...], structured on-line learning (e.g. by making use of open educational resources), and courses organised by civil society organisations for their members, their target group or the general public.

“Informal learning” means learning resulting from daily activities related to work, family or leisure and is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support; it may be unintentional from the learner’s perspective;

⁴⁴ European Commission, *Language competences for employability, mobility and growth*, (Commission Staff Working Document No. SWD/2012/0372), Strasbourg, France: European Commission, 2012, citato in F. Fazzi, *CLIL beyond the classroom. A pedagogical framework to bridge the gap between school and museum content and language integrated learning*, qui pp. 7-8; F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*.

examples of learning outcomes acquired through informal learning are skills acquired through life and work experiences, project management skills or ICT skills acquired at work, languages learned and intercultural skills acquired during a stay in another country [...], skills acquired through volunteering, cultural activities, sports, youth work and through activities at home [...].

Considerando queste tre categorie e riferendoci alla fruizione museale, possiamo facilmente escludere l'educazione *formale*, perché il museo non può sostituirsi al sistema scolastico, né gli compete il rilascio di titoli legali. Secondo quanto afferma Emma Nardi in *Forme e messaggi del museo*⁴⁵, si parla di educazione *non formale* in museo quando si organizzano attività strutturate rivolte a particolari categorie di pubblico, perché queste sono assicurate da un esperto che si preoccupa di organizzare la mediazione in funzione delle caratteristiche del gruppo che ha di fronte.

Molto più ampio è il ruolo che il museo assume nel contesto dell'educazione *informale*. Tanti sono gli elementi attraverso i quali esso contribuisce a questo tipo di educazione: didascalie, guide, *depliant*, mappe, pannelli informativi, ma anche gli stessi oggetti esposti. Questi costituiscono, infatti, una fonte di apprendimento per chi sa interpretarli, anche in assenza di forme specifiche di mediazione. Secondo questa considerazione, il museo presenta potenzialità enormi per l'educazione informale, soprattutto se si considera che essa costituisce una parte molto importante dell'apprendimento nell'arco della vita⁴⁶. Secondo Nardi, “riflettere sistematicamente su questa potenzialità potrebbe fare dei musei dei veri e propri centri di apprendimento spontaneo per gli adulti”⁴⁷.

L'apprendimento museale non formale o informale, secondo il Modello Contestuale di Apprendimento (*Contextual Model of Learning*) di John Falk e Willard Dierking⁴⁸ è influenzato da tre contesti. Come riporta Fabiana Fazzi, secondo gli studiosi,

[...] l'apprendimento museale dipende dalla continua interazione di tre contesti – personale, socioculturale e fisico. In particolare, gli interessi e le conoscenze pregresse (contesto personale), le persone con cui si visita il museo e con cui si interagisce durante l'esperienza (contesto socioculturale), la presenza o meno di sedie, l'illuminazione, la grandezza delle sale, la presenza di altri visitatori (contesto fisico) concorrono a influenzare sia la qualità che la quantità dell'apprendimento⁴⁹.

⁴⁵ E. Nardi, *Forme e messaggi del museo*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁴⁶ Cfr. *ivi*, pp. 29-30.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ J. H. Falk, L. D. Dierking, *Learning From Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Boston, AltaMira Press, 2000, qui pp. 135-148; cfr. F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*.

⁴⁹ F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit., p. 631.

I percorsi educativi al museo possono rappresentare una sorta di integrazione della programmazione delle istituzioni che operano in ambito formale come le scuole, e possono rendere il museo un luogo ricco di opportunità di apprendimento autentico ed esperienziale in un'ottica di *lifelong learning*⁵⁰. D'altra parte, tuttavia, ci sono degli aspetti dell'apprendimento non formale, e in particolare di quello al museo, che possono anche rappresentare delle criticità.

Secondo Fazzi, sull'esperienza educativa in museo possono influire negativamente fattori quali:

[...] la possibile presenza di altri gruppi di visitatori o di altri elementi di disturbo, l'osservazione di regole di sicurezza e di comportamento non sempre a favore dell'apprendimento [...]. Inoltre, bisogna considerare che visitare un museo è un'attività caratterizzata da un crescente stato di fatica fisica e mentale [...]. A questi elementi si unisce poi il fatto che il percorso educativo al museo, per quanto possa essere più o meno strutturato, non è caratterizzato da una programmazione sequenziale. Infatti, l'esperienza al museo è spesso singola e di breve durata e, per essere davvero significativa, ha bisogno di essere integrata nel curriculum scolastico attraverso attività in classe prima e dopo la visita [...]⁵¹.

Alla luce di queste riflessioni, bisognerebbe pensare come ridurre al minimo gli aspetti più critici dell'apprendimento in museo, cercando, per quanto possibile, di ricavare degli spazi che concilino la concentrazione e in cui sia ammessa la sosta prolungata di gruppi e di strutturare le attività sulla base di una collaborazione duratura con la scuola.

⁵⁰ Cfr. Ibidem. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning* nella letteratura internazionale) pone l'enfasi sull'attività del ricevente, e può avere luogo in una molteplicità di modi e contesti, quali, ad esempio, la vita di tutti i giorni, le interazioni con le altre persone e le opportunità culturali. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita può avvenire ovunque, non solo a scuola e in università. Per approfondimenti in tema di *lifelong learning*, si veda K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Ferrara, EDISAI srl, 2007; M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*, in "Museologia Scientifica Memorie", 10/2013, pp. 47-59; <https://www.anms.it/upload/rivistefiles/816ffec7de4ed87ab1ab8b41bb6fff7f.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022].

⁵¹ F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit., p. 632.

I.6. L'apprendimento nei musei: dal *comportamentismo* al *costruttivismo*

I percorsi educativi al museo, che siano più o meno strutturati, si fondano su teorie pedagogiche e su modelli di apprendimento. Margherita Sani nell'articolo *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*⁵² analizza lo scenario dell'apprendimento nelle istituzioni museali. La studiosa constata che nel XIX secolo i musei avevano un preciso ruolo nella società (lo sviluppo educativo e morale delle masse, la creazione di identità nazionali e la rappresentazione del potere) che hanno perduto nel corso del tempo. Prima di lei, anche la voce autorevole della museologa Eilean Hooper-Greenhill⁵³ si era espressa in merito al medesimo cambiamento avvenuto nel corso della storia delle istituzioni museali. Analizzando l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte, la studiosa traccia un quadro che si fonda sulle teorie dell'apprendimento. Se il museo modernista, prodotto dalla cultura illuminista con l'obiettivo di istruire e illuminare le masse, ha adottato un modello di apprendimento *comportamentista*, in epoca postmoderna è stato assunto quello *costruttivista*. Per comprendere l'evoluzione in questa direzione sia delle istituzioni museali sia delle teorie dell'apprendimento, è necessario ripercorrere le tappe fondamentali e i momenti salienti della storia dei musei.

Risulta a questo punto doveroso fare una premessa di tipo metodologico: se fino al presente capitolo abbiamo indagato la storia e il tema della educazione museale da una prospettiva prevalentemente italiana, per indagare la storia dei musei e gli approcci educativi in essi adottati occorrerà riferirsi alla tradizione degli studi anglosassoni. In Italia, infatti, lo sviluppo di istituzioni museali (a scopo educativo e per pubblici differenziati) ha subito un forte ritardo per diverse ragioni storico-culturali. Quando in Francia e in Europa nascevano i *musei della ragione* e quelli *della colpa*, le nostre collezioni (che ad oggi sono il nucleo dei principali musei italiani) erano ancora in mano ai principi di Italia o ai loro eredi. Inoltre, per molti anni in Italia la priorità è stata la conservazione e la tutela per la ricerca, e non la valorizzazione; anche questo ha comportato un ritardo rispetto al resto dell'Europa nell'ideazione di programmi educativi al museo rivolti al grande pubblico.

⁵² M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*, pp. 47-59.

⁵³ Cfr. E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte* in *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee. Nuova edizione*, a cura di Simona Bodo, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. 1-39, https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:94170/datastream/PDF/content/librib_94170.pdf [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

Considerando l'origine di questi istituti di cultura e di educazione (nella storia europea), Hooper-Greenhill scrive:

I musei sono creature dell'Illuminismo, istituzioni nate nel periodo da noi ora caratterizzato come "Era moderna", quando ragione e razionalità erano invocate per estirpare la superstizione e le conoscenze soggettive delle epoche precedenti⁵⁴.

Tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo in Europa nascono i musei per mediare i nuovi valori culturali, per "convertire" l'umanità rozza e grezza in società civile. In quest'epoca i modelli preesistenti (come le collezioni private di principi e studiosi) furono reinventati per divenire istituzioni accessibili al pubblico con il compito di produrre conoscenza. Il museo modernista doveva essere enciclopedico e funzionare come un archivio universale in cui gli spazi espositivi erano luoghi di apprendimento, in teoria disponibili alla massa del grande pubblico. Per quanto nati per illuminare e istruire le masse, nel corso del secolo questi hanno assunto una connotazione medio-borghese, che tuttora continua a influenzare la loro cultura e la composizione dei loro pubblici. In breve tempo, infatti, il museo del XIX secolo divenne un'entità estranea e lontana dal quotidiano, con il compito di offrire al pubblico opportunità di edificazione personale e di celebrazione civica. A fine Ottocento, infatti, i frequentatori di questi luoghi erano esteti ed accademici, a scapito degli educatori e di coloro che credevano nel potenziale generativo del museo. Questo è rimasto il modello dominante di museo sino all'ultimo quarto del XX secolo ed è tale nozione a prevalere ancora oggi nell'immaginario collettivo⁵⁵.

Negli ultimi anni, tuttavia, i musei hanno iniziato ad aprire le porte a nuovi pubblici per iniziativa propria o in risposta alle esigenze espresse dalle loro comunità di riferimento. Solo ultimamente si è verificata la tendenza che ha visto alcuni musei assumere tra i suoi obiettivi anche la promozione del cambiamento e lo sviluppo sociale.

Secondo Hooper-Greenhill, è diventato sempre più necessario considerare il museo alla luce del suo ruolo di comunicatore e l'analisi della comunicazione nei musei, in quanto trasmissione dell'informazione, deve necessariamente fondarsi sulle teorie educative e dell'apprendimento⁵⁶.

⁵⁴ E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, cit., p. 7.

⁵⁵ Cfr. K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, qui p. 19; M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*.

⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 4.

Per fornire opportunità di apprendimento ed elaborare strategie educative personalizzate, è necessario domandarsi *quale* conoscenza trasmettere e *in che modo*; per questo è fondamentale approfondire i processi attraverso i quali il discente (nel nostro caso, il visitatore) apprende nuove informazioni. Risulta dunque opportuno conoscere le teorie pedagogiche e i modelli di apprendimento e, attraverso un'analisi dei principali modelli cognitivi, sarà possibile riflettere su quale tipo sia attuabile e più efficace nel contesto museale.

Per apprendimento intendiamo l'acquisizione di una o più cognizioni di ordine teorico o pratico, un processo psichico mediante il quale l'esperienza modifica il comportamento. I modelli cognitivi che si osserveranno brevemente intendono spiegare come si apprende, e si basano su due componenti: le teorie sulla conoscenza (*cosa* apprendiamo) e le teorie sull'apprendimento (*come* apprendiamo). Dall'incrocio di questi due fattori scaturiscono diverse teorie e approcci educativi: George E. Hein⁵⁷ ha riassunto in un diagramma (fig. 1) l'intersezione fra le teorie della conoscenza e le teorie dell'apprendimento, ai cui vertici si collocano le idee opposte sul grado di oggettività della conoscenza e sul ruolo attivo o passivo del discente. Come si evince dal diagramma, nei quattro quadranti che derivano da tale intersezione, Hein colloca i principali modelli cognitivi: il comportamentismo, l'apprendimento per scoperta, la lezione tradizionale e il costruttivismo.

La nozione di *comportamentismo* venne introdotta dallo psicologo John Watson nel 1913 nel suo articolo *Psychology from the Standpoint of a Behaviourist*⁵⁸, secondo cui il comportamento esterno osservabile è l'unico indicatore affidabile per la psicologia. Secondo questo modello, la mente del discente è una *tabula rasa* che acquisisce conoscenza solo tramite l'esperienza, e l'apprendimento ha luogo attraverso una reazione a uno stimolo. La critica maggiore che viene mossa al comportamentismo riguarda il mancato interesse per le cause interiori, le motivazioni e le modalità individuali del discente. Questi, infatti, ha un ruolo passivo, è una sorta di "recipiente da colmare", mentre l'insegnante o mediatore ha un ruolo attivo nello strutturare la materia di studio in modo tale che possa essere assimilata. Il contenuto è proposto senza alcuna interazione con l'esperienza o le nozioni pregresse degli allievi. La conoscenza viene dunque trasferita da una mente all'altra e l'approccio è interamente didascalico. Questo è stato il modello sotteso alla diffusione della cultura nel corso del XIX secolo e assunto nei musei modernisti. Quando questi sono stati fondati, la loro principale funzione era di natura educativa

⁵⁷ Cfr. G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, in "Journal of education in Museums", 16, 1995; G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, Routledge, 1998.

George E. Hein, studioso e professore emerito del Lesley College di Cambridge (Massachusetts), ha dedicato la sua carriera allo studio dell'educazione museale collegata alle principali teorie dell'educazione.

⁵⁸ Cfr. J. Watson, *Psychology from the Standpoint of a Behaviourist*, in "Psychological Review", 1913, 20, pp. 158-177.

e l'istruzione era intesa come un processo per impartire valori in grado di trasformare l'individuo in cittadino modello.

Il modello *cognitivista*, al contrario, concentra l'attenzione sui processi psichici quali la memoria, il linguaggio, l'attenzione, la capacità di risolvere problemi, in quanto fattori determinanti nell'acquisizione della conoscenza. Il soggetto agisce attivamente, e l'apprendimento si basa sulla costruzione interna ad esso, non solo sul condizionamento dall'esterno. Hein associa all'approccio cognitivista la *lezione tradizionale* che si basa su una presentazione logica dell'argomento, dagli argomenti più semplici a quelli più complessi, così che lo studente possa imparare con facilità.

L'*apprendimento per scoperta* consiste, invece, in un'ulteriore modalità educativa che supporta la natura oggettiva della conoscenza come il cognitivismo. Si distingue da quest'ultimo, però, in quanto sostiene l'autonomia del discente nel costruire la conoscenza, che si acquisisce tramite l'esperienza e non passivamente.

La teoria *costruttivista*, infine, concentra l'attenzione su chi apprende e sulla sua capacità di costruire conoscenza tramite l'interazione con l'esterno: apprendere significa costruire forme di conoscenza. Secondo tale teoria, è necessario superare la visione dell'apprendimento come trasferimento di saperi dall'insegnante allo studente, mentre vengono incoraggiati lo studio autonomo e la libera iniziativa, attraverso atteggiamenti collaborativi e percorsi multidisciplinari⁵⁹.

Ogni quadrante dello schema di George E. Hein rappresenta dunque un modello educativo dove a ciascuna impostazione teorica lo studioso associa un diverso approccio all'apprendimento nel museo e, di conseguenza, anche un diverso modo di intenderlo (fig. 2). Del museo che adotta l'approccio comportamentista si è già parlato: definito come museo "ben ordinato" (nel binomio stimolo-risposta)⁶⁰ fa proprie le linee guida del *comportamentismo* in quanto inserisce "elementi di rinforzo" nell'esposizione per stimolare il visitatore a trovare le risposte corrette. Secondo questo modello, il curatore in quanto studioso, esperto delle collezioni e della disciplina, dirige il progetto, scegliendo gli oggetti da esporre e decidendo i contenuti dei supporti informativi. Non viene individuato alcun pubblico di riferimento: i curatori si rivolgono a una platea indistinta di visitatori. Tale prodotto scientifico d'eccellenza risulta, però, estraneo alla realtà concreta di questi ultimi.

⁵⁹ Cfr. S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, 2019.

⁶⁰ Queste definizioni di museo "ben ordinato", museo "sistematico" e "per scoperta" vengono coniate ed utilizzate nel testo di S. Cardone e M. Masi in cui viene fatto un *excursus* sulle teorie dell'apprendimento e sullo schema di G. E. Hein. Cfr. S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*.

Dal modello cognitivista, invece, derivano due approcci: quello *istruttivo o didattico* (che segue l'approccio della *lezione tradizionale*) e quello *attivo o di scoperta autonoma* (che si rifà all'*apprendimento per scoperta*). Dal primo deriverebbe il museo "sistematico": questo segue l'impostazione didattica ed espositiva dell'ambiente scolastico, si configura come un'autorevole fonte di sapere e il pubblico è considerato passivo e ricettivo. Il *focus* pedagogico è interamente sull'oggetto da trattare; gli educatori e le guide agiscono in qualità di mediatori esperti nella trasmissione di informazioni preconfezionate; un simile approccio, sotteso alla tradizionale visita guidata, ha il vantaggio di concentrarsi sull'offerta di contenuti che possono essere rapidamente assimilati e memorizzati. I suoi svantaggi, però, consistono nella selezione della conoscenza da parte di esperti e nella convinzione che i visitatori apprenderanno ciò che è stato selezionato, senza lasciare spazio alla riflessione, al confronto e al dibattito. L'apprendimento è concepito come un'esperienza cumulativa e la conoscenza è considerata oggettiva e universale. Inoltre, in tale situazione didattica non viene valorizzata la diversità degli stili di apprendimento e, per questo, i contenuti sono trasmessi come se ogni individuo imparasse allo stesso modo⁶¹.

All'*apprendimento attivo* si associa il museo "per scoperta", il quale prevede una partecipazione attiva del visitatore nell'acquisire conoscenze presentate come oggettive. Questo genere di apprendimento è comune nei musei scientifici e nei *children's museum*, i quali sono spesso dotati di *exhibit* interattivi e *discovery rooms*, dove si possono trovare materiali da esplorare ed esaminare sotto la guida di un esperto. Questo approccio è diventato popolare nei musei della scienza negli anni Settanta, e da allora si è diffuso anche in altre tipologie di musei. Esso rivela la convinzione che l'apprendimento sia più efficace quando avviene in un'atmosfera informale, in cui i confini tra educazione e svago sono sfumati. L'apprendimento viene concepito come un processo di scoperta con giochi di ruolo e coinvolgimento attivo da parte di chi apprende. I fautori di questo tipo di approccio ritengono che, impegnando il visitatore in un'attività pratica, si otterranno specifiche ricadute educative prevedibili in anticipo: esse sono dunque predeterminate da chi progetta il percorso di visita, realizza l'allestimento e seleziona gli strumenti didattici. Al contrario, Hein sostiene che è impossibile prevedere le implicazioni educative nei visitatori; d'altra parte, però, lo studioso riconosce al "museo per scoperta" diversi aspetti positivi, come la possibilità di esplorare liberamente un'ampia gamma di modalità attive di apprendimento⁶².

⁶¹ Cfr. M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*.

⁶² Cfr. K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, qui p. 19; M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*.

Dopo aver esaminato potenzialità e criticità dei modelli educativi presentati nei primi tre quadranti, Hein espone gli elementi costitutivi della teoria del *costruttivismo*, da lui ritenuta la più efficace nel contesto museale. Questa si fonda su due presupposti: la partecipazione attiva del discente attraverso il coinvolgimento multisensoriale, e la consapevolezza che le conclusioni raggiunte hanno senso e significato all'interno della realtà costruita da quest'ultimo. Assumendo il presupposto che è possibile costruire personalmente e interiormente la conoscenza, bisogna accettare la possibilità di dare spazio a libere interpretazioni e al pensiero divergente. Quando i musei adottano un *approccio costruttivista*, l'istituzione diventa un *forum* in cui hanno luogo esperienze di apprendimento rivolte a diverse tipologie di visitatori. L'attenzione è rivolta a chi apprende e, anche in questo caso, l'apprendimento è concepito come un processo attivo e un'attività sociale che ha luogo in un contesto specifico in cui il discente utilizza l'interazione e la sensorialità per costruire significati e saperi. In tal caso gli educatori creano un contesto stimolante basato su cognizioni preesistenti e volto allo sviluppo di nuove conoscenze; così facendo offrono opportunità di apprendimento attraverso diversi stili espositivi e diversi livelli di coinvolgimento. Le attività museali, dunque, devono essere contestualizzate, non si apprendono fatti isolati o teorie in uno spazio astratto, per imparare serve, infatti, un bagaglio di conoscenze acquisite e sedimentate su cui costruire il nostro sapere. L'apprendimento non è immediato, richiede tempo: perché sia significativo dobbiamo rivedere, riflettere su un'idea o un'ipotesi, ponderarla e provarla. Hein, infine, sottolinea l'importanza della motivazione, che all'interno del processo di apprendimento è l'elemento decisivo⁶³.

La teoria di Hein del "Museo costruttivista"⁶⁴ si basa sulla centralità della figura del visitatore del museo, il quale ha un ruolo attivo, tema su cui riflettono negli stessi anni anche la museologa Eileen Hooper-Greenhill e gli esperti John Falk e Lynn Dierking. È dunque fondamentale che i musei d'arte costituiscano uno spazio dove sia possibile attuare un processo di costruzione del significato, "dove ognuno mette in gioco le sue personali strategie interpretative e dove le conoscenze preesistenti e il retroterra storico e culturale giocano un ruolo cruciale nell'attribuzione di questo stesso significato"⁶⁵.

⁶³ Cfr. G. E. Hein, *Learning in the Museum*, qui p. 32; K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*; M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*.

⁶⁴ Per approfondire il tema del "museo costruttivista" si veda anche R. Minello, *Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali. Constructivist Museums: Between Theories of Knowledge, and Non-formal and Informal Theories of Learning*, in "Formazione & Insegnamento", XVI.1, 2018, pp. 93-108; <https://core.ac.uk/download/pdf/322532634.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022].

⁶⁵ E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, cit., p. 25.

Il costruttivismo suggerisce che il processo del conoscere è modulato culturalmente e che, in tal senso, la conoscenza è relativa, poiché vengono valorizzate diverse prospettive e punti di vista sugli avvenimenti. Per questo, accogliendo la teoria costruttivista, sarà naturale riconoscere l'importanza e la legittimità delle interpretazioni multi- e interculturali degli stessi oggetti museali.

Un'ultima menzione può essere fatta relativamente a un orientamento di ricerca sull'apprendimento sempre più utilizzato in ambito museale. Si tratta della *teoria delle intelligenze multiple*, elaborata da Howard Gardner, che individua otto diverse tipologie intellettive: l'*intelligenza logico-matematica e linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale, intrapersonale e naturalistica*. Tale teoria implica la presenza in tutti gli esseri umani delle diverse tipologie intellettive individuate, ma ciò che rende unico ogni individuo è *come e quanto* le varie intelligenze si combinano fra loro in lui. Contesti di apprendimento efficaci consentono e stimolano l'impiego degli stili di conoscenza congeniali ai singoli individui, e presentano ampie opportunità per il dispiegamento e lo sviluppo di intelligenze e abilità. Se ogni fruitore ha un particolare schema di apprendimento, esperienze di mostre multisensoriali, caratterizzate da una varietà di vie di accesso, potrebbero facilitare un'ampia gamma di esperienze educative. Ne consegue che, se si vuole favorire l'apprendimento e la comprensione di tutti i visitatori, bisogna progettare esposizioni multiple, rivolte a tutti i sensi⁶⁶.

I.7. Il valore educativo degli spazi e degli oggetti museali

L'apprendimento è la soddisfazione di un'esigenza umana, che non può aver luogo finché i bisogni di livello inferiore non sono stati appagati. Prima di sentirsi liberi di accostarci a nuove informazioni è necessario sentirsi fisicamente al sicuro: i bisogni fisici immediati (come la fame e la stanchezza) devono essere sotto controllo, è importante essere a proprio agio e sentirsi accolti all'interno degli spazi dell'apprendimento⁶⁷.

⁶⁶ Cfr. L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Milano, Hopeli, 2007, qui pp. 203-204.

⁶⁷ Cfr. E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, qui pp. 142-143; contributo online consultabile al seguente link:

L'educazione, o apprendimento, non è unidimensionale: è qualcosa di complesso e multistrato. I musei e le gallerie sono tra le poche istituzioni nella società che hanno il potenziale per soddisfare i bisogni dei "discenti" (intendendo i visitatori tutti) a qualsiasi livello, sia di coloro che sono alla ricerca di un'esperienza educativa, sia di coloro che desiderano un'esperienza ludica o sociale. Incentrata sui processi piuttosto che sui risultati, e guidata da un'esigenza prettamente umana piuttosto che dal *curriculum*, l'educazione museale rappresenta alcuni degli aspetti più stimolanti del museo. Quando veniamo esposti a nuove informazioni, la modalità con cui esse vengono veicolate è determinante per interiorizzare contenuti significativi. L'apprendimento reale e duraturo avviene attraverso l'attività e il coinvolgimento diretto. Le esperienze educative che si svolgono negli spazi museali sono caratterizzate da un aspetto fondamentale e costante: comportano il coinvolgimento dell'oggetto artistico e il rapporto diretto del visitatore con quest'ultimo. In questa interazione con gli oggetti museali risiede l'unicità dell'apprendimento (non formale e informale) nel contesto museale. Questo tipo di apprendimento è, dunque, allo stesso tempo intimo e collettivo, privato e pubblico. In merito al valore educativo dello spazio museale e delle opere d'arte, Virginia Magoga scrive:

Le opere d'arte sono simboli e segnali che agiscono come modelli di vita reale, incoraggiandoci ad avvicinarci ad essi e a completarli. Quindi i musei possono diventare dei catalizzatori di esperienze continue di apprendimento che hanno il potere di trasformarci. In quanto luoghi di forze che non possiamo cogliere a livello razionale, portano con sé il potenziale di una continua ispirazione e danno vita ad esperienze che riverberano nella memoria del visitatore⁶⁸.

A proposito dell'ambiente museale di apprendimento, è opportuno ricordare che Falk e Dierking hanno creato un modello, il *Contextual Model of Learning*, in cui l'apprendimento del visitatore è il risultato dell'interazione del contesto personale, con quello socioculturale e quello fisico. Questi non sono né separati né stabili, ma cambiano nel tempo. Così affermano i due studiosi:

Perhaps the best way to think of it is to view the personal context as moving through time; as it travels, it is constantly shaped and reshaped as it experiences events within the physical context, all of which are mediated by and through the sociocultural context⁶⁹.

<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-second-study> [ultimo accesso online 15 settembre 2022].

⁶⁸ V. G. I. Magoga, *Il Museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture*, in "900 Transnazionale 3", 2, 2019, pp. 174- 184, cit., p. 177.

⁶⁹ J. H. Falk, L. D. Dierking, *Learning From Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, cit., p. 11, citato in F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*,

Ciascuno di questi contesti contiene diverse sfaccettature e dettagli, responsabili dei fattori che influenzano l'apprendimento. Falk e Dierking⁷⁰ sostengono che vi sono otto fattori fondamentali nello specifico di esperienze di apprendimento museale. Questi possono essere suddivisi a seconda del contesto a cui appartengono, come segue:

Contesto personale

1. Motivazione e aspettative
2. Conoscenze precedenti, interessi e credenze
3. Scelta e controllo

Contesto socioculturale

4. Mediazione socioculturale all'interno del gruppo
5. Mediazione facilitata da parte di altri

Contesto fisico

6. Anticipare gli organizzatori e l'orientamento
7. Progettazione
8. Rafforzare eventi ed esperienze al di fuori del museo⁷¹

Per quanto riguarda il *contesto personale*, la motivazione è il fattore probabilmente più studiato. Falk e Dierking riconoscono l'esistenza di due diversi tipi di motivazione: intrinseca ed estrinseca. Mentre la prima si riferisce alla situazione in cui l'azione è compiuta per sé stessa, la motivazione estrinseca significa che l'azione è compiuta per una ricompensa esterna. Anche le aspettative giocano un ruolo importante nei risultati dell'esperienza museale: quando obiettivi e *feedback* non sono chiari, l'apprendimento ne risente. Inoltre, i visitatori sono particolarmente motivati a imparare quando sentono di avere il controllo su ciò che stanno imparando. Questo aspetto, e non solo, della teoria di Falk e Dierking ben si comprende alla luce dell'approccio costruttivista, secondo cui il discente è attivo e l'apprendimento avviene attraverso la creazione di significato personale e sociale a partire dai dati sensoriali raccolti attivamente da parte dell'individuo. Infatti, Hein afferma:

Learning is not understanding the 'true' nature of things, nor is it (as Plato suggested) remembering dimly perceived perfect ideas, but rather a personal and

⁷⁰ Ivi, pp. 135-148.

⁷¹ Ivi, p. 137.

*social construction of meaning out of bewildering array of sensations which have no order or structure besides the explanations [...] which we fabricate for them*⁷².

Per quanto riguarda il *contesto socioculturale*, il cui presupposto è la natura sociale degli esseri umani, è importante considerare che tutte le forme di apprendimento informale sono caratterizzate dal punto di vista socioculturale. Siccome gli esseri umani sono principalmente animali sociali che condividono conoscenze all'interno di comunità delimitate, l'apprendimento è sia un'esperienza individuale che sociale. Per questo motivo, la dimensione socioculturale è fondamentale per ricordare l'esperienza e per formare nuove conoscenze. Il contesto socioculturale dell'apprendimento in museo considera prima di tutto la "mediazione all'interno del gruppo". Quello a cui si fa maggiormente riferimento negli studi è il *target* scolastico, su cui si soffermano anche Falk e Dierking. Il personale museale, inclusi gli educatori, rappresenta la "mediazione socio-culturale da parte di altri", che gioca un ruolo importante nell'influenzare positivamente l'esperienza del visitatore.

Per quanto riguarda il *contesto fisico*, più fattori influenzano l'apprendimento museale: primo fra tutti l'allestimento del museo, efficace a veicolare i contenuti della mostra quanto le stesse opere esposte. L'organizzazione fisica di uno spazio incide sia su ciò che i visitatori osservano sia su ciò che ricorderanno. Ad esempio, secondo Falk e Dierking, la presenza o meno di posti a sedere, così come la luce e il rumore, possono avere un impatto sull'apprendimento dei visitatori. Tuttavia, è importante sottolineare che, quando si parla di gruppi, la più importante di tutte le caratteristiche fisiche è la dimensione delle stanze. Infatti, quest'ultimo aspetto è di grande rilevanza per gli educatori museali rispetto alla scelta del percorso in mostra: talvolta capita di sacrificare per motivi logistici alcune sale in quanto non sufficientemente capienti. Infine, l'ultimo fattore riguarda l'impatto che eventi esterni al museo hanno sul rafforzamento dell'esperienza museale. Poiché i discenti imparano grazie all'interazione di conoscenze provenienti da diversi contesti, le esperienze vissute all'interno del museo diventano rilevanti e significative quando sono rafforzate al di fuori dello stesso. Le nuove conoscenze si sommano a quelle preesistenti, e, a loro volta, vengono integrate e rafforzate da altre acquisite successivamente. Per facilitare ciò, è opportuno che, nel caso di gruppi scolastici, la visita in museo sia integrata nel *curriculum* scolastico con progetti e attività mirate⁷³.

⁷² G. E. Hein, *Constructivist Learning Theory*, 1991, cit., <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning> [ultimo accesso 10 febbraio 2023].

⁷³ Cfr. J. H. Falk, L. D. Dierking, *Learning From Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, qui pp. 135-148; F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*.

Posto che gli spazi museali devono essere accoglienti e stimolanti per il visitatore, risulta ora necessario chiedersi quale sia il valore educativo degli oggetti in esso conservati. Nella trattazione di questo argomento, la bibliografia di riferimento viene soprattutto da un contesto anglosassone: Eilean Hooper-Greenhill, ricercatrice dell'Università di Leicester (dove è nato il *Research Centre for Museums and Galleries-RCMG*), ricopre un ruolo centrale nello studio dell'interazione con gli oggetti museali. Per la studiosa e i suoi colleghi tale relazione ha un effetto positivo su più fronti: dall'acquisizione di conoscenze e abilità, all'incremento della creatività fino alla promozione di atteggiamenti positivi⁷⁴.

Poiché gli oggetti museali sono concreti, l'interazione con essi promuove un apprendimento di tipo multisensoriale, costruttivo e situato. Infatti, interagire con essi permette di sviluppare e sfruttare diverse modalità di apprendimento: quella *iconica*, basata sui sensi e sull'azione, o quella *simbolica*, basata sulla lingua verbale⁷⁵. Proprio attraverso gli oggetti, i visitatori possono essere coinvolti a seconda del loro stile di apprendimento, del loro livello di conoscenza e del tipo di intelligenza. Tale varietà delle modalità di costruire significati e interpretazioni viene stimolata al museo in cui è possibile *costruire* la conoscenza, e in cui ha luogo un apprendimento personale, attivo, autentico e collaborativo⁷⁶.

Inoltre, come affermato da Fabiana Fazzi nel suo contributo *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*⁷⁷, in linea con la teoria della *situated cognition*, l'interazione con gli oggetti museali consente di offrire ai visitatori attività autentiche, così che questi siano chiamati a trovare soluzioni a problemi reali.

Gli oggetti museali hanno diversi significati e possono essere continuamente letti e riletti e, in questo senso, possono essere usati per sviluppare connessioni interdisciplinari che vanno ben oltre la singola esperienza museale [...]. Inoltre, da un lato, gli oggetti offrono informazioni utili riguardo ad altre culture e contesti o riguardo alle storie di altre persone [...], permettendo di identificarsi con essi e con altre persone attraverso di essi. Dall'altro, sono capaci di promuovere sia ricordi sia associazioni personali [...] che, quando vengono condivisi, portano anche a un cambiamento di prospettiva e di valori. In questo senso, gli oggetti museali favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e dell'empatia⁷⁸.

⁷⁴ E. Hooper-Greenhill (a cura di), *The Educational Role of the Museum*, London, Routledge, 1994, qui pp. 229-233; E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, qui p. 144.

⁷⁵ E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, qui p. 144.

⁷⁶ Cfr. F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, qui pp. 633-634.

⁷⁷ Ibidem, cit.

⁷⁸ F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit., p. 634.

Dal punto di vista affettivo, gli oggetti offrono un accesso diretto al reale e innescano nelle persone reazioni profonde. Questa relazione viene anche definita “contatto magico” e consiste nell’entrare in empatia con l’aura che l’oggetto museale rilascia stimolando la nostra sensibilità e le nostre emozioni. In queste affermazioni non si può fare a meno di sentire l’eco delle parole di Walter Benjamin quando introduce il concetto di “aura” dell’oggetto artistico⁷⁹. Cosa distingue l’opera originale dalle sue copie, negli anni in cui tutto si può facilmente riprodurre e replicare, grazie ai potenti mezzi tecnologici e di diffusione massmediatica? Questa domanda ci interessa nel momento in cui riflettiamo sull’unicità dello spazio museale come luogo privilegiato in cui avviene l’incontro con le opere d’arte. Secondo Stephen Weil, studioso *emeritus* nel Smithsonian Institution’s Center for Education and Museum Studies, il museo può avere diverse valenze: luogo di intrattenimento, di educazione e di interazione sociale. Se le istituzioni museali non possono rivendicare il monopolio di luoghi di svago e della socialità,

*[...] what museums have that is distinctive is objects, and what gives most museums their unique advantage is the awesome power of those objects to trigger an almost infinite diversity of profound experiences among their visitors*⁸⁰.

L’opera d’arte originale che il visitatore può incontrare e osservare soltanto in questi spazi rappresenta il valore aggiunto che distingue i musei da altre istituzioni. L’incontro con l’opera tramite il senso della vista fa scaturire quel “contatto magico”, emotivo ed empatico di cui parla Fazzi, il quale avviene soltanto nel caso dell’oggetto originale, che diventa una “reliquia”, un segno vivo dell’artista.

[...] we might hypothesize that – [...] – the eye is a part of the mind, and looking and seeing are not the end of what happens to a visitor in a museum but only the starting points of an ultimately holistic experience. [...]
*This is almost unparalleled ability of objects to stimulate so diverse a range of responses seems to me the greatest strength of museums*⁸¹.

Inoltre, gli oggetti museali si prestano a continue riletture, e possono essere utilizzati per sviluppare riflessioni sull’umanità, per individuare delle costanti e dei punti di contatto con molteplici culture e tradizioni. L’opera d’arte, per quanto prodotta e interpretata secondo uno specifico punto di vista, apre vastissime possibilità di riflessioni interculturali che vanno ben

⁷⁹ W. Benjamin, *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica* (1936), tr. it. di E. Filippini, Torino, Einaudi, 1991.

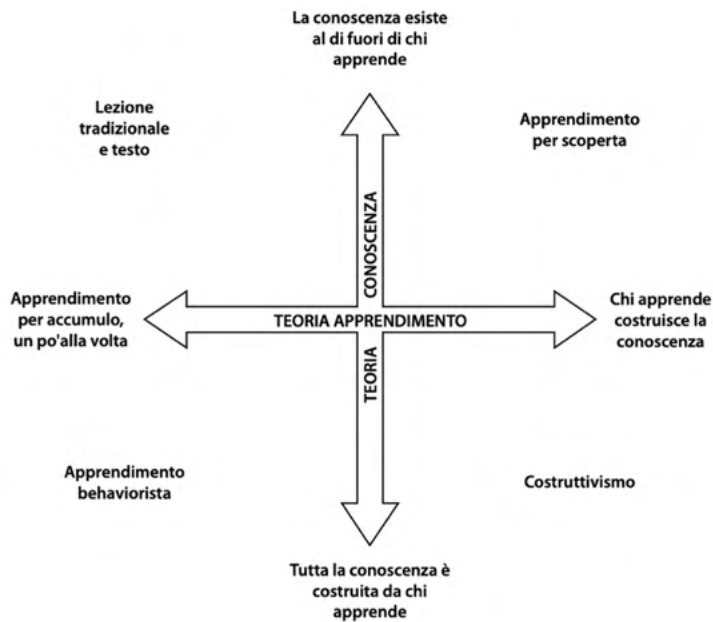
⁸⁰ S. Weil, *Making Museum Matter*, Washington, Smithsonian Institution Press, 2002, cit., p. 71.

⁸¹ Ivi, p. 72.

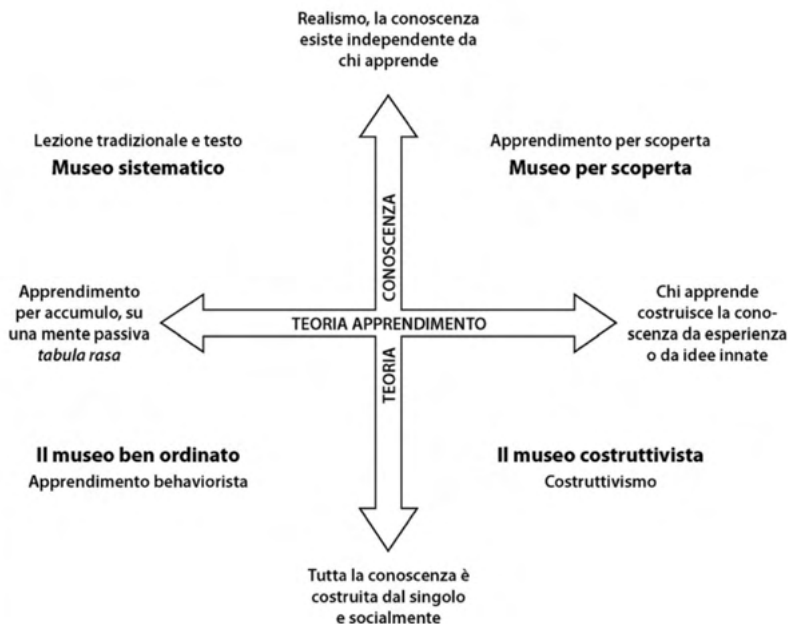
oltre la singola esperienza museale. Gli oggetti, in quanto traccia di culture, contesti o storie di coloro che li hanno prodotti, permettono l'identificazione con l'altro e l'empatia. Questa esperienza trans-culturale è resa possibile dalla proprietà che gli oggetti hanno di promuovere ricordi e associazioni personali che, una volta condivisi, portano a un cambiamento di prospettiva e di valori. Il loro potere, come messo in luce da Fazzi⁸², risiede nell'insieme di benefici cognitivi, affettivi ed educativi che vengono realizzati nel rapporto "trasformativo" con essi.

⁸² F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit., p. 634.

Apparato iconografico



1. George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in “Journal of Education in Museums”, 16, 1995



2. George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in “Journal of Education in Museums”, 16, 1995

CAP. II

I MUSEI: *ISTITUZIONI AL SERVIZIO DELLA SOCIETÀ*⁸³

L'obiettivo del presente capitolo è indagare il ruolo sociale dei musei all'interno delle comunità. Dopo aver precedentemente individuato come scopo primario dei musei l'educazione, in questa sede si tratterà il ruolo del museo all'interno della società.

Posto che l'istituzione museale si impegna, come dichiarato nello statuto ICOM, ad offrire "esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze"⁸⁴, si indagherà in quali termini e con quali finalità i musei si offrano "a servizio della società"⁸⁵. Uno degli obiettivi del presente capitolo è dimostrare che il ruolo sociale del museo deriva naturalmente e spontaneamente dalla sua missione educativa: i due aspetti non solo sono strettamente coesistenti, ma scaturiscono l'uno dall'altro.

Tornando alla attuale definizione di museo data da ICOM, se nel primo capitolo ci siamo concentrati su quanto stabilito in tema di educazione, in questa sede si evidenzieranno altre parole chiave:

*A museum is a not-for-profit, permanent institution **in the service of society** that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. **Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability.** They operate and communicate ethically, professionally and **with the participation of communities**, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing⁸⁶.*

Il museo è "un'istituzione al servizio della società", la cui caratteristica costitutiva è l'apertura al pubblico. Per rendere più sistematica e intenzionale questa propensione all'accoglienza (esito di una progressiva evoluzione dell'istituzione museale), nell'agosto 2022 è stato stabilito dall'organizzazione internazionale più autorevole che il museo è (e deve essere) accessibile e deve promuovere la diversità. La definizione di ICOM da un lato prende atto dell'evoluzione

⁸³ L'espressione "istituzioni al servizio della società" fa riferimento alla definizione di museo approvata da ICOM nell'agosto 2022.

⁸⁴ Cfr. dalla definizione di museo di ICOM tradotta in italiano. Si veda <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> [ultimo accesso 21 agosto 2022].

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Cfr. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]; cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]. Attualmente la traduzione italiana non è ancora stata approvata e sarà oggetto di confronto di *ICOM Define* e gli altri Comitati Nazionali che hanno come lingue ufficiali l'italiano..

che si è verificata negli ultimi quindici anni⁸⁷, dall'altro fissa gli *standard* a cui tutte le istituzioni museali dovrebbero adeguarsi. Tale integrazione del tutto nuova riguarda il ruolo assegnato sia alla partecipazione delle comunità sia alla condivisione di conoscenze. Il museo, promuovendo la diversità e l'inclusione, diventa un'istituzione a fortissimo impatto sociale.

II.1. Dalla missione educativa al ruolo sociale dei musei

Per indagare il ruolo sociale che i musei hanno acquisito all'interno delle comunità di riferimento, è necessario fare una premessa e riconsiderare il contenuto del capitolo precedente. Posto che il museo è un'istituzione culturale con finalità educative, si è evidenziato come il processo di acquisizione della conoscenza avvenga secondo le differenti strategie di apprendimento, le nozioni preesistenti e il retroterra storico e culturale di appartenenza. Tale processo avviene, dunque, all'interno di una specifica comunità a cui appartiene del visitatore. La museologa Hooper-Greenhill, nel contributo precedentemente citato, considera l'aspetto più sociale del processo di costruzione del significato, a partire dal concetto di *comunità interpretative*. Tale riflessione ci porterà a dimostrare che la conoscenza e l'apprendimento sono sempre mediati dalla comunità di appartenenza e che, di conseguenza, l'educazione è un fatto sociale. Convenuto ciò, il museo in quanto luogo di educazione informale o non-formale acquisisce naturalmente un ruolo imprescindibile per la società⁸⁸.

Così scrive la studiosa:

Sebbene ciascuno di noi sia parte attiva nell'interpretazione della propria esperienza e nella scelta di strategie e stili di apprendimento, l'interpretazione che ne deriva non appartiene a noi soli, ma è piuttosto mediata, verificata e sviluppata nell'ambito di determinate comunità di interpretazione⁸⁹.

Secondo la teoria costruttivista, infatti, le modalità di conoscenza prendono forma nell'ambito delle strutture sociali. Prima della museologa, Stanley Fish⁹⁰ aveva definito le *comunità*

⁸⁷ Il riferimento agli ultimi quindici anni deriva dal fatto che la precedente definizione del museo data da ICOM risale al 2007 e non cita le questioni di accessibilità e inclusività, temi chiave del presente lavoro e della attuale definizione.

⁸⁸ Cfr. E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, pp. 27-31.

⁸⁹ Ivi, cit., p. 27.

⁹⁰ Stanley Eugene Fish è un insegnante, filosofo e critico letterario statunitense. Stanley Fish è uno di più noti studiosi di teoria letteraria ed ermeneutica.

interpretative come entità “composte da coloro che condividono le medesime strategie di interpretazione nello scrivere i testi, nel determinarne le proprietà e nel definirne gli obiettivi”⁹¹. Sebbene il lavoro di Fish si sia concentrato sulla lettura di testi scritti (certamente differenti dalla realtà di museo d’arte), tale concetto può essere strumentale alla comprensione dell’esperienza dei visitatori dei musei. Inoltre, Hooper-Greenhill, ricollocando il concetto di comunità interpretative nel contesto museale, pone dei quesiti cruciali che ci interessano con urgenza nel momento in cui riflettiamo sul ruolo dei musei nelle comunità e sull’istituzione museale come spazio accessibile in cui promuovere la diversità.

[...] i musei d’arte attraggono le proprie comunità interpretative, le cui strategie coincidono con quelle impiegate dai professionisti museali? [...] I musei d’arte non rappresentano forse una comunità autoreferenziale e autopertuantesi? Che cosa sarebbe necessario ad aprire il museo d’arte a nuove fasce di pubblico, appartenenti a comunità interpretative diverse?⁹²

Questi e altri interrogativi rappresentano delle costanti per lo staff che opera quotidianamente all’interno delle istituzioni museali, e ciò è evidenziato anche nella sopracitata definizione di museo approvata da ICOM lo scorso agosto. Tali domande, di fatto delle provocazioni e degli stimoli alla riflessione, chiamano in causa tematiche quali l’accesso, l’apprendimento, la conoscenza dei visitatori, ecc. e hanno delle implicazioni ben più ampie. È risaputo che esistono diverse e opposte visioni del mondo e i musei e le gallerie contribuiscono attivamente a sostenerle e, in alcuni casi, a crearle. Questi luoghi hanno infatti il potere di suggerire e legittimare particolari narrative; spesso accade, però, che i professionisti museali non sono pienamente consapevoli del potere di cui dispongono. I musei non sono luoghi neutrali, non sono avulsi dalla dimensione politica della cultura: questi innescano dei processi di rielaborazione della memoria e di riscrittura del passato, convalidano determinate visioni di esso attraverso le loro scelte in tema di oggetti da collezionare ed esporre, e di confronti da istituire a fini interpretativi. I musei e le loro collezioni incarnano e rappresentano valori sociali, e il modo in cui questi rappresentano il passato è significativo del modo in cui interpretano il presente e costruiscono il futuro.

⁹¹ S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge (Mass.) – London, Harvard University Press, 1980, cit., p. 171, citato in E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l’evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d’arte*, p. 27.

⁹² E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l’evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d’arte*, cit., p. 30.

II. 2. Il museo come documento globale della storia

A questo punto è necessario considerare che il museo rappresenta direttamente una cultura, e precisamente quella da cui è generato. I musei a cui ci riferiamo, ossia quelli presenti nel panorama europeo e, in particolare, italiano⁹³, per lo più sono nati da collezioni private di uomini facoltosi e spesso di potere. Gli oggetti che sono stati collezionati e che vengono oggi esposti rappresentano dunque l'ideologia e il gusto delle persone a cui risale l'origine del museo. Anche nel caso in cui la nascita di un'istituzione sia legata all'azione di un singolo, le scelte di questo sono state mediate e influenzate dalla comunità di appartenenza. Posto ciò, si può facilmente affermare che i musei siano strettamente correlati a una civiltà o a una cultura della storia con cui possiamo entrare in contatto, nel presente, attraverso gli oggetti museali esposti.

Il VI Principio del *Codice Etico di ICOM* al primo punto stabilisce che:

*Museum collections reflect the cultural and natural heritage of the communities from which they have been derived. As such, they have a character beyond that of ordinary property, which may include strong affinities with national, regional, local, ethnic, religious or political identity. It is important therefore that museum policy is responsive to this situation*⁹⁴.

Secondo Alessandra Mottola Molfino, studiosa esperta di museologia e collezionismo⁹⁵,

[...] il museo d'arte è in se stesso un "documento globale" (*Gesamtkunstwerk*) della storia della società. Il museo è stato ed è tutt'ora un'identità storica tra le

⁹³ Per approfondire la genesi dei musei in Europa, si veda uno dei testi fondanti della museologia, cioè *Il Libro dei Musei* di Alessandra Mottola Molfino. L'Illuminismo, come già visto anche nel primo capitolo della presente tesi, ha creato il museo come istituzione pubblica per la conservazione e l'educazione, ma non tutti i musei che visitiamo oggi derivano da quel modello di museo enciclopedico. Per alcuni, l'archetipo è il "museo della colpa" nato e concepito come deposito dei sensi di colpa collettivi dopo la Restaurazione del 1815; altri vengono da case di collezionisti infittite di memorie; altri ancora da gallerie per artisti o rifugi dei relitti e *mirabilia*. Bisogna precisare che il caso italiano differisce di molto dalla realtà delle grandi nazioni europee, per la storia del nostro paese che, a causa della frammentazione di poteri tra regni e realtà comunali, si è fatto "nazione" con un significativo ritardo e con un ben diverso senso di unità e identità nazionale.

⁹⁴ *ICOM Code of Ethics for Museums*, Parigi, ICOM, 2017, cit., pp. 31-32; contributo disponibile online al seguente link: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]; Il VI Principio menzionato si intitola "Museums work in close collaboration with the communities from which their collections originate as well as those they serve".

⁹⁵ Alessandra Mottola Molfino ha ricoperto cariche di rilievo nei musei, nelle Università e nell'*International Council of Museum*. Tra queste, si ricorda che è stata direttrice del museo Poldi Pezzoli di Milano dal 1973 al 1998 e dal 2007 è membro del Collegio dei Probiviri (il Comitato Etico) negli organi direttivi dell'ICOM in Italia. Cfr. <https://www.icom-italia.org/alessandra-mottola-molfino/> [ultimo accesso 7 novembre 2022].

più significanti della nostra cultura, poiché ogni museo rappresenta efficacemente la società, o il gruppo, la cultura e il gusto che lo hanno prodotto⁹⁶.

La tendenza all'accumulazione storica di oggetti, che ha dato forma e vita all'istituzione museo, è congenita all'essere umano. Secondo Mottola Molfino, "Sembra che [...] il bisogno di raccogliere le cose preziose per la propria memoria, e collocarle in un luogo adatto, sia stato da sempre una necessità"⁹⁷. L'azione stessa del sottrarre gli oggetti alla loro scomparsa e dispersione, l'atto di donare loro nuova vita tesaurizzandoli, per lasciare una testimonianza di sé, fa parte della cultura e dell'attitudine dell'uomo a voler creare strumenti e supporti alla memoria.

Si corre, però, un rischio quando si vuole stabilire una totale equivalenza tra il museo e la memoria. Ancorando le opere al loro passato, il museo rischia di essere considerato soltanto come un luogo del ricordo, in cui le opere esposte sono come dei cimeli di imprese lontane, ormai completamente spenti della loro luce ispiratrice. Pavel Florenskij, nel 1923, definiva il museo come un *cimitero*, e precisamente nelle lezioni al VChUTEMAS, come ricorda Giuseppe Barbieri, sosteneva che: "Il museo è il cimitero delle opere d'arte e non una vera casa in cui esse abitano"⁹⁸. Inoltre, considerava che la funzione del luogo-museo non fosse altro che l'"annullamento dell'oggetto artistico come cosa viva"⁹⁹. L'estrapolazione dell'oggetto dal suo contesto e la rottura del "suo legame concreto con le circostanze che hanno determinato la sua apparizione e influenzato la sua vita"¹⁰⁰ con lo scopo di un suo ricollocamento all'interno del museo implicano, per Florenskij, l'uccisione delle stesse opere: "se estraessimo tali oggetti dal loro ambiente vitale, finiremmo con lo spezzarne le radici, uccidendoli"¹⁰¹. L'autore rivendicava la natura viva e vitale dell'oggetto artistico, inesorabilmente perduta varcando le soglie del museo: l'opera d'arte non è "l'immobile,

⁹⁶ A. Mottola Molfino, *Il Libro dei Musei*, Torino, U. Allemandi, 1991, cit., p. 9.

⁹⁷ A. Mottola Molfino, *Il Libro dei Musei*, cit., p. 9.

⁹⁸ P. A. Florenskij, *Lezioni al VChUTEMAS. Anno accademico 1923/24* in *Lo spazio e il tempo nell'arte*, a cura di P. A. Florenskij, N. Misler, Milano, Adelphi, 1995, 241-331, cit., p. 248, citato in G. Barbieri, *Florenskij al museo*, in *Pavel Florenskij tra Icona e Avanguardia*, a cura di M. Bertelé, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2019 pp. 89-102, cit., p. 91, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-351-9/978-88-6969-351-9-ch-08.pdf> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

⁹⁹ P. A. Florenskij, *Lezioni al VChUTEMAS. Anno accademico 1923/24*, cit., p. 92, citato in G. Barbieri, *Florenskij al museo*.

¹⁰⁰ P. A. Florenskij, N. Misler (a cura di), *Stratificazioni. Scritti sull'arte e la tecnica*, Reggio Emilia, Diabasis, 2008, pp. 151-160, cit., p. 156.

¹⁰¹ Ibidem.

statica, morta mummia dell'attività artistica, ma [...] la sorgente della creazione stessa che scorre eternamente e mai si esaurisce, come viva, pulsante attività del creatore”¹⁰².

Anche secondo Jurij Lotman un oggetto esposto in museo perde la sua energia e il suo dinamismo: “è depositario di informazioni costanti. È sempre uguale a se stesso, e non è in grado di generare nuovi flussi di informazione”¹⁰³. Nel saggio *L'architettura nel contesto della cultura*, Lotman sostiene che il testo (cioè il segno comunicativo, in questo caso l'opera), quando viene estrapolato dal contesto, giunge a una condizione di staticità. Tuttavia, tale separazione è comunque possibile, perché il testo ricrea attorno a sé un'aura di contesto ed entra in rapporto con quello culturale del ricevente. Inoltre, ciascun testo può essere considerato come un sistema di più sottotesti, per i quali esso stesso rappresenta il contesto¹⁰⁴. Jurij Lotman considera il museo come un tipo di *intérieur* completamente consacrato ad esperienze estetiche in cui “il fattore estetico raggiunge, in un dato sistema di cultura, un livello talmente alto che l'arte non può combinarsi più con nient'altro che non sia se stessa”¹⁰⁵.

A proposito delle posizioni che vedono i musei come luoghi della memoria, è interessante considerare il punto di vista di Jurij Lotman. Il semiologo vede la cultura come quell’“enorme

¹⁰² P. Florenskij, A. Dell'Asta (a cura di), *La prospettiva rovesciata*, Milano, Adelphi, 2020, cit., p. 57-58, citato in G. Barbieri, *Florenskij al museo*, cit., p. 91.

¹⁰³ J. M. Lotman, *L'architettura nel contesto della cultura*, in *Il girotondo delle muse. Saggi sulla semiotica delle arti e della rappresentazione*, a cura di J. M. Lotman, S. Burini, Bergamo, Moretti&Vitali Editori, 1998, cit., p. 38.

¹⁰⁴ Cfr. ibidem.

¹⁰⁵ J. M. Lotman, *L'insieme artistico come spazio quotidiano*, in *Il girotondo delle muse. Saggi sulla semiotica delle arti e della rappresentazione*, a cura di J. M. Lotman, S. Burini, pp. 24-37, cit., p. 30.

In questo saggio Lotman interviene sulla questione delle interrelazioni tra le arti e allude, anche tramite il titolo della raccolta di saggi *Il girotondo delle muse*, a una visione complessa e sintetica in cui tutte le muse (cioè le arti) sono reciprocamente necessarie e connesse le une alle altre. Nel saggio citato l'autore approfondisce il concetto di *intérieur*, cioè un insieme vivo e dinamico in cui l'opera d'arte convive con opere di altri generi ed epoche. Lotman considera che “uno dei tratti distintivi [...] di ogni cultura è la distinzione dello spazio universale (*universum*) in: *sfera interna* (interna alla cultura, “propria” [*svoja*]) e *sfera esterna* (esterna alla cultura, “altrui” [*cuzaja*])”. Fin dall'antichità l'uomo ha identificato la sfera interna con l'ordine e l'organizzazione, mentre quella esterna con il caos e il male, che progressivamente hanno finito per identificarsi con “spazio culturale” nel primo caso, e “spazio non culturale” nel secondo. All'interno delle forme organizzate di spazi interni, Lotman riconosce uno specifico tipo di *intérieur* interamente dedicato ad espressioni artistiche, tra cui i musei. Tuttavia, “Non tutte le combinazioni di oggetti dello stesso periodo o di periodi diversi sono in grado di entrare in correlazione, di formare un insieme”. Il tema della combinabilità di oggetti artistici in insiemi unitari riguarda spazi come i musei, i quali accolgono oggetti provenienti da contesti differenti: l'insieme di testi codificati diversamente, di oggetti “propri” al fianco di quelli percepiti come “altrui” può far emergere qualcosa di comune. Lotman sostiene: “Tuttavia, [...] c'è qualcosa di comune, che permette di “leggere” testi esotici dal punto di vista del contesto europeo e contemporaneamente di trasformare questo contesto osservandolo come dal punto di vista di questi inserti”. In relazione a questo insieme, è inoltre possibile aggiungere un altro punto di vista esterno, come quello dello studioso (la cui cultura appartiene a un tempo altro). In questi casi le differenze passano in secondo piano e i testi che compongono l'insieme possono essere letti come qualcosa di unitario.

serbatoio di pensiero, informazione, conoscenza e memoria”¹⁰⁶. Nel 1984 Lotman conia il termine “semiosfera” per esprimere l’idea di cultura come intreccio inscindibile di testi, un precipitato di senso che forma la mentalità collettiva¹⁰⁷.

La cultura è una condizione necessaria per l’esistenza di qualsiasi collettività umana. Lotman intende la cultura quell’insieme dell’informazione genetica (la memoria non ereditaria dell’umanità) che acquisisce contenuto conservando e accumulando informazioni. Secondo Lotman, inoltre, “per far sì che una porzione di realtà diventi patrimonio della memoria collettiva, è necessario che essa venga tradotta in un’informazione codificata: questo è il compito della cultura, il cui lavoro fondamentale consiste nell’organizzare strutturalmente il mondo che circonda l’uomo”¹⁰⁸.

La memoria rappresenta il risultato di una facoltà che permette di costruire narrazioni individuali e collettive. Le tracce in cui si sedimentano gli elementi culturali divengono ricordi, i quali sono depositati in supporti della memoria: immagini, opere d’arte, musei, e altro. I ricordi che emergono da questi ultimi non sono statici ma possono essere continuamente vivificati dalle interpretazioni di senso. La memoria è infatti sia l’atto del ricordare e interpretare, sia il contenuto del ricordo, ed è sempre legata a molteplici tempi e spazi (quelli dell’evento e quelli di quando si ricorda). Ne consegue che la memoria non è registrazione, ma rilettura degli eventi in una compresenza di diverse temporalità. Nello scarto tra l’evento e la successiva rilettura dello stesso (cioè nel ricordo) risiede il valore identitario della memoria e la funzione sociale degli oggetti deputati a mantenerne vivo il ricordo. Per questo motivo le società si dotano di strutture, come i musei, in cui collocare i “supporti memoriali” costruiti e salvati allo scopo di conservare traccia del passato e di alcuni eventi particolari, per tramandarla alle generazioni successive. L’identità di una comunità è legata al suo passato, alla sua memoria e al suo futuro, verso cui assume una responsabilità. In quest’ottica i musei divengono alcuni degli spazi privilegiati per mezzo dei quali rendere giustizia di eventi storici traumatici, assumendo la responsabilità del ricordo e della trasmissione.

La lotta per la memoria è connaturata all’uomo ed imprescindibile dalla storia intellettuale dell’umanità: infatti, la distruzione della cultura passa attraverso la distruzione della memoria, e si concretizza nell’annientamento di testi che la costituiscono¹⁰⁹.

¹⁰⁶ L. Gherlone, *La cultura come intreccio*, in *Le Muse fanno in girotondo. Jurij Lotman e le arti*, atti del convegno (Venezia, Università Ca’ Foscari, 26-28 novembre 2013), a cura di M. Bertelè, A. Bianco, A. Cavallaro, Crocetta del Montello, Terra Ferma, 2015, pp. 40-47, qui p. 41.

¹⁰⁷ Cfr. *ibidem*.

¹⁰⁸ S. Burini, “*Ecologia*” della cultura: le conversazioni di Jurij Lotman, in *Conversazioni sulla cultura russa*, J. Lotman, a cura di S. Burini, Firenze & Milano, Giunti Editore/Bompiani, 2017, pp. 7-23, cit., p. 11.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

Infatti, il museo, come sostiene Giuseppe Barbieri, nasce in un tragico momento di sconvolgimento “come luogo di risarcimento e di parziale restituzione di una memoria comune improvvisamente lacerata da un immane conflitto”¹¹⁰. Il museo moderno è nato dalla fine improvvisa dell’*Ancien régime* e degli sconvolgimenti della Rivoluzione Francese e dell’età napoleonica. Barbieri definisce tale periodo come un vero e proprio cataclisma, il quale “vorticosamente si abbatté sull’Europa, estirpando intere classi sociali, stati e abitudini secolari, con conseguenti e da allora irreparabili modificazioni del ruolo sociale dell’artista e di ogni sua pratica”¹¹¹.

Scrivo Alessandra Mottola Molfino:

[Il museo] È l’unico a offrire una vera e propria “macchina del tempo” dentro la quale poter viaggiare con gli occhi e con la mente, e perfino sentirsi vivere a ritroso nella storia passata, per ritrovare le radici con le quali consolidarsi nel presente¹¹².

Queste riflessioni ci portano ad altri quesiti, che riguardano il rapporto di tali istituzioni con il passato, il presente e il futuro di una società: i musei sono da intendersi unicamente come mausolei e simulacri del passato? Come rappresentanti di una società o civiltà antica? Se lo stretto rapporto che lega i musei al passato è chiaro, che dire a proposito del loro ruolo nella società presente e futura?

Tra gli studiosi che si sono posti simili quesiti, ricordiamo Sharon Macdonald, antropologa e museologa contemporanea, e in particolare il suo articolo *Museums, nation, postnational and transcultural identities* pubblicato nel 2003 sulla rivista “Museum Studies”¹¹³. In questo saggio, piuttosto datato, la studiosa riflette sul ruolo fondamentale che i musei hanno avuto e continuano ad avere nella formazione delle identità nazionali. Macdonald si spinge anche oltre e pone il quesito fondamentale attorno cui si sviluppa l’intero contributo: “*Are museums too inextricably entangled in ‘old’ forms of identity to be able to express ‘new’ ones?*”¹¹⁴.

I musei gestiscono e comunicano miti fondativi, il patrimonio e altre forme di memoria che sono legate all’identità di un gruppo, di una civiltà o di una nazione. Edifici e collezioni hanno la capacità di fotografare i differenti momenti storici della società attraverso politiche di

¹¹⁰ G. Barbieri, *Florenskij al museo*, cit., p. 91.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² A. Mottola Molfino, *Il Libro dei Musei*, cit., p. 10.

¹¹³ S. Macdonald, *Museums, national, postnational and transcultural identities*, in “Museum Studies”, 1 (1), 2003, pp. 1-16.

¹¹⁴ Ivi, p. 1.

acquisti o acquisizioni passate. I musei, dunque, possono essere considerati istituzioni in larga parte conservatrici, perché sono nati per celebrare il passato e la storia di un popolo, oppure, in altri casi, la sua identità nazionale. Infatti, la storia di molti musei pubblici affonda le sue radici a fine Settecento, quando essi furono istituiti per affermare e promuovere la presunta identità culturale dei nascenti stati nazionali e per celebrarne i valori dominanti.

A questo riguardo, è il caso di fare una precisazione: quanto appena scritto si riferisce alla nascita dell'istituzione-museo in Europa, e più precisamente in Francia, come una delle conseguenze della Rivoluzione francese e del pensiero illuminista. Negli altri paesi europei, differenti premesse hanno portato a risultati non completamente sovrapponibili, per quanto la Francia abbia condizionato in parte anche altri paesi del "vecchio continente". Il caso italiano differisce di molto da questi esempi, per la storia del nostro paese che, a causa della frammentazione di poteri tra regni e realtà comunali, si è fatto "nazione" con un significativo ritardo e con un ben diverso senso di unità e di identità nazionale. La divisione politica e la presenza, fino a metà Ottocento, di numerosi centri di potere hanno largamente inciso sulla identità dei musei italiani, i quali sono nati e sono il risultato della donazione al pubblico di collezioni private di signori, mecenati o pontefici, oppure, nel caso delle grandi gallerie, come ad esempio quelle di Milano, Venezia e Bologna, come luoghi atti a ricevere ed esporre i beni sottratti dalle campagne di spoliazioni napoleoniche.

Elisa Carrara, nel suo articolo del 2014 *Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale*¹¹⁵, ripercorre l'evoluzione storica del museo europeo in relazione al suo ruolo nei confronti dell'identità nazionale, ed evidenzia la crisi identitaria che tale istituzione si è trovata ad affrontare nello scorso secolo. La studiosa constata che durante i secoli XIX e XX lo sviluppo degli stati nazionali e del colonialismo ha beneficiato dell'operato dei musei nell'evidenziare le differenze per celebrare l'identità collettiva e il senso di appartenenza dei popoli occidentali. Tuttavia, dalla seconda metà del Novecento, la messa in discussione di tali convinzioni, quali il primato di una etnia sulle altre ha favorito il diffondersi di perplessità in merito al ruolo "civilizzatore" e "moralizzatore" del museo.

Simili istanze, che richiedono alle istituzioni museali di approfondire ed esplicitare i presupposti e i principi che informano l'interpretazione e le scelte espositive, trovano un riscontro nei tentativi di revisione dei tradizionali schemi di analisi di testi, opere e produzioni umane [...] in atto in Francia ed Italia a partire dagli anni '70. Il rifiuto di una concezione riduttiva ed elitaria di cultura e la maggiore attenzione rivolta al contesto e al quotidiano piuttosto che

¹¹⁵ E. Carrara, *Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale*, in "Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage", 9, 2014, pp. 169-188; <http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult> [ultimo accesso online 27 agosto 2022].

all'emergenza singola ed eccezionale oppongono alle prassi museologiche tradizionali, legate essenzialmente ad una visione estetico-stilistica, la necessità di rivelare e comunicare la ben più vasta e complessa gamma di valori insiti nel patrimonio culturale¹¹⁶.

Il controverso tema del *patrimonio culturale* di un paese si intreccia con la natura e la storia delle istituzioni museali in relazione agli oggetti qui conservati ed esposti. Per molti anni i musei sono stati considerati espressione della cultura del passato e spazi in cui è possibile entrare in contatto con il proprio patrimonio. L'esaltazione di quest'ultimo in alcune narrazioni museali ha finito per escludere chi non vi "appartiene" e per creare gerarchie tra le diverse culture¹¹⁷.

Secondo lo studioso François Matarasso, uno dei motivi per cui il patrimonio culturale è stato usato come pretesto di celebrazione di un solo tipo di cultura, con la conseguente esclusione di altre, deriva dal fatto che il concetto stesso di *patrimonio* viene associato a quelli di *storia* e di *eredità*¹¹⁸.

Questo ha fatto sì che per alcuni teorici radicali la struttura museale fosse inadatta a rappresentare la società attuale, a fotografare una situazione mutata rispetto al momento in cui le collezioni-archetipo si sono formate. Al momento, invece, gli studiosi e gli specialisti del settore propongono una linea più aperta all'interno della quale il punto centrale è la possibilità che il museo, per sua natura, nonostante sia connotato da un interesse costantemente rivolto allo studio del passato, possa costituire uno stimolo alla riflessione sulla contemporaneità e al dialogo interculturale, tramite la rappresentazione di quei gruppi tradizionalmente non coinvolti¹¹⁹.

Si può dire che il museo, per quanto sia caratterizzato da una natura identitaria legata alla sua storia e al patrimonio specifico, può avere più identità, può averne sepolte alcune e altre averle messe in luce. Questa identità che esprime non è immobile: può adattarsi e mutare nel tempo e può intrecciarsi ed entrare in dialogo con identità altre.

Inoltre, si può fare un'ulteriore considerazione riguardo alle opere custodite in un museo d'arte: molte di queste, ben prima di essere interpretate intenzionalmente in chiave

¹¹⁶ Ivi, p. 174.

¹¹⁷ Il "patrimonio culturale", infatti, a causa della storicizzazione delle discipline e dei processi di formazione delle identità nazionali, ha finito per identificarsi come quell'insieme di testimonianze di singola unità, frammenti che nell'insieme compongono la cultura di tutta l'umanità.

¹¹⁸ Cfr. S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, 2007, qui pp. 29-30.

¹¹⁹ Lo stesso VI principio del Codice Etico di ICOM si intitola "*Museums work in close collaboration with the communities from which their collections originate as well as those they serve*", facendo riferimento alla sua duplice rapporto con le comunità che lo hanno originato (il passato) e con quelle a cui si rivolge (il presente).

interculturale, esprimono già di per sé l'incontro tra culture e identità diverse; basti pensare "alle migrazioni di artisti e maestranze o alla contaminazione di codici stilistici e figurativi"¹²⁰ che questi spostamenti hanno portato. In questo senso, allora, il museo stesso offre l'opportunità di accostarsi a identità altre e a considerare la differenza come parte integrante del nostro patrimonio culturale¹²¹.

Esso, dunque, può e deve divenire occasione di incontro più che di scontro, e deve stimolare uno scambio che permetta la creazione di un'identità più fluida, non costruita sulle differenze ma sulle somiglianze.

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, in quanto abitua e sensibilizza al riconoscimento delle molteplici diversità di cui esso è portatore¹²².

Il passato che si incontra nei musei può anche essere considerato come una "terra straniera", nel senso di "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"¹²³.

Così sostengono Elena Besozzi, Simona Bodo, Silvana Cantù e Silvia Mascheroni:

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 occasioni non solo per conoscere gli altri, ma anche per avvicinarsi o ritornare, ad alcuni tratti connotativi della cultura di appartenenza¹²⁴.

Se il museo è un "documento della storia" e rappresenta l'identità storica di una società, una delle sfide più grandi che oggi si trova ad affrontare è proprio la possibilità di accogliere e rappresentare anche identità altre, diverse rispetto a quella da cui ha preso origine. Come il museo, prodotto del passato, può esprimere il presente e farsi futuro?

¹²⁰ S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, cit., p. 30.

¹²¹ Cfr. *ibidem*.

¹²² L. Brancesi, *La Pedagogia del Patrimonio in Europa*, in *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, a cura di M. Costantino, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 107-124, cit., p. 115, citato in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, cit., p. 31.

¹²³ Cfr. E. Besozzi, S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Il percorso formativo*, in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, qui p. 30.

¹²⁴ *Ibidem*.

Sebbene il museo abbia ricoperto per lungo tempo un ruolo autorevole negativo, proponendo unicamente riflessioni e celebrazioni del passato, già da qualche anno, però, si è verificata una tendenza innovatrice. Si è ampiamente sostenuto, infatti, che i musei possono proporre nuove identità che non necessariamente abbracciano i valori del passato (o che, almeno, non lo fanno secondo una prospettiva acritica). È dunque necessario che tutte le istituzioni museali si lascino alle spalle l'aspetto di mausolei e che aprano le proprie porte al presente, facendo dialogare la cultura che li ha prodotti con quella attuale della società in cui vivono. Questo percorso in alcune delle istituzioni museali italiane è in corso già da qualche anno e con notevoli esiti positivi.

In un recente intervento a due voci per *TEDx Talks Mestre*, Babet Trevisan e Nicole Moolhujsen riflettono sul “ruolo dei musei nella società che cambia”¹²⁵. Le due professioniste del settore¹²⁶ dimostrano, attraverso l'esempio della collezione Querini Stampalia di Venezia¹²⁷, come i musei possano diventare espressione delle trasformazioni che la società vive ogni giorno e porsi come attori di importanti progetti di rigenerazione sociale.

Nicole Moolhujsen nell'intervento per *TEDx Talks* sostiene che

*Il cambiamento più grande a cui abbiamo assistito è stato uno spostamento di interesse dagli oggetti alle persone. [...] Certamente, lo studio e la conservazione del patrimonio culturale rivestono un ruolo fondamentale, ma queste conoscenze devono anche permetterci di leggere la contemporaneità secondo nuove prospettive. [...] Il patrimonio culturale del passato può essere una risorsa per riflettere sulle grandi sfide dell'attualità, dai cambiamenti climatici ai diritti umani. [...] Attorno a questi temi è necessario attivare un vero e proprio fronte di resistenza culturale, in favore della democrazia e dei diritti civili*¹²⁸.

Una delle potenzialità di tali istituzioni, ampiamente dimostrata a partire dal caso della Fondazione Querini Stampalia, riguarda certamente la possibilità di avere un impatto nel presente stimolando i visitatori alla riflessione su temi di attualità. Nello specifico, il loro

¹²⁵ Il video è stato pubblicato sulla pagina YouTube di TEDx Talks al seguente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=1AE4c0bZg9g> [ultimo accesso online 2 febbraio 2023].

¹²⁶ Babet Trevisan è responsabile del museo e delle attività culturali della Fondazione Querini Stampalia, da qualche anno è Coordinatrice di ICOM Triveneto (Friuli Venezia Giulia, Trentino-Alto Adige e Veneto) e Membro della Consulta regionale della Cultura, e, dal 2023, parte del Direttivo ICOM Italia. Nicole Moolhujsen è ricercatrice e freelancer: tra le sue collaborazioni più significative si ricordano quelle con la Fondazione Querini Stampalia, la Fondazione Musei Civici di Venezia, The British Library ed ICOM, istituzioni nelle quali si è occupata di studi sui visitatori, accessibilità, sviluppo di strategie per il coinvolgimento di determinati pubblici, marketing e servizi ai visitatori. Al momento sta conducendo una ricerca di dottorato, coordinato da Richard Sandell presso l'Università di Leicester, che indaga il rapporto tra il cambiamento sociale LGBTQ e i musei.

¹²⁷ Trevisan e Moolhujsen hanno collaborato presso la Fondazione Querini Stampalia di Venezia alla progettazione e realizzazione di progetti di accessibilità museale, che hanno visto l'integrale ripensamento dell'allestimento e la creazione di un nuovo apparato didascalico.

¹²⁸ Cit. <https://www.youtube.com/watch?v=1AE4c0bZg9g> [ultimo accesso online 2 febbraio 2023].

intervento si sofferma sul rapporto tra due opere della collezione, i ritratti di Francesco Querini e Paola Priuli realizzati da Palma il Vecchio (1518) e le riflessioni che da questi possono scaturire riguardo questioni di genere e temi quali la sessualità e i modelli familiari.

Ed ecco che le collezioni [...] di molti musei in giro per il mondo possono aiutarci a farci capire come l'amore fra persone dello stesso sesso e la diversità di genere facciano veramente parte della storia dell'umanità. [...] i musei servono a decostruire gli stereotipi, a permetterci di andare indietro nel tempo e prendere coscienza di come i concetti di genere, sessualità, matrimonio, modelli familiari siano sempre stati oggetti di grosse trasformazioni culturali.

E quindi mi chiedo, in un museo, possiamo rinunciare a trattare tematiche di questo tipo avendo anche il coraggio di prendere posizione nell'attualità tenendo conto delle grandissime battaglie che dobbiamo compiere dal punto di vista dei diritti civili e dei diritti umani? Eticamente, non credo che sia possibile. Ma soprattutto, è ascoltando il feedback dei visitatori in un museo, che mi sono resa conto di come trattare questi temi abbia veramente di rendere un'esperienza in un luogo di cultura in un qualcosa di realmente trasformativo per le persone¹²⁹.

Secondo Nicole Moolhuysen questo è possibile solo se chi lavora in ambito istituzionale impara a fare un importante esercizio di un-learning: “ovvero disimparare le abitudini consolidate, come l'idea che un'opera d'arte possa solo raccontarci la storia dell'arte in senso stretto”. Secondo questo approccio, le opere d'arte non vengono più raccontate come semplici oggetti rappresentativi di una determinata cultura del passato, ma diventano pretesti per raccontare storie nuove e diverse, e per riflettere su temi sensibili della contemporaneità.

La ricercatrice sostiene che, oltre alle conoscenze tecnico-scientifiche di storia dell'arte, sono quindi necessarie nuove competenze per creare partecipazione e coinvolgimento, ed è responsabilità dei professionisti della cultura:

[...] continuare a lavorare per [...] cambiare i musei e per continuare a costruire connessioni fra passato e presente, e costruire ponti fra mondi e culture, e [stabilire] nuove alleanze¹³⁰.

Queste considerazioni ci portano ad affermare che i musei, oltre che essere prodotti di una cultura e di una civiltà passata, sono anche lo specchio della società in cui sono inseriti. Nel momento storico attuale, in cui la realtà è sempre più multiculturale e composita, il museo si trova ad accogliere una sfida che pare minare le sue fondamenta. Le istituzioni museali, per sopravvivere e non ridursi a spettri di un passato lontano, devono accettare di rappresentare non soltanto la cultura che li ha generati (di cui comunque rimangono portavoce), ma

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Ibidem.

accogliere e comunicare anche le voci e le culture dei “nuovi cittadini” di recente immigrazione. Tuttavia, questi ultimi, a cui a lungo è stato impedito di partecipare pienamente ai sistemi economici, sociali e politici della società, sono anche coloro i quali hanno maggiori probabilità di rimanere esclusi dai musei e dalla più ampia arena culturale.

L’accesso ai luoghi di cultura rispecchia, su più larga scala, la partecipazione dei cittadini alla società: l’esclusione di alcune minoranze dai musei è il sintomo e l’immagine di una esclusione ben più radicata e profonda. In questo senso, i musei sono lo specchio della società: se questa accoglie e valorizza le minoranze, allo stesso modo le istituzioni culturali danno voce alla loro cultura. Così i musei, in quanto luoghi vivi nel presente, rappresentano anche la civiltà a cui appartengono, che è condivisa anche dai nuovi cittadini. I musei possono farsi dei luoghi di appropriazione anche di altre comunità, civiltà e culture.

L’evoluzione verso una concezione dell’identità del museo sempre meno rigida e definita ha portato al ripensamento delle funzioni dell’istituzione in una direzione più inclusiva con la volontà di invertire strategie interpretative, che tendevano a “cristallizzare” le civiltà, a favore di una interpretazione volta a favorire la moltiplicazione delle letture e dei punti di vista. Allo stesso tempo, il museo stesso, in quanto luogo di riconoscimento pubblico della memoria e di costruzione identitaria, è chiamato a rinnovarsi, mettendo la propria *auctoritas* culturale al servizio di una nuova idea di società, proponendosi come luogo di incontro e scambio, aprendosi e includendo coloro che precedentemente sono stati esclusi dalla rappresentazione e dalla fruizione.

Riprendendo le parole di Carrara,

[...] si fa strada l’idea che l’istituzione museale possa, e debba, prendere posizione [...] per agire come motore di cambiamento sociale, ponendosi come obiettivo, imprescindibile nel contesto di una società multiculturale, la determinazione di un’uguaglianza di opportunità culturali per tutti gli individui e gruppi sociali¹³¹.

¹³¹ E. Carrara, *Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale*, cit., p. 175.

II.3. Musei come agenti di inclusione sociale

Negli ultimi decenni si è progressivamente riconosciuto ai musei un nuovo ruolo: da istituzione di ricerca e studio per specialisti del settore a luogo aperto a tutte le età e strati sociali, seppur con diversi livelli di istruzione e differenti interessi. Conseguentemente a questo riconoscimento, oggi viene sempre più chiesto ai musei di ricoprire una nuova funzione all'interno della società: in particolare, i musei dovrebbero rispondere alle trasformazioni di questa e reinventarsi come agenti di inclusione sociale.

Quale posto, se esiste, dovrebbe occupare il museo nel panorama in rapida evoluzione delle politiche di inclusione sociale? In che misura suddetta vocazione sociale richiede un cambiamento da parte dei musei? Nell'impegno contro l'esclusione sociale, cosa si può realizzare attraverso l'operato dei musei?

Queste sono alcune delle domande a cui il presente capitolo cercherà di rispondere, sulla base della letteratura sul tema. Nonostante tali nuove richieste siano poste ai musei da qualche decennio a questa parte, non sono tante le istituzioni e gli studiosi che si sono messi in discussione a sostegno del concetto di inclusione sociale e della sua rilevanza per il settore museale. Negli ultimi due decenni, però, la letteratura in merito a ciò ha subito una forte accelerazione, a partire dai contributi di Richard Sandell¹³², docente di *Museums Studies* e ricercatore associato del *Centre for Museums and Galleries* dell'Università di Leicester, considerato un'autorità nel campo dei musei e dell'inclusione sociale¹³³.

In particolare, il suo scritto principe per l'avvio delle nostre riflessioni è l'articolo *Museums as Agents of Social Inclusion* pubblicato nel 1998 sulla rivista "Museum Management and Curatorship"¹³⁴. Tale contributo vuole stimolare il dibattito sul tema e suggerire un possibile quadro entro il quale considerare i musei e il loro rapporto con l'inclusione sociale.

In prima battuta Sandell definisce il concetto di *esclusione* e si interroga su come si pongano i musei nei confronti degli esclusi. Nel considerare tale tema, l'autore riprende e cita gli studi

¹³² R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in "Museum Management and Curatorship", 17 (4), 1998, pp. 401-418; R. Sandell, *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*, in "Museum and society", 1 (1), 2003, pp. 45-62; R. Sandell, *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, in *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee. Nuova edizione*, a cura di S. Bodo, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. 189-216; R. Sandell, *Utilizzare al meglio le potenzialità. Gallerie e musei impegnati nella lotta contro l'esclusione sociale*, 2005; www.comune.torino.it/museiscuola/forma/contributi/utilizzare-al-meglio-le-potenzialit-gallerie-e-mus.shtml [ultimo accesso 1 novembre 2022].

¹³³ La gran parte della bibliografia sul tema dell'inclusione sociale in ambito culturale è stata scritta in seno a università e centri di ricerca inglesi. Si sono distinti per tali studi soprattutto il centro di ricerca dell'Università di Leicester e dell'Università di Sheffield.

¹³⁴ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, pp. 401-418.

di Bhalla e Lapeyre e in particolare il loro scritto *Social exclusion: Towards an analytical and operational framework*¹³⁵ del 1997.

L'espressione *esclusione sociale* nasce in Francia negli anni Settanta per definire gruppi di persone che non rientravano nel sistema di protezione sociale dello Stato. Con questi si intendeva "...handicappati mentali e fisici, suicidi, anziani, invalidi, bambini, abusati, tossicodipendenti, delinquenti, genitori single, persone asociali"¹³⁶, ma, come evidenziato da Cristina Da Milano e da Martina De Luca, "a queste voci è il caso di aggiungere anche la condizione degli immigrati, la cui integrazione rappresenta un problema particolarmente sentito in questo momento storico a livello europeo"¹³⁷. Più recentemente, e in particolare negli ultimi quarant'anni, l'espressione *esclusione sociale* è stata usata sempre più spesso come sinonimo di *povertà*, ma si ritiene oggi che quest'ultima esprima un concetto limitato, non in grado di inglobare tutti i problemi sociali connessi al tema dell'esclusione. Se quindi con il termine *povertà* si indica la mancanza di mezzi materiali che permettono di partecipare alla vita sociale, dall'altra l'espressione *esclusione sociale* definisce in modo più ampio la condizione di un individuo, povero o meno, che non può partecipare alle diverse attività sociali.

Così scrive Sandell:

*Although considerable attention has been paid to defining social exclusion in relation to existing, linked terms such as 'poverty' and 'deprivation' this has remained confined largely within the context of social and economic policy and international development studies. For the cultural sector, the term remains fluid and ambiguous. Although museums and other cultural organisations face increasing pressure to respond to issues of social exclusion, an analysis of its relevance to them is hindered because the terms, concepts and associated language in relation to arts, heritage and the wider cultural sector, remain undeveloped. Within this context, how can museums begin to demonstrate their actual and potential impact on social exclusion?*¹³⁸

Se, quando il dibattito era dominato dall'accezione di *esclusione* come *povertà*, gli enti che dovevano affrontarne le cause e alleviarne i sintomi agivano rispetto all'occupazione e al benessere, ora, all'interno di un quadro di *esclusione sociale*, la responsabilità è ampiamente condivisa da più istituzioni.

¹³⁵ A. Bhalla, F. Lapeyre, *Social exclusion: Towards an analytical and operational framework* in "Development and Change", 1997. 28, pp. 413-433; <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Exclusion:-Towards-an-Analytical-and-Bhalla-Lapeyre/a6fbb0b9f1683f322023b52b63c7750a236407a> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

¹³⁶ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, 1998, cit., p. 404.

¹³⁷ C. Da Milano, M. De Luca, *Il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, Roma, ECCOM European Centre for Cultural Organisation and Management, 2003. cit., p. 4.

¹³⁸ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, cit., pp. 403-404.

All'interno del dibattito accademico, l'attenzione si è concentrata sulle dimensioni economiche, sociali e politiche dell'esclusione. Sandell si rifà allo studio sopracitato di Bhalla e Lapeyre¹³⁹, in cui gli autori avevano identificato ed esplorato queste tre dimensioni dell'esclusione. Quella economica riguarda questioni relative al reddito e alla produzione, nonché all'accesso a beni e servizi; all'interno della dimensione sociale considerano l'opportunità di partecipare al processo decisionale e il conseguente incremento dell'autostima e dell'identità comunitaria; la dimensione politica comprende, invece, l'accesso ai diritti umani e politici¹⁴⁰. Questi tre aspetti interconnessi dell'esclusione sociale, come vengono identificati dai due autori, sono illustrati nella figura in appendice al capitolo (fig. 3).

Tornando a quanto ci interessa trattare nel presente lavoro, cioè il ruolo ricoperto dai musei nei processi di esclusione o inclusione sociale, è necessario considerare che se reputiamo i musei lo specchio della società, allora dobbiamo accettare che questi riflettano appieno anche la (mancata) partecipazione dei diversi gruppi sociali alle tre dimensioni della società (Fig. 4).

*Museums are products of the establishment and authenticate the established or official values and image of a society in several ways, directly, by promoting and affirming the dominant values, and indirectly, by subordinating or rejecting alternate values*¹⁴¹.

Di questo stesso parere sembra essere lo studioso britannico Tony Bennett secondo cui:

*[...] museums, and especially art galleries, have often been effectively appropriated by social elites so that, rather than functioning as institutions of homogenization, as reforming thought had envisaged, they have continued to play a significant role in differentiating elite from popular social classes*¹⁴².

Secondo questa visione, i musei possono essere visti, come definisce Sandell, come una forma di “*institutionalised exclusion*”¹⁴³, al cui interno si perpetuano le dimensioni politiche, sociali ed economiche dell'esclusione. Così, la mancata partecipazione di determinati gruppi alla vita in un nuovo paese si riflette nell'istituzione-museo che non racconta le storie di quelle comunità e nega loro l'accesso ai suoi servizi attraverso differenti meccanismi (tra cui la

¹³⁹ Cfr. A. Bhalla, F. Lapeyre, *Social exclusion: Towards an analytical and operational framework*.

¹⁴⁰ Cfr. R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, qui p. 406.

¹⁴¹ F. McLean, *Marketing the Museum*, London, Routledge, 1997, citato in R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, pp. 407-408.

¹⁴² T. Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London, Routledge, 1995, cit., p. 28 citato in R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, p. 409, citato in E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, in “International Journal of Cultural Policy”, 2002, 8 (1), pp. 91-106, cit., p. 102; https://wrap.warwick.ac.uk/53047/1/WRAP_Belfiore_Social%20Inclusion%202002%20WRAP.pdf [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

¹⁴³ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, cit., p. 407.

mancata rappresentazione all'interno di collezioni ed esposizioni, un *targeting* promozionale selettivo, mancati diritti e vantaggi d'ingresso, ecc.). Quindi, il museo che non racconta le storie di gruppi minoritari nega loro l'accesso ai suoi servizi e rafforza la loro esclusione, nonché i pregiudizi e le discriminazioni della società in generale¹⁴⁴.

Quest'idea si lega al riconoscimento che qualsiasi progetto museale non può essere neutro: proviene da un'identità e, per quanto possa tentare di "neutralizzarsi", inevitabilmente comunica interpretazioni tramite scelte che coinvolgono diversi ambiti, quali la curatela, i servizi educativi, l'accessibilità, le iniziative e molto altro. Il museo è un luogo in cui si forma e trasmette una precisa immagine della società: per questo può essere un luogo reativo, ma anche un luogo di riflessione sull'identità o, addirittura, di negoziazione e di contestazione.

A questo punto, è auspicabile porci la stessa domanda che si fa Richard Sandell:

*So, if museums contribute towards the exclusion of groups and individuals from society, might they also possess the capability to help retrieve and re-integrate those excluded?*¹⁴⁵

Considerando la storia dei musei e la natura del loro pubblico, questi difficilmente potrebbero sembrare veicoli per la promozione dell'inclusione sociale. Infatti, a metà Settecento l'accesso ai musei fosse riservato a un'*élite* privilegiata, tuttavia questa tendenza è venuta scemando negli anni Trenta dell'Ottocento quando si è fatta largo l'idea che rendere i musei accessibili a un pubblico più ampio potesse offrire benefici sociali. I fautori di questa posizione ritenevano che:

*Adequate provision for the arts, in which museums held a central place, was a credential of a civilized society: they were instruments and evidence of national honour and glory. Arts and museums would be an antidote to the brutalizing effects of mechanization, industrialization and urbanization. People could be led to a higher social order through them*¹⁴⁶.

Tuttavia, nonostante suddette dichiarazioni, si constata che i musei hanno, nella maggior parte dei casi, continuato a escludere alcuni gruppi sociali. L'eredità settecentesca dell'esclusione della massa incolta in alcuni casi è rimasta evidente, anche nella cultura condivisa. Infatti, oggi coloro i quali sono tagliati fuori dalle tre dimensioni della società (economica, sociale e

¹⁴⁴ Cfr. *ivi*.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 408.

¹⁴⁶ G. Kavanagh, *Museums and the First World War*, London, Leicester University Press, 1995, cit., p. 11, citato in R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, p. 409.

politica)¹⁴⁷, di cui parla Sandell, sono gli stessi che hanno maggiori probabilità di essere esclusi anche dai musei.

Il contributo che tali istituzioni possono dare rispetto alla tematica dell'inclusione sociale è una questione piuttosto complessa. Oltre che dai sistemi economici, sociali e politici, gli individui possono essere esclusi anche dai sistemi culturali. Sarebbe a questo punto utile considerare la quarta categoria della dimensione culturale introdotta da Sandell (fig. 5)), interconnessa con le altre dell'esclusione. Lo studioso sostiene che l'*accesso* e la *partecipazione* alla vita culturale possono aumentare la fiducia, l'autostima e l'autodeterminazione di un individuo, consentendogli di ristabilire relazioni sociali e persino di aumentare le proprie possibilità di assicurarsi un impiego. Il contributo dei musei all'inclusione, però, non può limitarsi alle questioni più ovvie dell'*accesso* e della *partecipazione*. A causa del ruolo legittimante dei musei nella società, il "museo inclusivo" deve impegnarsi anche nella sfera della *rappresentazione*, cioè "*the extent to which an individual's cultural heritage is represented within the mainstream cultural arena*"¹⁴⁸.

Quindi, secondo questo principio, il museo veramente inclusivo è quello che cerca di dare voce a soggetti e comunità solitamente esclusi, e persegue l'obiettivo di diventare un luogo rilevante per le loro vite, incoraggiandoli ad accedere ai suoi servizi.

Nel corso degli ultimi anni il settore museale ha elaborato nuovi approcci, nonché una nuova concezione di accesso. Gallerie e musei sono sempre più attenti ai "pubblici" e sono costantemente alla ricerca di nuove proposte volte all'avvicinamento degli stessi. Recentemente essi si mostrano sempre più interessati e sensibili rispetto ai temi dell'*accesso*, della *partecipazione* e della *rappresentazione*, soprattutto nei confronti di quelle categorie tradizionalmente sottorappresentate nei loro profili di visitatore. Ciò ha richiesto una maggiore comprensione del profilo del visitatore, delle motivazioni che lo inducono o meno a visitare un museo o una galleria¹⁴⁹. In questo modo, i musei si stanno confrontando in modo critico con la loro eredità di "esclusione istituzionalizzata" e, affrontando questioni di *accesso*,

¹⁴⁷ In questa sede si fa riferimento alle tre dimensioni (economica, sociale e politica) che, come visto precedentemente, Richard Sandell riprende dallo studio di Bhalla e Lapeyre, per indagare una nuova dimensione dell'esclusione sociale: quella culturale, la quale si verifica e anzi viene rafforzata da determinate narrative museali.

¹⁴⁸ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, cit., p. 410.

¹⁴⁹ Gli studi che si sono occupati di delineare e individuare i profili dei visitatori sono chiamati *visitor studies*. In questo ambito i contributi di John H. Falk, Eileen Hooper-Greenhill negli anni Novanta hanno indagato temi prima non esplorati, aprendo la strada a numerosi altri studiosi, anche italiani, tra cui si ricordano Ludovico Solima e Alessandro Bollo.

partecipazione e rappresentazione, hanno iniziato a promuovere l'uguaglianza culturale e la democratizzazione della cultura¹⁵⁰.

In questa evoluzione è stata prestata particolare attenzione all'individuazione e alla definizione delle molteplici barriere che si frappongono fra visitatori e musei, nonché all'elaborazione di nuove modalità di accesso in grado di superarle. L'*accesso* è oggi percepito in modo sempre più ampio, inteso anche come l'eliminazione di barriere non solo fisiche, ma anche intellettuali, emotive, finanziarie e culturali, unitamente alla proposta di attività e programmi indirizzati ai "nuovi cittadini". Un numero crescente di ricerche ha cercato di identificare le barriere che portano all'esclusione di alcuni particolari soggetti e, in risposta, i musei hanno avviato progetti che mirano a coinvolgere un pubblico sempre più ampio. La dimensione dell'*accesso* è strettamente legata a quella della *rappresentazione*, in quanto riguarda le minoranze etniche di pubblici sottorappresentati, e a quella della *partecipazione* in quanto implica la proposta di programmi pensati per ovviare alla loro scarsa frequentazione¹⁵¹.

Per *partecipazione* si intende, infatti, il coinvolgimento dei pubblici di riferimento in un processo di progettazione partecipata. Questo ambito riguarda quindi le strategie applicate dai musei per coinvolgere nelle proprie attività le comunità escluse; le politiche di sviluppo delle risorse umane, i criteri di allocazione dei finanziamenti e la sperimentazione di nuove collaborazioni possono garantire quel processo di trasformazione in istituzioni inclusive. Sono molteplici le modalità con cui stimolare e aumentare la partecipazione del pubblico. I principali e più ricorrenti sono: l'organizzazione di mostre temporanee, il rinnovamento degli allestimenti, differenti politiche di acquisizione e l'introduzione, nell'offerta formativa, di programmi specificamente pensati e rivolti a diversi target, secondo le loro particolari esigenze.

Il terzo ambito, la *rappresentazione*, si riferisce alle modalità messe in atto dai musei per bilanciare e migliorare la mancata o distorta rappresentazione di determinati gruppi e culture nelle loro collezioni permanenti e/o nell'allestimento, nell'intento di mettere in discussione i valori dominanti e di diffondere 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 oppressione¹⁵².

¹⁵⁰ Cfr. R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*.

¹⁵¹ Cfr. S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, qui pp. 31-36.

¹⁵² R. Sandell, *Rappresentare la differenza. Strategie espositive nei musei e promozione dell'uguaglianza*, in "Economia della Cultura", 4, 2004, pp. 539-546, cit., p. 539.

Anche Eilean Hooper-Greenhill nel suo scritto *Museums and the Interpretation of Visual Culture*¹⁵³, riflette sulla possibilità e sulle modalità dei musei di costruire l'uguaglianza tramite le modalità espositive:

Il modo in cui gli oggetti sono selezionati, assemblati e interpretati ha degli effetti di natura politica. Tali effetti non riguardano gli oggetti di per sé; è l'utilizzo che di essi viene fatto e il contesto narrativo in cui essi sono collocati ad aprire o precludere possibilità sociali, storiche e culturali¹⁵⁴.

La natura interconnessa del processo di esclusione sociale delineato sopra suggerisce che l'operato di un museo inclusivo potrebbe portare a risultati positivi in relazione alle altre dimensioni. Quindi, il museo inclusivo che rappresenta le storie e la cultura di un gruppo minoritario aumenterà la sua rilevanza per quel pubblico e, così facendo, contribuirà ad accrescere l'accesso ai suoi servizi.—La rappresentazione della cultura di quella comunità all'interno del museo potrebbe contribuire ad affermarne l'identità, a generare una maggiore autostima tra i suoi membri e a promuovere la tolleranza e la comprensione all'interno della società in generale¹⁵⁵.

Tuttavia, se questi sono i possibili impatti provocati dall'azione del museo, raramente tali intenzioni sono espresse esplicitamente nella missione dello stesso. Uno dei primi paesi europei a distinguersi per una politica culturale e sociale volta in questa direzione è ancora una volta la Gran Bretagna. Questo atteggiamento di apertura trova chiara espressione, infatti, nel documento di orientamento politico sull'inclusione sociale pubblicato dal *Dipartimento per i media della cultura e lo sport* (DCMS) nel maggio 2000, dal titolo *Centers for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All*.

Il documento afferma che:

[museums] can play a role in generating social change by engaging with and empowering people to determine their place in the world, educate themselves to achieve their own potential, play a full part in society, and contribute to transforming it in the future¹⁵⁶.

¹⁵³ E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London, Routledge, 2000.

¹⁵⁴ Ivi, p. 148.

¹⁵⁵ Cfr. R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, qui pp. 410-411.

¹⁵⁶ DCMS (Great Britain), *Centers for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All: policy guidance on social inclusion for DCMS funded and local authority museums, galleries and archives in England*, London, Department for Culture, Media and Sport, 2000, cit., p. 8, citato in E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, p. 102.

In Gran Bretagna partire dalla fine degli anni Novanta, a seguito dell'elezione del partito *New Labour* nel 1997, si è assistito ad una particolare sensibilità rispetto all'inclusione sociale sia nell'ambito delle politiche culturali sia nel dibattito tra i professionisti del settore museale. Le arti sono state ufficialmente riconosciute come possibili portatrici di un contributo positivo nella direzione dell'inclusione sociale¹⁵⁷.

Tale anticipo della Gran Bretagna rispetto ad altri paesi europei, tra cui l'Italia, è dovuto al fatto che questo, ben prima degli altri, ha affrontato il tema della multiculturalità e della promozione della diversità. In secondo luogo, una particolare sensibilità in merito e il tentativo di combattere l'esclusione sociale sono stati fortemente promossi dal partito *New Labour* dopo la vittoria delle elezioni generali nel 1997¹⁵⁸.

A tal proposito, si delineano due posizioni all'interno dibattito britannico. Da una parte alcuni studiosi prendono atto delle limitazioni dei musei in materia sociale e minimizzano il loro impatto sulle dinamiche di inclusione.

Tra questi Sandell esprime una visione piuttosto prudente riguardo il ruolo di questi ultimi:

*It would be prudent to recognize the many limitations of the museum and accept that their role in directly tackling the social problems associated with exclusion is likely to be marginal*¹⁵⁹.

Di posizione ben più radicale è Stephen Weil, il quale sostiene che la convinzione che i musei possano cambiare la società è inopportuna presuntuosa e ingenua:

I musei dovrebbero assumere un atteggiamento più modesto riguardo alla loro effettiva capacità di porre rimedio ai mali delle loro comunità. Noi tutti viviamo in una società afflitta da disuguaglianze inaccettabili, una società che ha miseramente fallito nella costruzione di un senso della comunità, e che sembra determinata a devastare il pianeta che rappresenta la sua unica fonte di sostegno.

¹⁵⁷ Questo non è certo un fenomeno limitato al Regno Unito. Lo spostamento verso una politica culturale che giustifichi la spesa pubblica nelle arti sulla base dei vantaggi che apportano alla nazione (siano essi economici, sociali, legati alla rigenerazione urbana, all'occupazione, ecc.) è divenuta poi una tendenza europea. Per approfondimenti si veda R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*; E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*; G. Vestheim, *Instrumental cultural policy in Scandinavian countries*, in "International Journal of Cultural Policy", 1.1, 1994, 57–71.

¹⁵⁸ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*; E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*.

¹⁵⁹ R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, cit., p. 416.

I musei non sono all'origine di questi mali, né hanno il porre di porvi rimedio, se non richiamando su di essi l'attenzione del pubblico¹⁶⁰.

Dall'altra parte, questi inviti alla prudenza e allo scetticismo suonano molto lontani dal tono fiducioso utilizzato dal documento pubblicato dal DCMS, nella cui prefazione Chris Smith¹⁶¹ scriveva:

[...] *the evidence is that museums, galleries and archives can [...] act as agents of social change in the community, improving the quality of people's lives through their outreach activities*¹⁶².

II.3.1. Una criticità: misurare l'impatto sociale

Tuttavia, nonostante le posizioni assunte in merito da parte di studiosi e politici, l'effettivo impatto sociale dei musei al momento non è ancora stato comprovato da ricerche, poiché risulta problematico valutarne l'esito. Sono poche, infatti, le ricerche condotte sull'impatto delle specifiche iniziative e sui loro effetti.

Eleonora Belfiore, ricercatrice dell'Università di Warwick, in un contributo riguardante il ruolo dei luoghi di cultura nella lotta all'esclusione sociale¹⁶³, metteva in luce proprio la sopracitata problematica: l'assenza di studi empirici che provassero gli impatti sociali delle politiche culturali di istituzioni quali i musei. Come dimostrare che gli investimenti nelle arti e nella cultura possono dare un contributo significativo alla causa dell'inclusione sociale?

¹⁶⁰ S. Weil, *A Cabinet of Curiosities: Inquiries into Museums and their Prospects*, Washington e Londra, Smithsonian Institution Press, 1995, cit., p. XVI, citato in R. Sandell, *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, p. 198.

¹⁶¹ Politico britannico, membro del partito laburista, parlamentare nella Camera dei Comuni dal 1983 al 2005. Tra le cariche ricoperte, ricordiamo Segretario di Stato per il digitale, la cultura, i media e lo sport (1997–2001).

¹⁶² DCMS (Great Britain), *Centers for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All: policy guidance on social inclusion for DCMS funded and local authority museums, galleries and archives in England*, cit., p. 3, citato in E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, p. 103.

¹⁶³ E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, pp. 91-106.

In questa prospettiva, la valutazione dell'impatto sociale portato dalle iniziative dei musei assume un'importanza fondamentale, soprattutto perché tali luoghi sono stati tradizionalmente visti come istituzioni elitarie.

Nonostante l'assenza di tali prove concrete, sembra che i musei del paese abbiano scelto di impegnarsi per agire come agenti di rigenerazione sociale, con l'obiettivo di fornire risultati sociali positivi a gruppi specificamente colpiti da svantaggio ed esclusione. Ciò è dimostrato dal numero crescente di musei che hanno assunto personale dedicato al lavoro di sensibilizzazione. Un esempio eloquente riportato dalla studiosa Belfiore è il caso della Tate Modern Gallery: il museo non soltanto ha costituito un centro a beneficio della comunità locale, ma ha anche organizzato una serie di progetti partecipativi che hanno coinvolto gruppi locali svantaggiati, tra cui i disoccupati, per impattare positivamente sulla comunità svantaggiata del Bankside londinese¹⁶⁴.

Questo esempio stimola un'ulteriore riflessione critica: è giusto aspettarsi che uno dei musei d'arte moderna più prestigiosi del mondo diventi un'agenzia di formazione in nome dell'inclusione sociale? Esiste un conflitto tra la pressione esercitata sui musei per includere gli esclusi e i loro specifici compiti di conservazione, interpretazione e presentazione delle collezioni artistiche?

Questa è una questione piuttosto importante e delicata, dal momento che alcuni professionisti del settore hanno espresso preoccupazione per la possibilità di conflitto tra i doveri "accademici" del museo (soprattutto quelli con interessi altamente specializzati) e le recenti esigenze di inclusività.

Nonostante le tesi di studiosi che esprimono maggior prudenza e scetticismo, e l'assenza di prove in termini numerici, bisogna riconoscere che negli ultimi anni quei quesiti fondamentali sulla funzione e sul ruolo sociale di musei e gallerie, confinati ai margini del dibattito culturale per decenni, hanno guadagnato nuova credibilità e forza.

[...] da astratta, teorica e ambigua che era, tale rivendicazione sta assumendo una crescente concretezza e pertinenza alle attuali politiche sociali e alla lotta a specifiche forme di svantaggio. [...] si è di recente sviluppata un'abbondante letteratura [...] concentrata sui processi di *costruzione* all'interno del museo, piuttosto che sui processi di *recezione* e sull'analisi degli effetti tangibili sul pubblico¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Ivi, p. 103.

¹⁶⁵ R. Sandell, *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, cit., p. 190.

Richard Sandell nel saggio *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, sostiene che il contributo dato dai musei contro la disuguaglianza e il disagio sociale può essere valutato su tre livelli: sul piano dell'*individuo*, di specifici gruppi della *comunità* e sul livello della *società* in senso lato¹⁶⁶. L'assunto di base per l'autore è che tutti i musei hanno una responsabilità sociale, indipendentemente dal fatto che esplicitamente perseguano per statuto una missione rivolta al cambiamento sociale su tutti e tre i livelli. L'autore si sofferma in particolar modo sull'aspetto sociale, poiché è solo attraverso un'attenta rappresentazione della diversità che i musei saranno in grado di contribuire al raggiungimento di una maggiore equità sociale, a prescindere dalla natura delle loro collezioni, dalle risorse disponibili, dalla missione e dal contesto in cui essi si trovano a operare. Sandell mette deliberatamente in discussione l'idea che il contributo del museo alla lotta all'esclusione sociale sia confinato alle attività didattiche e ai programmi educativi pensati per il coinvolgimento di gruppi e comunità specifiche.

Certamente è difficile stabilire una relazione causale diretta tra l'attività di un museo e i cambiamenti sociali. Tuttavia, istituzioni culturali come i musei non possono essere considerate come delle entità esclusivamente culturali e senza alcun impatto sociale; essi sono inequivocabilmente coinvolti nelle dinamiche di disuguaglianza, svantaggio ed esclusione e prendono attivamente parte ai rapporti di potere tra gruppi diversi grazie al ruolo che essi giocano nella costruzione e nella diffusione di narrative sociali dominanti (tramite la dimensione della *rappresentazione* sopracitata).

La museologa Hooper-Greenhill, come visto nel precedente capitolo, considera il museo un mezzo di comunicazione di massa dotato di una forte autorità e di un peso culturale ampiamente riconosciuto. Nonostante ciò, il potenziale di questo quale agente di cambiamento è spesso sottovalutato. Secondo la studiosa, la funzione che i musei possono svolgere a livello sociale si fonda proprio sulla dimensione generativa della cultura. Questa considerazione ci riporta al tema della missione educativa del museo e del suo ruolo come istituzione generatrice di conoscenza.

Della cultura si tende spesso a sottolineare la dimensione riflessiva a scapito di quella costitutiva, che pure sarebbe più accurata. I simboli culturali hanno il potere di modellare le identità culturali a livello sia individuale sia sociale: di suscitare emozioni, percezioni e valori; di influenzare il modo in cui sentiamo e pensiamo. In questo senso, la cultura è generativa, costruttivista¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Cfr. *ibidem*.

¹⁶⁷ E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, cit., p. 13.

E ancora,

[...] rendendo visibili culture marginali e legittimando la differenza, la pedagogia museale può trasformarsi in una pedagogia critica¹⁶⁸.

Questa nozione di cultura suggerisce un ruolo chiave per i musei nella rappresentazione di società più eque e inclusive, anche se, al momento, vi sono più quesiti che risposte sulla funzione sociale dei musei, come pure sulla effettiva capacità delle strategie espositive di incidere sui valori, sulle percezioni e sui comportamenti sociali degli individui.

Senza dubbio, è ingenuo immaginare che le soluzioni espositive volutamente inclusive possano guidare i visitatori verso opinioni preordinate senza alcuna resistenza. È difficile immaginare che la semplice visita di un museo sia in grado di far insorgere all'improvviso determinati valori. Da ciò deriva la messa in discussione del modello comunicativo e pedagogico di "trasmissione", secondo cui i messaggi ricevuti e decodificati dal pubblico sono quelli intesi e previsti dal curatore.

Citando nuovamente le parole della museologa Hooper-Greenhill:

In questo approccio alla comunicazione, l'attenzione è concentrata sul modo in cui individui attivi costruiscono il significato attraverso la vita sociale [...]. Il ruolo dei comunicatori - o, nell'ambito di un museo, dei curatori, degli educatori [...] - è di offrire esperienze che invitino i visitatori a produrre senso attraverso il dispiegamento e il potenziamento delle loro strategie e dei loro repertori interpretativi, avvalendosi delle proprie conoscenze pregresse e dei propri stili di apprendimento preferiti, e confrontando le loro ipotesi con quelle di altri, inclusi gli esperti¹⁶⁹.

Dunque, se abbracciamo la teoria costruttivista dell'approccio educativo secondo cui il bagaglio di conoscenze e di esperienze (oltre che i sistemi di valori) dei visitatori sono così centrali nel processo di interpretazione e costruzione di conoscenza all'interno di un museo, è necessario fare i conti con la natura complessa e imprevedibile della risposta dei visitatori.

Infatti:

Le mostre sono allestite con l'obiettivo di comunicare precisi messaggi visivi e testuali, ma non vi è garanzia alcuna che i significati che si intendevano trasmettere siano fatti propri dal pubblico. I visitatori dei musei rispondono in maniere diverse. Essi possono recepire o meno i messaggi voluti dal curatore, dividerli o meno, trovarli o meno interessanti o degni di attenzione¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Ivi, p. 148.

¹⁶⁹ Ivi, p. 139.

¹⁷⁰ Ivi, p. 4.

Alla luce di questa concezione della comunicazione, bisogna ammettere che l'affermazione che un museo sia in grado di trasformare i punti di vista e i valori di un individuo appare ancor più problematica. Eppure, è proprio dallo studio condotto da Hooper-Greenhill sulla teoria dell'apprendimento costruttivista e sulle riflessioni del filosofo Hans-Georg Gadamer in merito al rapporto tra osservatore e oggetto che si apre una nuova prospettiva non così ingenua e prevedibile:

Gadamer suggerisce che le esperienze, gli oggetti e altri materiali [...] sono da noi avvicinati in base a ciò che egli chiama pregiudizi, o conoscenze pregresse dettate dalla nostra stessa storia, ma anche con un certo grado di apertura. Questa recettività nei confronti degli oggetti crea una sorta di equilibrio o dialettica tra il pregiudizio (ciò che già si conosce) e la disponibilità alla comprensione. Una simile dialettica consente di rivedere i propri preconcetti e di confrontarli con una "verità" più grande; ma questa verità è a sua volta relativa, storica e socialmente determinata¹⁷¹.

Ciò sembra suggerire che, per quanto una visita singola ed episodica a un museo non possa sovvertire le ideologie e gli atteggiamenti più fortemente radicati in un individuo, è pur sempre ipotizzabile che i valori meno consolidati possano essere messi in discussione e modificati. In tal senso si può quanto meno ammettere che i musei possano svolgere una specifica funzione nel promuovere valori fondati sull'equità sociale.

Sicuramente l'impatto dei musei potrebbe essere meglio compreso, e di conseguenza potenziato, attraverso una più adeguata comprensione dei processi di ricezione da parte del pubblico se si implementassero i *visitor studies* in questa direzione. Tali conoscenze potrebbero aiutare i musei a orientare con maggiore efficacia l'esperienza dei loro visitatori verso un vero cambiamento sociale in termini di inclusività¹⁷².

Studi rigorosi sull'impatto sociale dei musei che lavorano con le comunità prive di diritti sono assolutamente necessari e sarebbero probabilmente molto apprezzati dalla comunità museale. Al momento, tuttavia, bisogna registrare il dato che gli impatti sociali positivi conseguiti dai musei sono stati dimostrati soltanto all'interno di casi specifici. In questo modo, tramite interviste o questionari, si sono registrate le impressioni delle comunità "escluse". Ben più interessante sarebbe riuscire a valutare l'impatto che un museo inclusivo in termini di *accesso, partecipazione e rappresentazione* ha sulle comunità privilegiate ("esclusive", in un certo senso) che compongono quel target che invece bisognerebbe maggiormente educare ai valori dell'inclusione, della tolleranza e della diversità.

¹⁷¹ Ivi, p. 117.

¹⁷² Cfr. ivi.

La questione dell'impatto sociale dei musei e delle istituzioni culturali è destinata a rimanere aperta ed è probabile che continui ad avere una posizione rilevante nei futuri dibattiti in Gran Bretagna e in Unione Europea sulla politica culturale.

La centralità attribuita alle questioni sociali nelle politiche culturali della UE è comprovata dai numerosi interventi in materia di intercultura.

A partire dal programma della Comunità Europea Cultura 2000, basato sull'impegno per l'accesso alla cultura espresso dall'articolo 151 del Trattato di Amsterdam (ex articolo 128 del Trattato di Maastricht), si riconosce formalmente il contributo che essa può dare alla coesione sociale in tutta Europa¹⁷³. Dai primi anni Duemila, sono molteplici gli interventi in questa direzione. Possiamo citare, ad esempio, nel 2006 l'approvazione della convenzione UNESCO (entrata in vigore nel successivo anno) sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali per conto dell'Unione europea¹⁷⁴; nel 2007 l'approvazione dell'Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione¹⁷⁵; la decisione di dichiarare il 2008 l'anno europeo del dialogo interculturale¹⁷⁶; l'atto del 2015 Conclusioni del Consiglio sulla cultura nelle relazioni esterne dell'UE, sul tema del ruolo della cultura nella cooperazione allo sviluppo di paesi extra UE. Questi e i maggiori altri interventi in materia saranno approfonditi nel successivo capitolo in merito al tema dell'*intercultura* in Italia e in Europa.

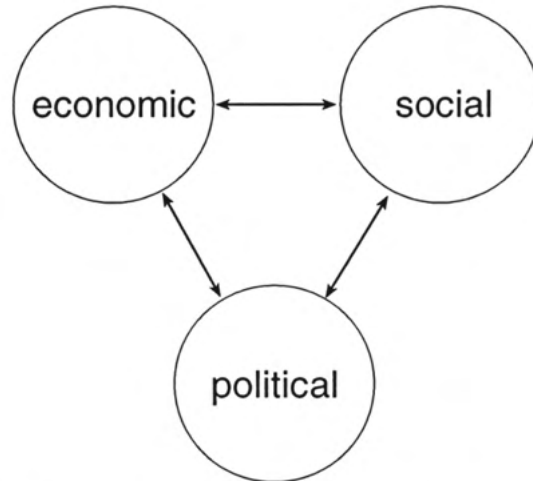
¹⁷³ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:l29006#:~:text=%22Cultura%202000%22%20sostiene%20del%20pari,aventi%20un'incidenza%20sulla%20cultura> [ultimo accesso online 14 febbraio 2023].

¹⁷⁴ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/convention-on-the-protection-and-promotion-of-the-diversity-of-cultural-expressions.html> [ultimo accesso online 14 febbraio 2023].

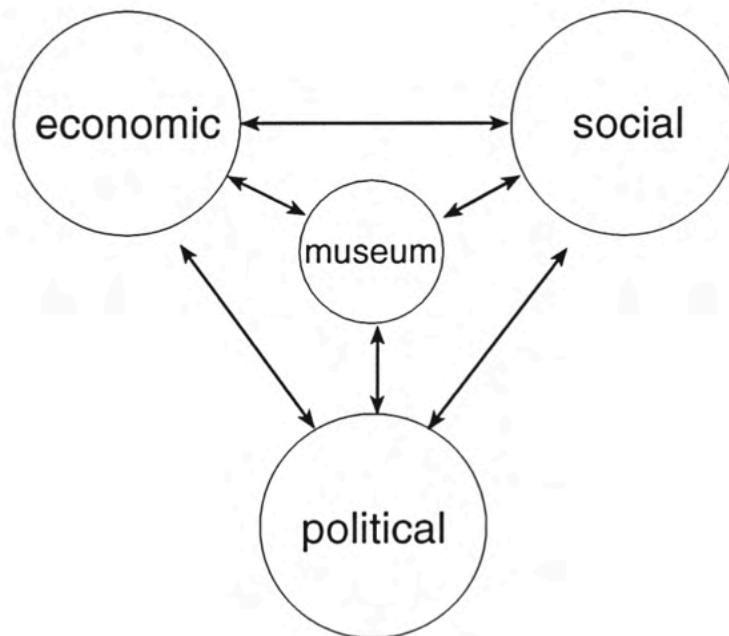
¹⁷⁵ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:IT:PDF> [ultimo accesso online 14 febbraio 2023].

¹⁷⁶ *Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale* (2008), del 18 dicembre 2006, cit., <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/european-year-of-intercultural-dialogue-2008.html> [ultimo accesso 16 dicembre 2022].

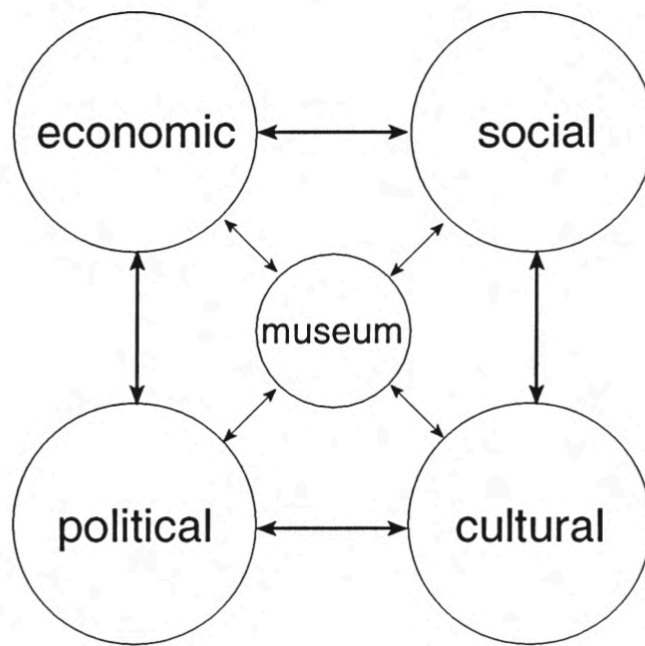
Apparato iconografico



3. Le tre dimensioni dell'esclusione, da Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in "Museum Management and Curatorship", 17 (4), 1998, p. 407



4. Le tre dimensioni dell'esclusione in relazione al museo, da Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in "Museum Management and Curatorship", 17 (4), 1998, p. 408



5. Quattro dimensioni dell'esclusione e il museo, da Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in "Museum Management and Curatorship", 17 (4), 1998, p. 410

CAP. III

I MUSEI COME SPAZIO DI DIALOGO INTERCULTURALE

Nel 1971, durante la Conferenza generale dell'*International Council of Museums*, il direttore del museo di Anacostia, ghetto afroamericano di Washingtgon, 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 ascolto¹⁷⁷.

Lo stesso ICOM qualche anno dopo sanciva il ruolo e la responsabilità sociale del museo definendolo per la prima volta come un'istituzione “al servizio della società e del suo sviluppo”.

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

III.1. La società multiculturale italiana: alcuni dati

Il fenomeno migratorio ha da sempre caratterizzato l'esistenza umana, mossa da svariate ragioni, prima fra tutte migliorare la propria condizione. Tale scelta è solitamente dovuta a necessità contingenti legate a cause sociopolitiche (come guerre, persecuzioni, carestie, cambiamenti climatici), oppure all'ambizione di cercare migliori opportunità di lavoro o di studio. Il Dizionario di Storia Treccani (2010) indica come migrazioni: “gli spostamenti, definitivi o temporanei, di gruppi di esseri viventi [...] da un territorio a un altro, [...] determinati da ragioni varie, ma essenzialmente da

¹⁷⁷ J. R. Kinard, *Intermediari tra il museo e la comunità*, in *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, a cura di C. Ribaldi Milano, Il Saggiatore, 2005, citato in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, cit., pp. 27-28.

necessità di vita. La mobilità spaziale costituisce il fondamento di ogni attività umana”¹⁷⁸.

Tale fenomeno si è accentuato in seguito all’affermazione dell’economia di mercato, quando il centro del sistema migratorio internazionale è diventato l’Europa, e così, fino agli inizi del Novecento, la maggior parte dei flussi di emigrazione proveniva dal Vecchio Continente. Le mete più ambite, se non consideriamo gli spostamenti interni, erano soprattutto i *nuovi* continenti (come le Americhe e l’Australia) e le colonie europee oltreoceano. Le ragioni degli spostamenti interni in Europa erano riconducibili prevalentemente a motivi politici e di natura economica. Negli ultimi decenni, invece, si è assistito ad un ampliamento delle aree di emigrazione (con l’inclusione dell’Africa centrale e dell’Europa dell’Est), una minore dipendenza tra i paesi di provenienza e quelli di destinazione, e l’aumento di una distanza culturale tra le popolazioni interessate dal fenomeno¹⁷⁹.

Come riporta Agostino Portera, direttore del Centro Studi Interculturali dell’Università di Verona e presidente del Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione,

L’avvento del mercato unico su scala mondiale, [...] il monopolio economico detenuto dalle multinazionali e le persistenti “guerre tra stati” hanno provocato uno sbilanciamento della ricchezza sul piano internazionale con conseguenze di carattere demografico, politico e sociale. A tutto ciò si aggiungono gli squilibri demografici fra le nazioni ricche e quelle più povere. La cosiddetta seconda tradizione demografica, che caratterizzerebbe i paesi postindustriali, si manifesta [...] nell’aumento dei flussi migratori¹⁸⁰.

Nello specifico, lo squilibrio tra lo sviluppo demografico dell’Europa e quello dell’Africa del Nord mostra una crescita della popolazione nelle zone più povere e un invecchiamento della popolazione nei paesi con un tasso di sviluppo maggiore. Pertanto, è verosimile che nei prossimi anni i flussi migratori non si arresteranno e che, anzi, tale tendenza continuerà a crescere. Il processo di globalizzazione ha reso, infatti, il fenomeno migratorio un fattore costante e caratteristico dell’era postmoderna¹⁸¹.

¹⁷⁸ *Migrazione*, Enciclopedia Treccani, Dizionario di Storia, 2010, cit., https://www.treccani.it/enciclopedia/migrazione_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/.

¹⁷⁹ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Bologna, Il Mulino, 2022, pp. 25-27.

¹⁸⁰ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 24.

¹⁸¹ Cfr. T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona (a cura di), *Verso una scuola plurale. sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Ariccia, Aracne editore, 2016, qui pp. 25-31.

Per quanto riguarda l'Italia, da paese di emigrazione negli anni Settanta è divenuta territorio di immigrazione. Tale cambiamento è dovuto sicuramente a un netto miglioramento della qualità della vita nel nostro paese, e all'irrigidimento delle politiche di ingresso dei paesi nordeuropei, che hanno influito su un aumento delle immigrazioni nei paesi che si affacciano sul Mar Mediterraneo. Osservando i dati statistici, secondo le stime dell'ultimo *Dossier statistico della Caritas* (2021) basate su dati del ministero degli Interni, in Europa le persone che vivono fuori dal proprio paese di origine nel 2020 hanno raggiunto il record di 280,6 milioni, ovvero il 3,6% della popolazione mondiale.

Secondo i dati ISTAT (al 1° gennaio 2021), in Italia risiedono circa 5,2 milioni di cittadini stranieri, che costituiscono l'8,7% della popolazione residente. Il nostro paese si colloca così al terzo posto nell'Unione Europea (dopo Germania e Regno Unito) per numero di cittadini stranieri residenti¹⁸².

L'83,4% dei cittadini stranieri in Italia si concentra nel Centro-Nord (Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio e Veneto); il 34,7% possiede un diploma di scuola superiore e l'11% una laurea. Nel complesso diminuiscono gli ingressi per motivi di lavoro, mentre aumentano quelli per motivi di asilo e protezione umanitaria. Le comunità straniere più consistenti provengono da Romania (22,7%), Albania (8,2%) e Marocco (8,1%)¹⁸³.

Le previsioni demografiche che riguardano i prossimi cinquanta anni sono chiare: le persone che oggi chiamiamo "immigrate" diventeranno una componente strutturale fondamentale della popolazione italiana. Secondo le stime ISTAT del 2011, nel 2065 la popolazione con cittadinanza straniera rappresenterà poco meno di un quarto della popolazione totale residente in Italia. Queste persone, più giovani della media dei cittadini italiani, saranno un motore fondamentale per l'educazione, il lavoro e l'economia¹⁸⁴.

¹⁸² Si veda il sito ISTAT: <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=4&dove=ITALIA>.

¹⁸³ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, p. 27.

¹⁸⁴ Cfr. S. Scaglione, *Chi è monolingue alzi la mano! Riflessioni su diversità linguistica e plurilinguismo fuori e dentro la scuola*, in *Verso una scuola plurale. sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, a cura di T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona, pp. 15- 34, qui p. 15-16.

Di pari passo con questi progressivi mutamenti nella composizione della popolazione, anche il repertorio linguistico della comunità italiana sta cambiando. Tali tendenze sono già evidenti nelle più recenti rilevazioni ISTAT relativamente alle lingue. Secondo i dati registrati nel 2015, il 45,9% della popolazione di sei anni e più si esprime in italiano in famiglia e il 32,2% sia in italiano che in dialetto. Ricorre a un'altra lingua il 6,9% della popolazione. La diffusione in ambito familiare di lingue diverse dall'italiano e dal dialetto ha registrato un aumento significativo, in particolar modo nella fascia d'età dei 25-34enni (dal 3,7% del 2000, all'8,4% del 2006, al 12,1% del 2015). Rispetto al 2006, è aumentata la stima di quanti si dichiarano di lingua madre straniera (dal 4,1% al 9,6% del 2015). Nel 2015 la conoscenza di una o più lingue straniere interessava il 60,1% della popolazione di 6 anni e più (34 milioni 370mila persone), in aumento rispetto al 56,9% del 2006¹⁸⁵.

Le statistiche evidenziano che il nostro Paese, e soprattutto il nostro sistema scolastico, dovranno confrontarsi a lungo e seriamente con i “nuovi” cittadini e dovrà prestare la massima attenzione non soltanto alle criticità, ma anche ai vantaggi che la loro presenza potrà generare se saranno adeguatamente riconosciuti, accolti e valorizzati. Le lingue native diverse dall'italiano, dichiarate dalla globalità dei cittadini stranieri censiti, sono numerose, ma quelle che aggregano percentuali rilevanti di parlanti sono relativamente poche: il rumeno (21,9%), l'arabo (13,1%), l'albanese (10,5%), lo spagnolo (7,0%) coprono, da sole, il 52,5% del totale degli alloglotto nativi¹⁸⁶. Pur in assenza di un sistema nazionale ben organizzato per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua (indicato come *italiano L2*), il 60% dei cittadini stranieri dichiara di non avere alcuna difficoltà con la lingua italiana nelle più comuni situazioni quotidiane. Grazie al rapido aumento del numero di parlanti nativi, tra il 2006 e il 2012 l'italiano è passato dal quinto al terzo posto tra le lingue addizionali più conosciute in Italia, preceduta soltanto dall'inglese e dal francese, che rappresentano le due lingue più insegnate nella scuola dell'obbligo. In questo scenario le competenze linguistiche

¹⁸⁵ Cfr. Report statistiche, *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*, anno 2015, pubblicato al 27 dicembre 2017, https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf [ultimo accesso online 10 febbraio 2023], <https://www.istat.it/it/archivio/207961> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

¹⁸⁶ Secondo l'Enciclopedia Treccani, si definisce alloglotto nativo colui che è “di lingua diversa da quella prevalente nel resto di una nazione”. Si veda la pagina al seguente link: <https://www.treccani.it/vocabolario/alloglotto/> [ultimo accesso online 4 gennaio 2023].

assumono un ruolo centrale: la diversità linguistica crescerà, e con essa il valore del plurilinguismo e della capacità di ragionare e agire “transculturalmente” e “translinguisticamente”¹⁸⁷.

Analizzando tali dati, si comprende facilmente che la definizione di società multiculturale ben si adatta al caso italiano, così come a moltissimi altri stati europei. Secondo quanto riportato dalla pubblicazione della Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multietnicità) *Progettare Insieme per un Patrimonio Interculturale*, la società multiculturale è caratterizzata dalla presenza di un pluralismo di culture e dalla coesistenza di gruppi etnici diversi che si confrontano con la cultura nazionale¹⁸⁸.

Posto che la società in cui attualmente viviamo è multiculturale, risulta ora interessante definire la differenza tra *multiculturale* e *interculturale*. Secondo l’antropologo Néstor Garcia Canclini, “il concetto di interculturalità rimanda al confronto e all’incontro, ovvero a ciò che accade quando tra i gruppi si instaurano relazioni di scambio”. Se “la multiculturalità presuppone accettazione dell’eterogeneo, l’interculturalità implica che tra i diversi gruppi sussistono relazioni di negoziazione, conflitto e prestiti reciproci”¹⁸⁹. Se la società in cui viviamo è ancora multiculturale, in quanto vede la coesistenza di gruppi di diversa provenienza non ancora a uno stadio di integrazione, scambio e negoziazione, l’educazione a scuola e al museo, invece, aspira alla creazione di spazi in cui il dialogo interculturale rappresenti la normalità per il suo operato. Il percorso, come sappiamo, è ancora lungo poiché sono ancora molte le istituzioni museali particolarmente legate ai simboli e ai messaggi della cultura dominante e autoctona.

¹⁸⁷ Cfr. S. Scaglione, *Chi è monolingue alzi la mano! Riflessioni su diversità linguistica e plurilinguismo fuori e dentro la scuola*, pp. 15- 34.

¹⁸⁸ Cfr. S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare Insieme per un Patrimonio Interculturale*, qui p. 21.

¹⁸⁹ N. Garcia Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2006, cit., p. 166, citato in E. Delgado, *I musei come spazi di negoziazione*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall’Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, http://patrimoniointercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp.8-9, cit., p. 9.

III.2. La pedagogia interculturale: dalla scuola al museo

Nell'attuale società il settore dell'educazione è chiamato a far fronte a sfide alquanto complesse e pluralistiche, perché è sempre più necessario investire nella formazione tesa all'acquisizione di competenze interculturali. Con queste si intende "l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti"¹⁹⁰.

Secondo la ricerca di Portera sull'*Educazione del cittadino in prospettiva interculturale* condotta attraverso la somministrazione di questionari e la conduzione di interviste a un gruppo di insegnanti, tali competenze sono state suddivise nelle categorie del *sapere*, *saper essere* e *saper fare*. Al centro di esse, secondo Portera, si trova l'*area del sé*, dove sono collocati i bisogni fondamentali dell'essere umano. Qui sono state inserite anche le competenze che, in seguito ai principali risultati della sua ricerca e degli studi pregressi, riguardano primariamente l'*area del saper essere*: sensibilità, apertura, curiosità, rispetto ed empatia. Intorno a tale area si trova il settore del *sapere*, dove soprattutto si rilevano la consapevolezza del sé culturale e le conoscenze inerenti sia alla propria cultura sia a quella dell'altro. Per quanto riguarda il *saper fare* si evidenziano le abilità linguistiche e comunicative, le competenze inerenti all'accettazione del nuovo e dello straniero, l'osservazione, nonché la capacità di attuare relazioni positive, costruendo rapporti stabili e affidabili, gruppi cooperativi ed inclusivi¹⁹¹.

I principali percorsi dell'approccio interculturale in alcuni paesi dell'Europa e in Italia possono essere riassunti in tre fasi: la prima riguarda l'accoglienza degli allievi stranieri nella scuola; questa è seguita dalla pedagogia compensativa; infine, l'ultima consiste nel riconoscimento e nella valorizzazione delle culture e delle lingue madri dei giovani stranieri e delle loro famiglie.

Nello specifico, Graziella Favaro opera la medesima suddivisione in tre fasi temporali in riferimento alla scuola multiculturale italiana, che definisce come: la "fase dell'accoglienza", quella "dei dispositivi di integrazione" e, infine, l'"inclusione"¹⁹².

¹⁹⁰ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 114.

¹⁹¹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁹² Cfr. G. Favaro, *Per una scuola dell'inclusione*, in *A scuola nessuno è straniero* a cura di G. Favaro, Firenze, Giunti, 2014, pp. 22-29.

I luoghi preposti all'apprendimento interculturale e all'esercizio di una cittadinanza democratica sono le scuole, in quanto primi spazi in cui si attua l'educazione formale. Nel presente paragrafo ripercorreremo a grandi linee le tappe più significative delle normative scolastiche in merito all'interculturalità fornite dal MIUR. Sebbene il nostro *focus* rimanga l'educazione in ambito museale, in assenza di analoghe indicazioni da parte del Ministero della Cultura relative alla realtà di nostro interesse, si prenderanno come riferimento le indicazioni del Ministero dell'Istruzione nei confronti della scuola. Le indicazioni e gli approcci per una educazione interculturale in ambiente scolastico possono fungere da riferimento anche per le istituzioni museali, nonostante le molteplici specificità che li differenziano. In realtà, nonostante la attuale assenza di indicazioni e norme da parte del Ministero della Cultura in quest'ambito, va evidenziato che la recente definizione di museo approvata da ICOM il 24 agosto 2022 ha nei fatti aperto la strada a future riflessioni in merito. Effettivamente, lo *Standing Committee* per l'Etica di *ICOM International* (ETHICOM)¹⁹³ sta lavorando alla modifica del *Codice Etico* alla luce dei grandi cambiamenti nei musei nel mondo, evidenziati soprattutto dalla nuova definizione di museo. Il processo di revisione, illustrato in un incontro nella stessa Conferenza Generale, comprende un'ampia consultazione di tutti gli organi di ICOM e dei soci. Dopo aver confermato la necessità di cambiamento e di aggiornamento del *Codice Etico*, si è avanzata la richiesta di compilare un questionario pubblicato nell'area personale di ciascun socio nel sito di *ICOM International*. I sostenitori dell'aggiornamento di tale codice ritengono che sia necessario che questo rifletta le problematiche e gli *standard* contemporanei. Nello specifico, il *Codice Etico* andrebbe riformulato secondo la nuova definizione ICOM di museo e dovrebbero essere introdotti alcuni temi dibattuti nel mondo museale contemporaneo. Tra questi si menzionano quelli di maggior interesse e pertinenza per il presente lavoro:

- l'*accessibilità* dei musei, intesa nell'accezione più ampia, attraverso l'abbattimento delle barriere fisiche e sensoriali, cognitive, sociali e economiche [...]

¹⁹³ Cfr. sito web di ICOM Italia, nella pagina dedicata al presente tema disponibile al seguente link: <https://www.icom-italia.org/le-risposte-di-icom-italia-al-questionario-di-ethcom-per-la-modifica-del-codice-etico/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

- l'*inclusività*, assicurando il diritto di tutti a partecipare attivamente alla conoscenza e alla produzione culturale
- il rispetto e la messa in valore della *diversità delle culture*, delle credenze religiose e politiche, dei valori e dei comportamenti individuali e collettivi¹⁹⁴.

Per quanto concerne l'ambito educativo, la strada dell'interculturale privilegia solitamente l'interazione, la relazione, l'inclusione e le pari opportunità, mentre temi quali l'accoglienza e l'integrazione dipendono in larga misura dalle politiche sull'immigrazione dei singoli stati. Assunto di base, secondo la pedagogia interculturale, è che l'alunno straniero rappresenti una fonte di arricchimento per l'intera classe; nella quotidianità delle classi multiculturali le buone pratiche sono attuabili solo grazie alla professionalità e formazione dei docenti, con il supporto di esperti dell'insegnamento di italiano L2 e in presenza di mediatori culturali.

L'educazione interculturale crede nello scambio, nella cooperazione e nella relazione e oggi, più che mai, occorre procedere nella via stretta dell'interculturale, cogliere le forme del multiculturalismo delle nostre città e raccogliere la sfida di superare l'eurocentrismo per arrivare a vere e proprie forme di "meticcio culturale"¹⁹⁵.

In Italia la presenza di alunni stranieri a scuola ha raggiunto una elevata consistenza numerica a partire dagli anni Settanta. Nonostante gli assunti fondanti della pedagogia interculturale siano stati recepiti dalle normative scolastiche e siano entrati a far parte del lessico comune di educatori e pedagogisti, nelle nostre scuole rimangono delle lacune, soprattutto rispetto alla formazione degli insegnanti in merito, molto spesso lasciati soli e senza strumenti per valorizzare la composizione plurilingue e multiculturale della classe.

Rispetto alla normativa, nel sistema scolastico italiano è possibile rilevare una progressiva attenzione verso l'inclusione delle diversità culturali. La prima circolare ministeriale che impiega l'aggettivo *interculturale* risale all'aprile del 1992: *L'educazione interculturale nella scuola*, in essa venivano espresse e individuate le nuove esigenze del sistema scolastico. Particolarmente significativa è anche la circolare ministeriale del 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli*

¹⁹⁴ Ibidem, cit.

¹⁹⁵ M. Traversi, *A proposito di Intercultura*, in *Verso una scuola plurale. sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, a cura di T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona, Ariccia, Aracne editore, 2016, pp. 35-45, cit., p. 37.

*alunni stranieri*¹⁹⁶, dove si ribadisce che le scuole italiane promuovono l'integrazione di tutti gli alunni mediante l'educazione interculturale. È necessario menzionare anche l'istituzione dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* che ha pubblicato materiali e indicazioni, fra cui il Documento di indirizzo prodotto nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, seguito nel 2010 dalla circolare ministeriale *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*¹⁹⁷, che rafforza i medesimi principi. Significative sono anche le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate nel 2014, dove si offrono indicazioni operative per insegnanti e dirigenti. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione nel 2015 ha emanato il documento *Diversi da chi?*, che considera la buona scuola come "aperta a tutti e attenta a ciascuno". Molto recenti sono le indicazioni operative di educazione interculturale a scuola che emergono dal documento ministeriale del 2022, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Nell'ultimo testo sono avanzate proposte per l'accoglienza e l'inserimento di alunni neoarrivati, per la promozione del plurilinguismo e delle diversità culturali, e per la formazione del personale scolastico, docente e non docente¹⁹⁸.

Secondo l'esperta in psicologia interpersonale Vittoria Cesari Lusso, tre sono gli elementi fondanti l'educazione interculturale:

- la presa di consapevolezza del carattere pluriculturale delle nostre società, punto di partenza per l'elaborazione di riflessioni e di interventi;
- un progetto di società basato sugli ideali della comprensione reciproca, della solidarietà e del dialogo tra le culture;

¹⁹⁶ *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri*, MIUR, Dipartimento per l'Istruzione Direzione generale per lo studente, Ufficio Integrazione degli alunni stranieri, Documento n. 24 del 1° marzo 2006; https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml [ultimo accesso online].

¹⁹⁷ Documento n. 2 del gennaio 2010.

¹⁹⁸ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, qui pp. 111-119.

- l'individuazione di nuovi compiti per l'educazione coerenti con tale progetto di società¹⁹⁹.

Queste condizioni affrontano trasversalmente diversi ambiti: si tratta di un progetto educativo in senso lato che attraversa diverse sfere della società, attuandosi concretamente nei luoghi che contribuiscono all'educazione dei cittadini, quali scuole e musei.

L'educazione interculturale si configura, dunque, come un progetto, un'azione intenzionale, ed implica la riformulazione delle finalità educative in un rapporto coerente con un preciso modello di società, a partire proprio dalle sfide che essa pone.

Secondo le riflessioni riprese da Sirna Terranova:

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 [...], 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 dialogo²⁰⁰.

È quindi evidente che la pedagogia interculturale si configura come l'unica via che, dal punto di vista educativo, dev'essere intrapresa per poter rispondere ai cambiamenti che stanno coinvolgendo l'intera società contemporanea. Non è una branca specialistica, né una forma di pedagogia compensativa: riguarda tutti, all'interno e all'esterno dell'organizzazione scolastica (dunque anche l'istituzione museale), e chiama in causa l'intero contesto socioculturale. Si tratta di una ridefinizione del progetto educativo in termini di finalità, valori, rapporti. È pertanto una metodologia assolutamente trasversale rispetto ai differenti ordini di scuola, ai diversi ambiti disciplinari e alle varie istituzioni educative. Per questo si parla di un approccio interculturale come di un modello teorico e interpretativo alla luce del quale dev'essere ripensata l'intera offerta formativa. Questa è chiamata a dare risposte per valorizzare le trasformazioni culturali e sociali, e allo stesso tempo assecondare i nuovi bisogni

¹⁹⁹ V. Cesari Lusso, *Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare...*, in *Docenti e formazione interculturale*, a cura di C. Sirna Terranova, Torino, Il Segnalibro, 1996, citato in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, p. 39.

²⁰⁰ Cfr. C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini, 1997, citato in S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, qui p. 39-40.

della società, per evitare i possibili rischi di fenomeni di xenofobia, intolleranza e razzismo²⁰¹.

Antonella Benucci, ricercatrice dell'Università per Stranieri di Siena, introduce a questo riguardo il tema della comunicazione interculturale, definendola:

[...] un ri-centramento [...] sul soggetto e meno sulle strutture e i sistemi culturali. Stimola una formazione incentrata su principi di diversità e di variazione e non su quelli delle differenze; si fonda su una concezione plurale e dinamica dell'identità culturale e sociale ed ha, tra i suoi compiti, quello di sviluppare modelli didattici efficaci ed adeguati [...]²⁰².

Come evidenziato nei precedenti capitoli, anche i musei, con le loro modalità, sono chiamati a ricoprire un importante ruolo educativo per quanto riguarda la promozione e la comprensione dell'interculturalità nel rispetto delle diversità culturali.

A partire dagli anni Duemila hanno preso avvio e si sono sviluppati numerosi centri di ricerca e progetti culturali internazionali volti a promuovere la “democratizzazione” dei musei e del loro patrimonio con l'obiettivo di renderli accessibili ai pubblici più differenti, ossia trasversali e attenti ai bisogni di ogni visitatore.

Il 2 dicembre 2001 a Parigi, durante la XXXI sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, viene firmata la *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale*, secondo cui:

Ogni creazione affonda le sue radici nelle tradizioni culturali, ma si sviluppa a contatto con altre culture. Per questa ragione il patrimonio culturale deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e delle aspirazioni dell'umanità, e al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale²⁰³.

²⁰¹ Cfr. S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, pp. 39-41.

²⁰² A. Benucci, *Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti “svantaggiati”*, in *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, a cura di M. Daloso, M. Mezzadri, Venezia, Ca' Foscari Edizioni, 2021.

²⁰³ *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale*, Adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001; http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/dichiarazione_diversita.pdf [ultimo accesso 15 dicembre 2022].

La proliferazione di programmi ed iniziative volte al dialogo interculturale e la pubblicazione di numerosi testi teorici e *report*, in particolar modo negli anni 2007-2008, dipendono in gran parte dalla decisione della Commissione Europea di dichiarare il 2008 l'Anno europeo dedicato al dialogo interculturale. Nell'atto si legge:

[...] a seguito degli ampliamenti [...] dell'Unione Europea e dell'accresciuta mobilità dei cittadini, il contributo dei paesi dell'UE allo sviluppo delle culture è diventato essenziale. In questo spirito, l'UE si doterà di strumenti di sensibilizzazione e di promozione del settore culturale per favorire una gestione civica della nostra diversità culturale. Per questo motivo la Commissione europea ha proposto che il 2008 sia dichiarato anno europeo del dialogo interculturale²⁰⁴.

Tale decisione aveva "l'obiettivo di innalzare il profilo del dialogo interculturale, fondamentale per rafforzare il rispetto della diversità culturale, migliorare la coesistenza nelle società diverse di oggi e promuovere una cittadinanza europea attiva"²⁰⁵.

Ed è per questa ragione che, verso la fine del primo decennio del Duemila, si registra un aumento esponenziale di iniziative e progetti specifici che hanno, a loro volta, generato numerosi studi e pubblicazioni dedicati al dialogo interculturale, i quali costituiscono un fondamentale riferimento per il presente studio. Parallelamente sono stati realizzati anche diversi progetti con l'intento sia di aiutare gli individui di origine immigrata a integrarsi nella nuova comunità acquisendo familiarità con la storia e la cultura del nuovo paese, sia di promuovere un senso di appartenenza e condivisione del patrimonio culturale.

Tra le pubblicazioni che compongono l'ampia bibliografia d'interesse spiccano gli studi compiuti da Simona Bodo²⁰⁶. Insieme a Silvia Mascheroni, costituisce il gruppo di lavoro che compie studi e ricerche al fine di arricchire e aggiornare la risorsa online

²⁰⁴ *Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale* (2008), del 18 dicembre 2006, cit., <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/european-year-of-intercultural-dialogue-2008.html> [ultimo accesso 16 dicembre 2022].

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ Simona Bodo, ricercatrice e consulente di importanti istituzioni pubbliche e private (Gallerie degli Uffizi, Pinacoteca di Brera, MiBACT, MUDEC, Fondazione Ismu, Fondazione Cariplo), è una studiosa di riferimento per le tematiche legate al ruolo sociale dei musei, all'educazione al patrimonio in chiave interculturale e alla promozione della partecipazione culturale dei nuovi cittadini.

*Patrimonio e Intercultura*²⁰⁷, ideata e attivata da Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità, a sostegno di tutti coloro che, a diverso titolo, sono interessati a promuovere la partecipazione culturale dei cosiddetti nuovi cittadini e lo sviluppo di comunità eterogenee, allargate e inclusive. Il sito di *Patrimonio e Intercultura* è una risorsa fondamentale poiché pubblica e raccoglie gli studi teorici sul tema e costituisce una sorta di *database* di molti dei progetti interculturali che sono stati realizzati in alcuni musei italiani. *Patrimonio e Intercultura*, come dichiarato in *home-page*,

[...] si propone di contribuire alla costituzione sul territorio italiano di una comunità di riferimento sempre più ampia, interdisciplinare (ad es. operatori museali, bibliotecari o archivisti, docenti e studenti, educatori, antropologi, mediatori, artisti in dialogo con il patrimonio culturale tangibile e intangibile) e aggiornata riguardo a tutte le sfide connesse alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio in una società plurale²⁰⁸.

Idealmente i musei dovrebbero interrogarsi sulla crescente diversità culturale dei propri pubblici, esplorando, tra le altre cose, il loro possibile contributo alla promozione del dialogo interculturale.

Osservando la situazione italiana si rileva che i processi di integrazione e di inclusione in ambito museale e culturale presentano un evidente ritardo rispetto, ad esempio, ad altri ambiti che hanno goduto di interventi immediati, perché ritenuti giustamente urgenti, quali i settori dell'occupazione, dell'assistenza sociale, della sanità e dell'istruzione. Tale indugio può in parte dipendere (ma ciò non costituisce una giustificazione) dal fatto che i musei sono istituzioni nate per promuovere la cultura nazionale dominante, espressione stessa della storia, degli ideali che hanno plasmato ogni singolo stato, regione, città o paese, in particolar modo se ci riferiamo al Vecchio Continente. Nonostante ciò, anzi proprio per questa sua missione, come già visto, molti degli oggetti artistici conservati nei musei nazionali sono l'espressione dell'incontro tra molteplici e differenti culture e ciò è avvenuto naturalmente e ben prima che la lettura in chiave interculturale del patrimonio storico-artistico culturale si imponesse come un'esigenza imprescindibile. Una possibile strada da percorrere per un museo

²⁰⁷ Il sito web di *Patrimonio e Intercultura* è visitabile online al seguente link: <https://patrimoniointercultura.ismu.org/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023].

²⁰⁸ *Patrimonio e Intercultura*, presentazione del progetto disponibile nell'*home page*, cit., <https://patrimoniointercultura.ismu.org/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023].

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. Tuttavia, i musei possono spingersi ancora oltre, e, come sostengono Bodo, Cantù e Mascheroni, “possono affrancarsi dal presupposto che l'unica chiave di lettura possibile delle loro collezioni passi attraverso la conoscenza dei relativi saperi disciplinari”²⁰⁹.

Pensare ai musei come spazi di dialogo interculturale presuppone la messa in discussione della segmentazione generata da alcune politiche multiculturali, nelle quali i discorsi identitari di riconoscimento della diversità culturale finiscono spesso di rafforzare la discriminazione e la segregazione sociale.²¹⁰

Se per molto tempo i musei sono stati considerati spazi nei quali era possibile consolidare e trasmettere i valori identitari della società, oggi questi fanno spazio a differenti punti di vista forniti dai nuovi attori sociali presenti sul territorio²¹¹.

Una delle ragioni prevalenti sottese alla promozione del dialogo interculturale nei musei è quella di incoraggiare una migliore conoscenza e un maggiore apprezzamento delle culture “altre” che risiedono nel territorio. Non è un caso, infatti, se tale modalità di promozione interculturale è spesso associata anche ad altre iniziative di integrazione dei nuovi cittadini nella comunità che li ospita. Queste si compiono, nella maggior parte dei casi, attraverso la realizzazione di visite guidate o attività simili presso musei e siti archeologici rivolti a comunità specifiche, che a volte, però, si rivelano solo parzialmente efficaci per l'assenza di reali politiche di sensibilizzazione delle comunità di migranti. Queste, infatti, si possono compiere solo attraverso progetti di ampio respiro e grazie alla partecipazione e alla collaborazione di più soggetti: enti

²⁰⁹ Cfr S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, cit., p. 36.

²¹⁰ E. Delgado, *I musei come spazi di negoziazione*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimoniointercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 8-9, cit., p. 8.

²¹¹ Cfr S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, pp. 36-37.

pubblici, associazioni private, musei, comuni, ecc. Inoltre, è evidente che uno degli aspetti che rende complicato il coinvolgimento diretto di questa specifica tipologia di pubblico deriva dal divario linguistico. Per tale ragione alcuni musei scelgono di assistere i nuovi arrivati, organizzando, nei loro spazi, dei corsi gratuiti di lingua. Questa attività si somma, e in qualche modo si abbina, alla normale proposta didattica dell'istituzione ed è in grado di creare un rapporto di certo più duraturo e di reale sostegno con i nuovi arrivati. Un'altra possibilità che viene sempre più esplorata dai musei di tutta Europa è il cosiddetto *culturally specific programming*²¹², vale a dire lo sviluppo di programmi compensativi o celebrativi che si basano sull'attenta selezione di specifici oggetti conservati nelle collezioni permanenti con l'obiettivo di entrare in contatto con la cultura di una precisa comunità di immigrati. Spesso si cerca di controbilanciare la sottorappresentazione di gruppi e di culture con attività e mostre su collezioni prima non valorizzate, che riflettono l'eterogeneità culturale della popolazione di una regione o che esplorano temi quali la storia dell'immigrazione, del colonialismo o della schiavitù.

Secondo Simona Bodo il dialogo interculturale deve configurarsi come un processo e non come un fine. La studiosa ritiene che i progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale debbano essere proposti per migliorare la conoscenza da parte degli individui immigrati della storia e della cultura del paese ospitante, e devono configurarsi come un processo bidirezionale e trasformativo per entrambe le parti. In questo senso il dialogo interculturale al museo diviene un processo che tende allo sviluppo continuo e dinamico che non si esaurisce con l'attività al museo per l'insegnamento di determinati concetti e nozioni²¹³.

²¹² S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, in *Museums, Equality and Social Justice*, a cura di R. Sandell, London, Routledge, 2012, pp. 615-649.

²¹³ Cfr. S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*; S. Bodo, *From "Heritage Education with Intercultural goals" to "Intercultural Heritage Education": Conceptual Framework and Policy Approaches in Museums across Europe*, ERICarts, 2007; <http://www.culturewise.ie/library/books/from-heritage-education-with-intercultural-goals-to-intercultural-heritage-education-conceptual-framework-and-policy-approaches-in-museum-across-europe/> [ultimo accesso online 4 gennaio 2023]; S. Bodo, *Convenzione Unesco e promozione interculturale nei musei* in "Economia della Cultura", 3/2008, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 451-455; S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*; S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*; S. Bodo, *New Paradigm for Intercultural work in Museums – or Intercultural work as a new paradigm or museum practice?*, in "The Inclusionum" (Blog online), Aprile 2013; <https://inclusionum.com/2013/04/18/new-paradigms-for-intercultural-work-in->

La capacità del museo di suggerire riflessioni e di trasmettere diverse letture sul patrimonio culturale viene interpretata da Bodo come una qualità speciale, cioè quella di creare uno spazio “terzo”²¹⁴. Tale spazio è l’*inter-*, quel luogo che non appartiene a nessuno e che permette di abbandonare la polarità tra il *noi* e il *loro*, e concede di creare uno spazio sicuro e intermedio in cui poter considerare le storie di tutti. In questo spazio si possono attivare molteplici identità e verità. I musei possono in questo modo servire come spazi di riconoscimento delle differenti culture attraverso attività suggerite dalla collezione o dalle mostre temporanee: progetti collaterali, programmi educativi, laboratori, conferenze, condividendo gli immaginari di ognuno e rispettando tutte le forme di espressione.

Simona Bodo definisce il concetto di *spazi terzi* in numerosi contributi²¹⁵, in particolare nelle pubblicazioni del 2007 e degli anni a seguire, a partire dal suo coinvolgimento come esperta in educazione al patrimonio nella ricerca condotta da *ERICarts Institute* sul dialogo interculturale per conto della Commissione Europea DG Educazione e Cultura. La studiosa definisce questi come “spazi condivisi dove gli individui sono finalmente in grado di oltrepassare i confini dell’appartenenza e interagire su un piano di parità e di reciprocità”²¹⁶. Tale concezione ci riporta all’idea che vede il dialogo interculturale come un processo di confronto e scambio non tra culture diverse intese come organismi statici e chiusi, “ma tra individui portatori di identità e di affiliazioni multiple”²¹⁷. In un altro contributo Simona Bodo afferma che gli *spazi terzi* sono “*where individuals are permitted to cross the boundaries of belonging and are offered genuine opportunities for self-representation*”.

La studiosa, nel saggio *Museums as Intercultural Spaces* pubblicato nel volume curato da Richard Sandell *Museums, Equality and Social Justice*²¹⁸, per definire i modi in cui i musei italiani stanno rispondendo all’esigenza di possedere “spazi terzi”, evidenzia

[museums-or-intercultural-work-as-a-new-paradigm-for-museum-practice-part-i/](#) [ultimo accesso 30 novembre 2022].

²¹⁴ Cfr. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, pp. 615-649; S. Bodo, *Creare “spazi terzi”: linee guida per i progetti pilota di MAP for ID*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall’Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 22-25.

²¹⁵ Cfr. nota 33.

²¹⁶ S. Bodo, *Creare “spazi terzi”: linee guida per i progetti pilota di MAP for ID*, cit., p. 22.

²¹⁷ Ivi, p. 23.

²¹⁸ S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*.

tre principali filoni. In primo luogo, alcuni musei si occupano di formazione dei cittadini immigrati come mediatori culturali per esplorare un nuovo modo, dialogico e a più voci, di interpretare le collezioni. Altre istituzioni coinvolgono attivamente gruppi misti nello sviluppo di nuove narrative condivise riguardo alle collezioni tramite un approccio autobiografico e il metodo dello *storytelling*. Infine, ci sono musei che scelgono di affidarsi al lavoro degli artisti contemporanei per sviluppare nuove prospettive rispetto alla definizione e alla concezione dei termini *patrimonio* e *identità*, oltre che per sperimentare metodologie non convenzionali e relazionali, mediate dal linguaggio dell'arte contemporanea.

III.3. Progetti museali per la promozione della diversità e per l'inclusione

Questo paragrafo si propone di tracciare una panoramica, a partire dalle categorie individuate da Simona Bodo e ampliate in questo studio, su alcune delle strade percorse dai musei contemporanei nel tentativo di rispondere alle sfide poste dalla società multiculturale, con particolare attenzione all'esperienza italiana. Risulta necessario, però, fare una premessa: il paragrafo si propone anche di sfatare il mito secondo cui le possibilità di un museo di “porsi in ascolto delle comunità migranti” dipende esclusivamente dalla tipologia degli oggetti che conserva ed espone. Secondo questo pensiero, solo i musei etnografici o gli oggetti che provengono da altre culture sono in grado di rappresentare e dar voce alle minoranze. Al contrario, un museo che conserva un *corpus* di opere le cui tematiche sono espressione della cultura dominante tradizionale sarebbe penalizzato o impossibilitato ad accogliere e rappresentare i “nuovi cittadini”. In realtà, l'educazione interculturale insegna che il dialogo tra culture è possibile su qualsiasi tema e, soprattutto, è facilitato dal supporto iconografico e visivo fornito dalle opere d'arte. Queste ultime, anche se non comprese appieno da chi non ne condivide gli stessi valori né possiede una formazione specifica, hanno il vantaggio di esprimere messaggi attraverso il codice visivo, che è accessibile

e comune a tutti noi. Anche senza coglierne i riferimenti a testi letterari, o senza riconoscere eventi o personaggi significativi o specifici, le immagini artistiche forniscono comunque l'avvio di un dialogo su temi che coinvolgono l'umanità tutta al di là delle differenze di religione, etnia e nazionalità.

Come abbiamo visto, il museo contribuisce alla formazione dei valori collettivi, in un processo connesso non solo alla cultura che gli artisti hanno espresso tramite le loro opere, ma anche alle prospettive e ai valori delle comunità che oggi visitano il museo. Tramite il coinvolgimento di queste ultime, si può costruire insieme un significato condiviso che si modifica nel tempo adeguandosi ai mutamenti della società.

Così afferma Marta Morelli, responsabile di un progetto di mediazione interculturale presso il MAXXI di Roma:

In una società sempre più multiculturale, dove il concetto di stato-nazione viene messo in discussione da fenomeni migratori che implicano la presa in carico da parte di governi di problematiche legate alle differenze etniche, culturali, sociali, economiche, una delle maggiori sfide che i musei devono affrontare è quella di mostrare il volto della propria nazione in modo aperto e inclusivo, così come riconoscere altre identità e comunità, ad esempio quelle connotate principalmente dall'etnia o dal credo religioso. Le istituzioni museali, dunque, sono chiamate a favorire l'inclusione sociale realizzando mostre, programmi educativi ed eventi dedicati²¹⁹.

III.3.1 Musei che coinvolgono gli stranieri come mediatori culturali

I musei che si occupano della formazione dei cittadini immigrati come mediatori culturali lo fanno secondo un triplice scopo: per mettersi in ascolto di nuove voci che interpretino la collezione secondo una prospettiva differente; per fornire una formazione professionale, una possibilità di impiego e un *network* di conoscenze a persone che altrimenti riscontrerebbero difficoltà nella ricerca del lavoro; infine, per

²¹⁹ M. Morelli, "IL MIO IRAN". *Un progetto educativo sperimentale su un patrimonio culturale non storicizzato*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, pp. 199-205, cit., p. 200.

coinvolgere, tramite il mediatore, le comunità solitamente escluse, composte anche da chi, recentemente arrivato in Italia, ancora non parla la lingua locale.

La selezione di esempi che viene presentata in questa sede vede prima di tutto due casi italiani e poi un celebre caso avvenuto in Germania.

- Galleria di Arte Moderna e Contemporanea (GAMeC), Bergamo

La Galleria di Arte Moderna e Contemporanea²²⁰ di Bergamo ha ricoperto un ruolo di precursore in ambito museale nella pratica di selezione e di formazione di guide e mediatori con *background* migratorio. In generale, il museo si è distinto per numerose iniziative a favore dell'inclusione sociale e dell'intercultura²²¹.

Dopo il primo progetto avviato nel 2001 e durato fino al 2004 *Arte, formazione e Intercultura*, la Galleria ha stretto una collaborazione con il Teatro Donizetti, in occasione della stagione *Altri percorsi* incentrata sul tema dello Straniero, all'interno della quale è nato il progetto *OspitiDONOre*, con l'obiettivo di instaurare un primo legame tra il Museo e i migranti.

Successivamente, sempre in collaborazione con il Teatro Donizetti nell'ambito del progetto *Tracce straniere* nasce il percorso *Mediatori Museali*. Avviato nel 2006-2007, da allora quest'ultimo progetto è stato implementato, in particolare negli anni tra il 2008 e il 2010, in cui ha avuto un effetto di catalizzatore per le pratiche museali,

²²⁰ Cfr. cataloghi della collezione: V. Fargone (a cura di), *Raccolta Spajani: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 1999; M. Cattaneo, M. C. Rodeschini (a cura di), *Giacomo Manzù: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 2004; M. Cattaneo, M. C. Rodeschini (a cura di), *Raccolta Stucchi: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 2004.

²²¹ La bibliografia di riferimento per i progetti di inclusività proposti e realizzati dalla GAMeC di Bergamo è composta da: la pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura*, <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-museali/> [ultimo accesso online 8 dicembre 2022] qui una scheda completa del progetto riporta le fasi del percorso, le persone coinvolte, gli obiettivi, le criticità ecc.; l'articolo seguente: G. Brambilla, *Nuovi interpreti della vita culturale della città: i mediatori museali di Bergamo*, 2008; <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/approfondimento/mediatori-nuovi-interpreti/> [ultimo accesso online 14 febbraio 2023]; il seguente contributo G. Brambilla, *Nessun quadro allo spettatore. La narrazione come decentramento dello sguardo*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 73-81.

in quanto è divenuto un modello per gli altri musei regionali e in alcuni casi nazionali. Nel 2007 i Servizi Educativi della GAMEC hanno costituito, tramite un bando rivolto ai cittadini di origine immigrata di Bergamo e provincia, un gruppo di trentatré migranti provenienti da diversi paesi. Il corso di formazione che hanno seguito era stato pensato, citando le parole di Giovanna Brambilla, allora Responsabile dei Servizi Educativi e ideatrice del progetto, “per formarli e consentire loro di mettere la ricchezza della propria diversità culturale al servizio di un diritto fondamentale per l’uomo, il diritto a godere dei beni culturali, spesso vanificato da difficoltà economiche, linguistiche e culturali”²²².

I destinatari del corso, per ovvie ragioni, dovevano rispettare alcuni criteri: la maggiore età, la residenza stabile a Bergamo e provincia, un regolare permesso di lavoro o di soggiorno o di studio, e una buona padronanza della lingua italiana. I partecipanti hanno seguito un corso sull’arte contemporanea, studiato a fondo le collezioni permanenti della GAMEC e, infine, hanno sostenuto un esame dopo il quale è stato ufficializzato il loro ruolo di Mediatori Museali. In questa veste, i partecipanti hanno avuto il delicato ma prezioso compito di accompagnare in museo altri migranti, conducendo percorsi di visita guidati in lingua madre. Nel corso degli anni, i mediatori hanno perfezionato la loro conoscenza della storia dell’arte e le competenze specifiche tali da permettere loro di condurre non solo visite in lingua madre per altri migranti o per visitatori italiani, ma anche percorsi speciali, seminari per studenti universitari, corsi di aggiornamento per docenti, progetti di accessibilità nella casa circondariale o con i disabili²²³.

I Mediatori sono stati retribuiti dalla GAMEC per ogni visita guidata da loro effettuata e hanno usufruito dell’accesso gratuito al museo, e lo stesso è stato per le persone che essi accompagnavano. Questa semplice facilitazione, insieme alla visita guidata tenuta dal mediatore, ha permesso di abbattere in un solo colpo le barriere linguistiche, economiche e culturali.

²²² G. Brambilla, *Nuovi interpreti della vita culturale della città: i mediatori museali di Bergamo*.

²²³ Cfr. pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* dedicata al progetto *Mediatori Museali* consultabile online al seguente link: <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-museali/> [ultimo accesso online 8 dicembre 2022], <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/12-narratori-in-cerca-dautore/> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023].

I numeri dei visitatori di origine straniera accompagnati dai Mediatori formati dal corso sono stati notevoli, e il risultato del progetto su più larga scala estremamente positivo.

Per Giorgia Brambilla,

[si è trattato] di un risultato ampiamente positivo, che nulla ha a che vedere con il “ritorno economico”, ma che è da inserire nel quadro più ampio del dibattito che vede i musei, oggi, come luoghi privilegiati del possibile, e auspicabile, dialogo interculturale, e importanti agenti di valorizzazione e promozione di una cittadinanza attiva e consapevole, intesa nell’accezione più ampia e alta del termine²²⁴.

In occasione di mostre temporanee, i Mediatori museali vengono tuttora coinvolti in corsi di formazione e aggiornamento, insieme agli altri educatori della GAMeC: “sono diventati una presenza costante e un punto di riferimento imprescindibile per tutta la [...] programmazione educativa”²²⁵.

I *feedback* ricevuti dai gruppi che sono stati condotti nelle visite guidate (albanesi, marocchini, brasiliani, boliviani, serbi, giapponesi, peruviani, rumeni, russi, svedesi...) sono registrati nelle parole di Brambilla:

Molte delle persone guidate dai nostri Mediatori entravano in un museo per la prima volta nella loro vita, e crediamo che sia importante che questo momento si sia legato alla possibilità di sentirsi ospiti importanti, ricevuti nella lingua madre. Altre persone abitavano sul territorio di Bergamo da anni, ma in museo non erano mai stati; alcuni ragazzi marocchini hanno detto che la loro guida, Hassan, aveva fatto loro vedere un aspetto bello del nostro Paese; altra conquista importante è stato l’ingresso in GAMeC di un gruppo di donne velate, certamente suggestivo, frutto di un lungo convincimento²²⁶.

Mediatori Museali è diventato il modello di progetti successivamente realizzati in altri contesti museali (Pinacoteca di Brera, Accademia Carrara di Bergamo, Museo del Cinema di Torino, Museo Nazionale Preistorico Etnografico “Pigorini” di Roma), come un possibile esempio per lavorare con le opere, promuovendo la conoscenza dell’arte e l’inclusione sociale e culturale. Oltre ad avere la possibilità di erogare visite guidate nella propria lingua madre, le persone coinvolte sono state in grado di stimolare processi di *empowerment* e di partecipazione culturale all’interno delle

²²⁴ G. Brambilla, *Nuovi interpreti della vita culturale della città: i mediatori museali di Bergamo*.

²²⁵ Ibidem.

²²⁶ Ibidem.

proprie comunità di appartenenza. Inoltre, sono molti i Mediatori che hanno trovato lavoro stabile in alcuni musei lombardi come l'Accademia Carrara, la Pinacoteca Nazionale di Brera, il Museo del Novecento di Milano, mentre altri hanno conseguito l'abilitazione di guida della Provincia di Bergamo. Oggi molti di questi mediatori si sono trasferiti in altri paesi; tuttavia, circa una decina di persone continuano ad aggiornarsi e a partecipare agli eventi organizzati dalla GAMEC. Il progetto è considerato una *best practice* ora piuttosto diffusa in ambito museale, in Italia e all'estero, e la Galleria ha acquisito un certo riconoscimento per le pratiche inclusive in ambito museale, non solo di migranti ma di tutte le categorie più fragili.

A sette anni dalla nascita di questo gruppo, cui la GAMEC ha continuato a dedicare particolare attenzione e costanti occasioni formative, i Servizi Educativi del Museo hanno dato vita a un ulteriore progetto: *12 narratori in cerca d'autore*²²⁷. Questo si è svolto in collaborazione con il corso di Digital Video della NABA (Nuova Accademia di Belle Arti di Milano), grazie al quale sono stati coinvolti e ingaggiati giovani studenti, e con *TramiTeteatro* di Bergamo. Maria Grazia Panigada, referente di quest'ultima associazione, ha fornito il suo supporto in tutto il progetto in qualità di esperta di narrazione in contesti museali.

Nell'ambito di *12 narratori in cerca d'autore*, si è creato un intreccio tra collezioni permanenti, patrimonio culturale immateriale (come memorie e tradizioni) e identità culturali (locali, europee e con un'apertura internazionale). L'obiettivo era dare una nuova forma – visiva (da parte degli studenti NABA) e narrativa (da parte dei mediatori “narratori”) – alle interpretazioni costruite dai Mediatori Museali su opere della collezione permanente, partendo dal presupposto che attraverso l'identità e il vissuto del singolo è possibile creare una narrazione in grado di veicolare a un ampio auditorio non solo informazioni di carattere storico-artistico, ma anche suggestioni legate alla sfera emotiva e relazionale. Suddette impressioni consentono ai fruitori dei percorsi narrati di conoscere il patrimonio culturale secondo una nuova modalità esperienziale che stimola a mettersi in gioco in prima persona. Questo approccio narrativo e autobiografico applicato all'educazione al patrimonio in chiave

²²⁷ Cfr. <http://patrimoniocinterculturala.ismu.org/progetto/12-narratori-in-cerca-dautore/> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023].

interculturale sarà oggetto del successivo paragrafo, riguardante la seconda modalità di coinvolgimento del pubblico dei “nuovi cittadini”.

- Museo nazionale delle arti del XXI secolo (MAXXI), Roma

Il Museo Nazionale delle arti del XXI secolo (MAXXI) nasce nel 2009 come un grande *campus* per la cultura, all'interno di una cornice architettonica progettata dall'architetta Zaha Hadid. La Collezione è sempre esposta ed accessibile gratuitamente secondo un allestimento a rotazione che permette ai visitatori di tornare più volte al museo e conoscere opere diverse. Oltre alla conservazione ed esposizione della collezione permanente, il MAXXI produce e ospita mostre temporanee di arte, architettura, *design* e fotografia, e promuove una serie di attività come *workshop*, laboratori, convegni, progetti formativi, spettacoli, *performance*, incontri con artisti e architetti, progetti di moda e di musica. Il MAXXI non è concepito soltanto come un museo, ma come una “piattaforma aperta a tutti i linguaggi della creatività e luogo di incontro, di scambi e collaborazioni, uno spazio aperto a tutti, un laboratorio di idee e di futuro”²²⁸. Come si legge dalla sua missione, il Museo Nazionale intende essere un “luogo di innovazione culturale e sovrapposizione di linguaggi, laboratorio di sperimentazione artistica, macchina per la produzione di contenuti estetici del nostro tempo”²²⁹. Per questa sua vocazione, il MAXXI è interessato ad indagare le varie forme di espressione artistiche in quanto potenti mezzi di comunicazione. Nella sua missione si sostiene che l'arte, in quanto linguaggio iconico, è dotata di una comprensibilità superiore al linguaggio verbale. Questa è dunque in grado di superare le diversità e permettere la comprensione di mondi e culture altre “potenzialmente confliggenti”, le quali possono, invece, arricchirsi e coesistere valorizzando le loro differenze²³⁰.

In linea con i suoi obiettivi, il MAXXI nel 2014 ha ospitato la prima di una trilogia di approfondimenti sul Medio Oriente con la mostra temporanea *Unedited History. Iran*

²²⁸ MAXXI, *Chi Siamo*, cit., <https://www.maxxi.art/chi-siamo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

²²⁹ MAXXI, *Mission*, cit., <https://www.maxxi.art/mission/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

²³⁰ Cfr. *ibidem*.

1960-2014 (11 dicembre 2014-29 marzo 2015)²³¹. A seguire, sono stati organizzati un secondo appuntamento sulla cultura contemporanea di Istanbul e un terzo su Beirut e il Libano. In concomitanza con la mostra *Unedited History* il MAXXI ha promosso il progetto di mediazione interculturale *Il mio Iran*²³², nato dalla volontà del Direttore artistico Hou Hanru di coinvolgere la comunità di appartenenza del patrimonio culturale esposto in mostra per dare voce a quel pubblico che condivideva la medesima origine e cultura dei pezzi presentati in mostra. In quanto primo progetto interculturale su una mostra temporanea, il dipartimento educativo ha chiesto a Silvia Mascheroni di guidare il progetto in qualità di esperta di mediazione del patrimonio. L'obiettivo era coinvolgere la comunità iraniana nella produzione e condivisione di interpretazioni diverse rispetto alla lettura storico-artistica curatoriale data da chi non condivide le stesse origini, ma anche avvicinare i "non-pubblici" adulti (in particolare la comunità iraniana di Roma, oltre agli appassionati di cultura iraniana) al museo e, infine, rendere questo un luogo in cui fossero valorizzati e favoriti il dialogo, l'integrazione, l'arricchimento interculturale e sociale. Il *team* curatoriale e il dipartimento Educazione del MAXXI, su indicazione del Direttore artistico Hou Hanru, hanno individuato nel coinvolgimento della comunità iraniana di Roma la strategia più adatta per mediare i contenuti complessi della mostra *Unedited History. Iran 1960-2014*²³³. Il coinvolgimento di persone provenienti dall'Iran, tramite i rappresentanti della comunità iraniana di Roma, è stato funzionale alla stesura di *extended labels* e brevi testi per pannelli esplicativi che affiancassero e integrassero quelli previsti dai curatori, in un colore diverso così da essere facilmente distinguibili.

Sono state, inoltre, contattate e invitate a partecipare alcune persone (tra loro, alcuni degli insegnanti che collaboravano già con il dipartimento Educazione del museo) in rappresentanza della componente italiana. Tale scelta è stata fatta proprio per aprire un

²³¹ Cfr. C. David, O. Burluroux, M. Montazami, N. Sadeg e V. Mahlouji (a cura di), *Iran unedited History, 1960-2014: sequenze del moderno in Iran dagli anni Sessanta ai giorni nostri*, cat. (Roma, MAXXI, 11 dicembre 2014-29 marzo 2015), Roma, MAXXI curabooks, 2014; miniguide online al seguente link: <https://valimahlouji.com/wp-content/uploads/2021/03/Unedited-History-Iran-MAXXI-Mini-Guide-2014.12.pdf> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

²³² La bibliografia di riferimento per il progetto *Il mio Iran* proposto e realizzato dal MAXXI di Roma è composta da: la pagina dedicata sul sito *Patrimonio e Intercultura* al seguente link: <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/il-mio-iran/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]; M. Morelli, "IL MIO IRAN". *Un progetto educativo sperimentale su un patrimonio culturale non storicizzato*, pp. 199-205, cit., p. 200.

²³³ Cfr. *Il Mio Iran, Patrimonio e Intercultura*, <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/il-mio-iran/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

dialogo interculturale che desse voce a diversi punti di vista. Durante il corso del progetto, però, i partecipanti italiani si sono progressivamente sottratti al loro impegno, lasciando tutto in mano ai partecipanti di origine iraniana.

Nei primi incontri sono stati presentati i materiali su cui il gruppo avrebbe lavorato: la mostra (proveniente da Parigi), gli artisti, le opere e il materiale documentario con l'ausilio di presentazioni in PowerPoint ricche di immagini. Il museo, in collaborazione con Mascheroni, ha selezionato gli artisti e le opere su cui desiderava che il gruppo lavorasse in base ai temi trattati, all'importanza nel contesto storico di appartenenza e successivo, e alla possibilità di lavorare sulle riproduzioni delle opere, non potendo fruire degli originali prima dell'apertura della mostra. Ogni partecipante ha scelto di scrivere in merito a un'opera o un artista o un tema, in base alla propria storia personale e a ciò che ha trovato maggior risonanza rispetto al proprio vissuto. Molti hanno prodotto più di un testo, approfondendo il lavoro di diversi artisti. Alcuni hanno sentito l'urgenza di scrivere anche a proposito della guerra Iran-Iraq: questi sono stati esposti nella corrispondente sottosezione della mostra²³⁴.

Negli incontri del laboratorio di scrittura, i partecipanti hanno prodotto narrazioni autobiografiche a partire dall'opera e dall'autore scelti. Questo processo ha innescato nei partecipanti il ricordo di esperienze personali passate, che sono diventate il soggetto dei testi. Inizialmente i testi avrebbero dovuto avere un limite esiguo di battute perché erano pensati per essere esposti accanto alle opere in mostra come le didascalie storico-artistiche, tuttavia, per l'impegno profuso dalla comunità iraniana nella stesura dei testi e per la loro intensità, il dipartimento Educazione e il *team* curatoriale del MAXXI hanno deciso di realizzare una *brochure* dedicata al progetto che racchiudesse la versione integrale di tutte le narrazioni. Il visitatore, pertanto, è stato accompagnato dalla versione breve dei testi accanto alle opere nel percorso di visita, e ha potuto fruire della versione integrale, raccolta nella *brochure* in distribuzione gratuita. Inoltre, con la collaborazione dell'Ufficio web del museo, sono state realizzate delle videointerviste a ognuno dei partecipanti, fruibili attraverso uno

²³⁴ Cfr. pagina dedicata al progetto sul sito *Patrimonio e Intercultura* al seguente link: <http://patrimoniocintercultura.ismu.org/progetto/il-mio-iran/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

schermo dedicato alla fine del percorso di visita e attraverso il canale YouTube del MAXXI²³⁵ e i principali *social network*.

Marta Morelli, del dipartimento educativo del museo e parte dell'*equipe* del progetto, nel suo contributo su *Il mio Iran* pubblicato nel prezioso testo *Un patrimonio di storie* a cura di Simona Bodo, Silvia Mascheroni e Maria Grazia Panigada, scrive:

In un mondo in rapido cambiamento, dove la mobilità è sia una risorsa che una necessità, dove alcuni popoli “hanno appreso a vivere con la *differenza*, a parlare delle *differenze*” in comunità sempre più frammentate, i musei sono il volto pubblico degli sforzi dei governi (quindi del potere) nell'affrontare tali cambiamenti. Attraverso le proprie strategie e la propria attività, essi possono infatti confermare o ignorare la presenza di comunità diverse, formate da molteplici individui e identità²³⁶.

Il caso di *Il mio Iran* si distingue, in parte, dagli altri due esempi riportati in questa sezione del capitolo. Infatti, le persone coinvolte provenienti dalla comunità iraniana di Roma hanno ricoperto il ruolo di mediatori culturali, ma non come guide o educatori formati a gestire dei percorsi di visita in museo, quanto più come persone esperte e particolarmente vicine alla cultura presentata. Il loro ruolo di mediatori è stato fondamentale per comunicare i contenuti al pubblico non attraverso presentazioni, racconti o spiegazioni delle opere in forma orale, come in un classico percorso di visita, bensì con la preparazione e la stesura di testi e di supporti cartacei che accompagnassero il visitatore nel percorso di visita in mostra. A differenza del caso precedentemente citato, quindi, il coinvolgimento di questo gruppo è stato limitato nel tempo e destinato ad esaurirsi con la chiusura della mostra. Questi mediatori culturali, per quanto di importanza fondamentale per la comunicazione dei contenuti della mostra, non hanno ricevuto una formazione professionalizzante da poter impiegare in altre occasioni.

²³⁵ Cfr. pagina YouTube dedicata al progetto *Il mio Iran* consultabile al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=8wwZfHGuOU4&list=PLmSqhgI7NIajGHhkZhMqDZ2a2w_9BpK_x [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

²³⁶ M. Morelli, “*IL MIO IRAN*”. *Un progetto educativo sperimentale su un patrimonio culturale non storicizzato*, cit., p. 205.

- Museo di Arte Islamica, Berlino

Nel panorama internazionale, un caso corrispondente a questa categoria merita di essere trattato per il successo e la risonanza mediatica ottenuta. Ci riferiamo al progetto *Multaka: Museum as Meeting Point – Refugees as Guides in Berlin Museums*²³⁷ nato nel 2015 nel Museo di Arte Islamica di Berlino, in collaborazione con altri tre musei statali della città (il Museo del Vicino Oriente, il Bode-Museum – che conserva le collezioni di scultura (*Skulpturensammlung*), il ricco monetiere e medagliere (*Münzkabinett*), il museo bizantino e una piccola parte delle collezioni della Pinacoteca (*Gemäldegalerie*) – e il Museo storico tedesco).

Multaka è stato concepito come un progetto per la formazione di rifugiati o immigrati con origini siriane o irachene come guide museali. I loro il ruolo è stato quello di sviluppare e condurre *tour* per i rifugiati nella loro lingua madre. Il progetto è stato concepito e sviluppato da musei che si prestano particolarmente al coinvolgimento di guide di origini siriane e irachene, viste le collezioni che conservano.

I quattro musei coinvolti sono nelle immediate vicinanze e coprono la storia dall'antichità del Medio Oriente, di Bisanzio e il periodo islamico alla storia tedesca più recente. Così, per i mediatori, il patrimonio culturale dei paesi di origine ha trovato un diretto collegamento con la storia del nuovo paese ospitante. Tramite un approccio dialogico volto al confronto, le guide e i mediatori si sono occupati di selezionare alcuni degli oggetti che riflettessero il loro retroterra personale, tramite l'esplorazione e la conoscenza di oggetti del passato.

Multaka (in arabo "punto d'incontro") mira ad una partecipazione culturale attiva attraverso un processo di appropriazione delle istituzioni culturali. Tramite l'apprezzamento e la considerazione che il museo ha mostrato nei confronti dei manufatti provenienti dalle patrie di origine dei partecipanti al progetto, l'auspicio del museo era di rafforzare l'autostima e l'inclusione dei rifugiati e di consentire loro di costruire un rapporto positivo con le istituzioni culturali tedesche. Dato il grande interesse suscitato, *Multaka* nel 2016 ha previsto l'organizzazione di diciotto *workshop* interculturali rivolti ai rifugiati e ai nativi tedeschi. Il programma ha riscontrato un

²³⁷ Il sito del progetto è consultabile al seguente link: <https://multaka.de/en/project-2/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]. La pagina online è accessibile a tutti i pubblici di riferimento perché disponibile in tre lingue: tedesco, inglese e arabo, selezionabili con un pulsante in alto a destra.

enorme successo: diverse migliaia di rifugiati hanno preso parte ai *tour* e analizzato aspetti della storia mediorientale e tedesca in relazione alle loro realtà. Grande è stata la risonanza mediatica internazionale, tanto che il progetto ha ricevuto due premi e una nomina per un terzo. Il museo di Arte Islamica, insieme agli altri tre, è stato contattato da istituzioni internazionali e studiosi che hanno voluto adottare lo stesso approccio e riproporre l'idea. Infatti, da questa esperienza deriva *The Multaka International Network*²³⁸, che ha coinvolto, oltre ai quattro musei di Berlino, anche il Museo Egizio di Torino (con il progetto *My Museo Egizio. Migrant woman tell about the Museum*²³⁹), alcuni musei di Fiesole e Firenze (con il progetto *AMIR / Accoglienza, Musei, Inclusione and Relazione*²⁴⁰), il Museo di Storia di Berna (con *Multaka. Refugees present the Museum*²⁴¹), il Museo di Storia della Scienza e il Pitt Rivers Museum di Oxford (con *Multaka-Oxford*²⁴²).

Il *Multaka International Network* è una rete di cinque diversi progetti ed è operativo in Germania, Inghilterra, Italia e Svizzera. La rete è stata creata nel giugno 2019, quando tutti i membri si sono incontrati in Germania nella città di Berlino. Nei musei che partecipano al *Multaka Network* sono stati formati come guide o mediatori culturali oltre un centinaio di nuovi cittadini con retroterra culturali e professionali differenti. Tra gli obiettivi della rete c'è sicuramente quello di diversificare le strutture museali includendo persone con *background* migratorio e quindi prospettive diverse. I musei mettono a disposizione uno spazio sicuro in cui impegnarsi nel dialogo interculturale tra la comunità dei nuovi arrivati e la comunità locale mentre, grazie agli oggetti esposti, possono esplorare e conoscere l'arte, la storia valorizzando e condividendo anche il proprio patrimonio culturale.

La metodologia adottata è la medesima: ad esempio, nel caso del Museo Egizio di Torino e del progetto *My Museo Egizio. Migrant women tell about the Museum*²⁴³, undici donne del Nord Africa sono state invitate a partecipare a un percorso formativo

²³⁸ Il sito web del network: <https://www.amirproject.com/multakainternationalnetwork> [ultimo accesso online 10 dicembre 2022].

²³⁹ Per questo e altri progetti di inclusività al Museo Egizio di Torino: <https://museoegizio.it/en/discover/special-projects/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁴⁰ Il sito web del progetto *AMIR / Accoglienza, Musei, Inclusione e Relazione*: <https://www.amirproject.com/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁴¹ Il sito web del progetto: <https://www.bhm.ch/de/multaka> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁴² Il sito web del progetto: <https://www.prm.ox.ac.uk/multaka-oxford> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁴³ Cfr. <https://museoegizio.it/en/discover/special-projects/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

di dieci lezioni al Museo, in aula e nelle gallerie. Hanno ricevuto una formazione sulla vita quotidiana e le usanze nell'antico Egitto, e, come prodotto finale, hanno redatto dei testi che hanno composto un libretto sugli argomenti trattati in italiano e in arabo. Inoltre, grazie alla formazione ricevuta, hanno anche potuto realizzare dei brevi *tour* tematici nelle gallerie. Altre hanno continuato e perfezionato la loro formazione e sono diventate guide ufficiali del museo per percorsi in arabo, italiano, francese e inglese. Le donne sono state coinvolte anche nei *Welcome Tours* offerti a migranti e nuovi arrivati, nell'ambito del progetto europeo *New Roots*.

Tale approccio presenta evidenti punti di forza, ma anche degli aspetti critici. Certamente, offrire alla popolazione di origine straniera la possibilità di un corso professionalizzante, che la renda non solo più consapevole della cultura rappresentata dal museo, ma anche protagonista di alcuni programmi educativi dei musei, con possibilità di impiego, costituisce l'aspetto di maggiore rilievo. In questo modo il cittadino con *background* migratorio non solo viene coinvolto e incluso, ma diviene attore imprescindibile e garantisce al museo una continuità operativa rispetto ai temi dell'inclusione e dell'accessibilità. Un altro vantaggio risiede nel fatto che il partecipante ricopre il ruolo di mediatore culturale a tutti gli effetti, coinvolgendo familiari, conoscenti e amici della comunità di origine, che in questo modo saranno stimolati a entrare in contatto con questa realtà e a visitare il museo. Nonostante ciò, il programma evidenzia dei limiti, dati dal fatto che si tratta di una forma di coinvolgimento e di inclusione piuttosto parziale. I possibili fruitori di questi particolari corsi di formazione devono rispondere a precisi criteri tra cui: la residenza nel paese in cui si trovano, un regolare permesso di lavoro e/o di soggiorno, una certa padronanza della lingua locale o inglese e un livello di cultura adeguato. I suddetti obblighi comportano il coinvolgimento esclusivo di persone già radicate nella vita sociale, culturale e lavorativa del luogo e la conseguente esclusione di molte delle persone in reale stato di bisogno di inclusione sociale e impiego. Tali limitazioni rendono di fatto queste meno significative in termini di inclusione sociale, ma comunque valide in termini di promozione del dialogo interculturale.

III.3.2 Musei che adottano un approccio narrativo autobiografico

Delle tre categorie proposte da Simona Bodo, questa è certamente quella che raccoglie il maggior numero di casi. Il coinvolgimento del pubblico straniero per lo sviluppo di nuove narrative riguardo le collezioni tramite tecniche di *storytelling* e un approccio autobiografico è certamente quello più adottato in Italia e non solo.

Per lo studio e la selezione dei casi menzionati in questo paragrafo, oltre al sito *Patrimonio e Intercultura*, riferimento fondamentale è stato il volume *Un patrimonio di storie* a cura di Simona Bodo, Silvia Mascheroni e Maria Grazia Panigada²⁴⁴, che presenta, anche nell'estensione del CD, contributi teorici delle studiose, capitoli scritti dai referenti dei musei coinvolti e tutta la documentazione riguardo le narrazioni prodotte. Inoltre, per quanto riguarda il primo caso qui presentato del Museo Popoli e Culture del PIME di Milano, una fondamentale risorsa è stato l'incontro avuto con la Responsabile del progetto, la Curatrice Paola Rampoldi.

Dal contributo di Maria Grazia Panigada *Esperimenti narrativi in museo*, pubblicato nel volume *Un patrimonio di storie*, emergono degli aspetti fondamentali del metodo narrativo e autobiografico. Questo approccio si basa sul vissuto personale del narratore-mediatore, riemerso nella sua memoria dopo un'attenta osservazione di un preciso oggetto artistico e che, grazie al suo racconto, trasmetterà agli ascoltatori un nuovo punto di vista sull'opera. In questo modo il pubblico sarà guidato a osservare attentamente l'opera e a interpretarla alla luce della storia ascoltata e della personale esperienza. Tale processo di attenta osservazione, interpretazione e immedesimazione permette all'ascoltatore-osservatore di cogliere gli elementi che accomunano, secondo un approccio interculturale, le civiltà e gli individui, al di là delle differenze e della lontananza spazio-temporale.

Il narratore aiuta [...] a mettere in moto quelle risonanze che l'incontro con gli oggetti del museo suscita nell'esperienza e nel vissuto personale di ognuno. [...] è questa nuova capacità di sguardo e di ascolto, persino di "riappropriazione", a creare appartenenza, a far sì che il patrimonio si manifesti agli occhi di ogni

²⁴⁴ Cfr. S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada (a cura di), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*.

persona come un corpo e un linguaggio vivo, che fa parte della nostra stessa esistenza²⁴⁵.

Il racconto che, a partire dall'opera d'arte, diviene personale e attuale, ma anche condiviso, permette di avvicinarsi al contempo all'opera e al narratore. Questo approccio fa emergere che le esperienze umane, così come le emozioni e i valori, sono qualcosa che ci lega visceralmente gli uni agli altri.

Tuttavia, come sottolinea Panigada, non può mai mancare il legame con l'opera d'arte:

[...] è fondamentale che la narrazione con elementi autobiografici non sia autoreferenziale, ma fortemente intrecciata alla storia dell'opera e di chi l'ha creata, al suo posizionamento nella storia dell'arte, con riferimenti all'epoca in cui è stata realizzata, al contesto storico ed artistico che ha contribuito a produrla²⁴⁶.

Il narratore-mediatore trasmette la suggestione di un'opera che giunge allo spettatore raccontata, decantata e, in un certo senso, filtrata da una personale visione.

[...] il mediatore che si fa narratore [...] trasforma, dà [...] un'altra forma all'opera, consente ai visitatori di coglierne un aspetto troppo spesso sottaciuto, considerato con malcelato imbarazzo, o come devianza puerile e poco seria, ovvero il punto di vista di chi condivide con l'opera lo spazio della contemporaneità²⁴⁷.

Secondo Giorgia Brambilla, si tratta di ripensare completamente al museo e al modo in cui lo viviamo, e di prediligere, in opposizione alla visione sacrale del tempio-museo, uno sguardo contemporaneo collocato nell'*hic et nunc*,

Non è rilevante se l'opera sia stata realizzata secoli fa, in un tempo e contesto diversi: lo spettatore, in un *continuum* spazio-temporale, può porsi con il suo sguardo davanti a un'opera e accendere un dialogo con essa, tramite le connessioni che può ritrovare con la sua vita. Il narratore, così, fornisce il suo personale e parziale punto di vista, dichiaratamente soggettivo, ma che non può prescindere dall'opera di partenza. Si tratta, per il narratore, di entrare nell'opera, calarsi "nei panni" dell'artista e "venirne

²⁴⁵ S. Bodo, *Il narratore al museo, "persona di consiglio per chi ascolta"*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 33-49, cit., p. 40.

²⁴⁶ M. G. Panigada, *Esperimenti narrativi in museo*, in S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada (a cura di), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 51-69, cit., p. 60.

²⁴⁷ G. Brambilla, *Nessun quadro allo spettatore. La narrazione come decentramento dello sguardo*, cit., p. 77.

fuori facendosi carico della sua poetica attraverso qualcosa di personale, che però si tende tra l'opera e il pubblico'²⁴⁸.

Il narratore aiuta a mettere in moto quelle risonanze che l'incontro con gli oggetti del museo suscita nell'esperienza e nel vissuto personale di ognuno. [...] è questa nuova capacità di sguardo e di ascolto, persino di "riappropriazione", a creare appartenenza, a far sì che il patrimonio si manifesti agli occhi di ogni persona come un corpo e un linguaggio vivo, che fa parte della nostra stessa esistenza²⁴⁹.

- Museo Popoli e Culture – PIME, Milano

Il Museo Popoli e Culture di Milano²⁵⁰ è un piccolo museo di arte orientale e di etnografia, fondato nel 1910 grazie all'opera dei missionari del Pontificio Istituto Missioni Estere (PIME). La collezione è composta da opere e manufatti che provengono dall'Asia, dall'America Latina, dall'Oceania e, in minima parte, anche dall'Africa (figg. 6-7). Dall'apertura ad oggi, il Museo ha subito numerosi cambiamenti, e anche la sua denominazione è stata più volte rivista: da Museo Etnografico Indocinese (1910), Museo d'Arte e di Etnologia estremo-orientale (1952), Museo di Arte estremo-orientale e di Etnografia (1972), Museo Popoli e Culture (1994). Come si legge nei pannelli introduttivi del museo, questi cambiamenti sono stati dettati sia dai mutamenti della collezione sia dai diversi approcci nei confronti della collezione stessa. Il nome attuale intende superare la visione eurocentrica implicita nelle precedenti denominazioni per sottolineare l'attenzione verso gli individui e le loro storie, per stimolare la conoscenza dell'altro e della sua cultura attraverso l'incontro con gli oggetti conservati. L'attuale Museo Popoli e Culture vuole

²⁴⁸ M. G. Panigada, *Esperimenti narrativi in museo*, cit., p. 60.

²⁴⁹ Ibidem.

²⁵⁰ La bibliografia e sitografia di riferimento per il progetto *Tam Tam – Tutti Al Museo* proposto e realizzato dal Museo Popoli e Culture di Milano è composta da: la pagina dedicata sul sito *Patrimonio e Intercultura* ai seguente link <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/tam-tam-tutti-al-museo-2011/> [ultimo accesso online 5 febbraio 2023], <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/tam-tam-tutti-al-museo-2012/> [ultimo accesso online 5 febbraio 2023]; il contributo P. Rampoldi, *Tam Tam – Tutti Al Museo*. *Una proposta per il coinvolgimento attivo dei visitatori*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 159-175; e l'intervista di Paola Rampoldi avvenuta in data 13 dicembre 2022, consultabile in appendice al capitolo.

essere un luogo d'incontro e dialogo nel quale il patrimonio culturale collettivo elaborato nel tempo è in continua evoluzione soprattutto scientifico-teorica.

A partire dalla specificità delle collezioni qui conservate, negli ultim'venti anni il Museo si è concentrato sul tema dell'interculturalità, sulle possibili relazioni tra i visitatori e il patrimonio, sulle storie nate dagli incontri/scontri, a partire da quelli all'origine del museo tra i padri missionari e le persone con cui sono entrati in contatto, da cui hanno ricevuto in dono la quasi totalità degli oggetti oggi esposti nelle sale.

In questo museo, è stato realizzato uno dei primi progetti basati sull'approccio narrativo-autobiografico. Tra il 2011 e il 2012, infatti, il *team* del museo (composto dalla curatrice, dalla responsabile dei servizi educativi e con il coinvolgimento delle guide museali), in collaborazione con Simona Bodo, Silvia Mascheroni e Maria Grazia Panigada e un gruppo di mediatori (inter)culturali esterni non italiani formati dalle tre specialiste²⁵¹, ha lavorato alla definizione e realizzazione del progetto *TAM TAM – Tutti Al Museo*.

La finalità principale era quella di elaborare una proposta inclusiva per permettere soprattutto a chi non frequenta abitualmente i musei e li considera luoghi distanti per accedere ai quali è necessaria una cultura elevata, di conoscere le collezioni e di partecipare attivamente²⁵².

Durante la fase di progettazione, il gruppo di lavoro ha ritenuto che, analizzato il contesto progettuale e tenendo conto della collezione, l'approccio narrativo fosse lo strumento più adeguato per veicolare un apprendimento informale del *corpus* artistico e per promuovere l'incontro, lo scambio e la reciprocità tra visitatori appartenenti a background diversi. La curatrice Paola Rampoldi così motiva la scelta nei confronti di questo tipo di approccio:

²⁵¹ Nel 2009-2010 la Fondazione Ismu ha promosso il corso di formazione per mediatori "Educare al patrimonio in chiave interculturale", guidato da Simona Bodo e Silvia Mascheroni, con l'obiettivo di formare figure specializzate nella mediazione dei patrimoni culturali musealizzati o diffusi sul territorio. Il "patrimonio" di nuove conoscenze e competenze acquisite dai mediatori che hanno partecipato al corso Ismu ha rappresentato una indubbia risorsa e un importante punto di partenza per diversi progetti realizzati nei musei del Nord-Italia, primo fra tutti *TAM TAM* presso il Museo Popoli e Culture. Per maggiori approfondimenti sul corso di formazione si veda la pagina disponibile al seguente link: <http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-educare-al-patrimonio-in-chiave-interculturale/> [ultimo accesso online 2 febbraio 2023].

²⁵² P. Rampoldi, "Tam Tam – Tutti Al Museo". *Una proposta per il coinvolgimento attivo dei visitatori*, cit., p. 160.

Il Museo Popoli e Culture ha un notevole portato narrativo. Oltre agli oggetti esposti, infatti, custodisce e si fa portavoce delle storie ad essi legate; quelle di chi li ha realizzati, dei padri missionari o delle persone che li hanno portati in Italia e di chi nel tempo, vedendoli, ne ha percepito il valore²⁵³.

In seguito alle fasi di formazione e progettazione, la proposta si è concretizzata in tre incontri: nel primo, le guide/mediatrici hanno condotto i partecipanti attraverso una visita narrata scandita da un doppio racconto che, prendendo spunto da alcuni selezionati oggetti esposti, trattava la storia di un oggetto esterno scelto dal mediatore e che, nella sua personale visione, condivideva con le opere esposte temi, idee, concetti e impressioni. In questa fase i partecipanti hanno potuto cogliere il potenziale narrativo degli oggetti contenuti nelle collezioni del museo, godere dell'ascolto di racconti coinvolgenti (quasi delle *performance*) e confrontarsi con un possibile metodo interpretativo di facile comprensione e propedeutico al secondo appuntamento. La seconda tappa dell'esperienza prevedeva infatti un ribaltamento dei ruoli e trasformava i partecipanti in protagonisti. Ognuno di loro aveva il compito di portare al museo un oggetto che considerasse per qualche ragione affine o assimilabile a uno appartenente alla collezione, e di condividere con gli altri le motivazioni della scelta narrando la storia dei due pezzi, nella quale spiegava il senso di tale connessione e l'importanza assegnata all'oggetto personale all'interno del proprio vissuto. In questa fase, i destinatari del progetto sono diventati co-autori e il museo a tutti gli effetti il luogo dell'ascolto. Nell'incontro finale, aperto anche ad amici e familiari dei partecipanti, è stato chiesto di condividere i loro racconti con i nuovi soggetti che, ignari del percorso formativo da essi compiuto, rappresentavano un pubblico generico con il quale erano chiamati a rapportarsi assumendo così il ruolo di "mediatori". In questa fase il museo è diventato uno spazio di socializzazione, in cui diversi pubblici (staff del museo, educatori e guide, partecipanti e i loro ospiti) hanno potuto ridefinire e arricchire il patrimonio di significati di cui il museo è custode. Il terzo incontro è stato anche un'occasione per un *focus group* in cui l'*equipe* che ha lavorato al progetto si è potuta confrontare²⁵⁴.

Siccome il progetto era sperimentale, lo staff ha deciso di coinvolgere un pubblico in un certo senso già "interno" al museo: si trattava di amici, di conoscenti e di persone

²⁵³ Ivi, pp. 159-160.

²⁵⁴ Cfr. <http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/progetto/tam-tam-tutti-al-museo-2011/> [ultimo accesso online 5 febbraio 2023].

già legate al Museo Popoli e Culture. Il progetto, infatti, non ha avuto una ricaduta in termini di inclusione sociale al museo e di accessibilità. Come riflette Paola Rampoldi nell'intervista in appendice, non c'è stato alcun impatto significativo nei confronti delle comunità e dei gruppi esclusi, in quanto le persone coinvolte, già in contatto con il museo, erano soltanto in parte di provenienza non italiana e già da molti anni radicate nella città di Milano, con una buona conoscenza della lingua (requisito necessario per poter strutturare un racconto sugli oggetti), e partecipi della vita sociale e culturale italiana.

L'impatto è stato, invece, molto significativo per il museo:

Tam Tam ci ha permesso di leggere, vedere e avvicinarci alla collezione in modo diverso, ma anche di avvicinarci ai pubblici in modo diverso. Se fino a quell'epoca le proposte erano didattiche, da quel momento siamo andati in una direzione più educativa. [...]

Quel momento per noi è stato un momento di svolta: questo modo di guardare la collezione e di interpretarla ci ha permesso di aprire mondi e possibilità. Non abbiamo più riproposto Tam Tam, ma l'approccio interpretativo della narrazione, il cercare di coinvolgere i partecipanti in una esperienza dialogica e non monodirezionale è sicuramente un portato di Tam Tam, che si è evoluto nel tempo come ci siamo evoluti noi. Tam Tam ha messo in atto un processo che è tutt'ora in corso e che richiederà un costante aggiornamento. Quella esperienza di è stata la "miccia" che ci ha permesso di aprirci ad altri e riflettere. [...]

Abbiamo anche capito che diversificare all'interno della stessa visita è importante: ci sono stili di apprendimento diversi, modalità di concentrazione e di acquisizione delle informazioni diverse e troviamo vincente che la proposta debba essere diversificata anche all'interno di un'ora di percorso. L'idea di aprirsi e permettere al visitatore di essere coinvolti e di fare sempre questo passaggio da un approccio storico-artistico (descrizione e storia dell'opera) alla riflessione che scaturisce a partire dalle domande "cosa mi dice oggi l'opera?", "cosa ci vedo io personalmente e io come parte di una determinata società e di una cultura?" proviene da Tam Tam, ed è un portato fondamentale per il nostro museo.²⁵⁵

Per il progetto *TAM TAM* è stato privilegiato il metodo del racconto autobiografico per diverse ragioni: innanzitutto, perché ha permesso di sviluppare uno "sguardo caleidoscopico e plurivocale nei confronti delle collezioni"²⁵⁶, strettamente legato a un approccio interculturale e inclusivo, che è evidente anche nella scelta di coinvolgere mediatori non italiani. Inoltre, l'approccio narrativo ha permesso di vivere il museo

²⁵⁵ L'estratto è parte dell'intervista alla curatrice avvenuta in data 13 dicembre 2022, consultabile in appendice del capitolo.

²⁵⁶ P. Rampoldi, "Tam Tam – Tutti Al Museo". *Una proposta per il coinvolgimento attivo dei visitatori*, cit., p. 162.

come uno spazio aperto all'ascolto dell'altro e al dialogo: l'azione della narrazione ha fatto sì che le voci di tutti venissero ascoltate e, insieme, ha permesso di osservare le opere da un'altra prospettiva. Inoltre, grazie ai racconti personali, i partecipanti hanno sperimentato che

[...] il valore del museo non risiede unicamente nei contenuti, ma che la sfera personale, emotiva e relazionale può confrontarsi con il patrimonio museale e contribuire alla costruzione di un'esperienza più complessa, le cui ricadute non sono da ritrovarsi unicamente nell'apprendimento di informazioni, ma sono anche relative al ricongiungimento di una condizione di condivisione, di benessere e di divertimento²⁵⁷.

Dopo la fine del progetto *TAM TAM*, l'approccio narrativo è stato mantenuto, seppur in forma meno strutturata e informale, nel lavoro delle guide e degli educatori che, nella conduzione dei percorsi di visita, hanno continuato con la pratica dell'ascolto dell'altro nella creazione di uno spazio dedicato alla riflessione personale e al dialogo interculturale.

[...] il museo è un luogo estremamente contemporaneo. La sua capacità di relazionarsi o meno con la società e le esigenze dell'oggi è l'elemento chiave che può fare la differenza nello svolgimento di un servizio non solo culturale ma anche di presidio sociale²⁵⁸.

Il progetto, per quanto sia risultato significativo rispetto alle metodologie successivamente attuate dal museo, ha presentato anche diversi aspetti critici, di seguito riportati, che devono e, nella maggioranza dei casi, possono essere facilmente risolti.

- 1) COMUNICAZIONE: Tra le principali difficoltà spicca l'aspetto legato alla comunicazione. Il museo, per mancanza di tempo, di mezzi o risorse da poter impiegare in azioni rivolte al *fundraising*, o semplicemente alla gestione dei *social network*, non è riuscito a mettere in atto una seria campagna pubblicitaria in grado di coinvolgere un gruppo di soggetti numericamente significativo ed eterogeneo (età, nazionalità, grado scolastico...). Paola Rampoldi nell'intervista in appendice riporta che, trattandosi di un progetto complesso articolato in più incontri, lo staff del museo ha riscontrato delle difficoltà nella

²⁵⁷ Ibidem.

²⁵⁸ Ivi, 168.

comunicazione dello stesso anche solo attraverso mezzi di comunicazione già usati e sperimentati. Questo ha comportato il fatto che *TAM TAM* sia stato proposto soltanto a persone di conoscenza del museo. Tale criticità deriva anche dal fatto che lo staff del museo è esiguo, perché questo è considerato una piccola sezione dell'istituzione del PIME di Milano. Lo staff è infatti composto soltanto dal Direttore (che è a capo di tutto il PIME e non solo del museo) e da due persone, le quali si dividono compiti che afferiscono a molteplici ambiti: Paola Rampoldi, Curatrice, Responsabile dei progetti di inclusività, Responsabile della comunicazione; Francesca Moretti (ma all'epoca in cui è stato realizzato *TAM TAM* era Lara Fornasini), Responsabile dei Servizi Educativi.

- 2) DURATA: Altra criticità rilevata riguardava l'impegno richiesto ai partecipanti in termini di tempo e di un'eccessiva ingerenza degli organizzatori nell'ambito privato del soggetto.

TAM TAM rappresenta un progetto dalle grandi potenzialità, perché applica i risultati degli studi delle esperte in mediazione interculturale Bodo, Mascheroni e Panigada, e per questo può essere considerato un "prodotto scientifico-educativo" dal quale, se affidato a un ufficio stampa del settore, si potrebbero ottenere in poco tempo ottimi risultati in quanto a presenza sui media e ricaduta in termini di richieste di partecipazione.

Per quanto concerne il coinvolgimento personale previsto dal metodo narrativo autobiografico, l'*équipe* di lavoro per preparare le narrazioni del primo incontro tenute da mediatori e guide ha collaborato con l'esperta di comunicazione teatrale Maria Grazia Panigada.

Paola Rampoldi, nell'intervista in appendice, mette in luce un aspetto negativo dell'approccio impiegato: la preparazione "a tavolino" molto studiata e strutturata della narrazione ha creato in alcuni partecipanti un certo senso di inibizione e anche una sensazione di un racconto poco spontaneo. Inoltre, anche il coinvolgimento così attivo e personale dei partecipanti in generale può costituire un aspetto critico, tanto che attualmente viene evitato negli altri progetti interculturali. Nel caso di *TAM TAM* questo tipo di coinvolgimento così intimo non ha creato problemi perché i partecipanti

non erano segnati da recenti vicende di migrazione e di distacco dalle proprie terre d'origine. Infatti, soprattutto quando si tratta di programmi di accessibilità e inclusione, è importante tener presente che il vissuto delle persone coinvolte può essere legato a storie difficili e dolorose; dunque, sarebbe auspicabile creare uno spazio sicuro e di condivisione, per le persone che si sentono di farlo, ma non strutturare un percorso di dialogo fondato proprio sul ricordo del vissuto personale.

- Pinacoteca di Brera, Milano

Il 2011 è stato, per la Pinacoteca di Brera di Milano, un anno particolarmente difficile e allo stesso tempo di svolta, in cui si è iniziato a ragionare e investire sui Servizi Educativi per la realizzazione di progetti nuovi e a tema interculturale.

All'epoca il museo era percepito come un luogo elitario ed estraneo alla comunità, in cui transitare ed eventualmente ascoltare e recepire nozioni. A fronte di tali criticità e in concomitanza con l'arrivo in Italia di uomini e donne portatori di altre tradizioni culturali, il museo, e in particolare i Servizi Educativi, hanno ritenuto che fosse “un dovere etico mettere a punto strumenti adeguati per avvicinare nuovi e vecchi cittadini”²⁵⁹ al patrimonio del museo.

Per consentire a ciascun migrante di comprendere meglio, attraverso di esso il luogo in cui la sorte l'ha condotto a viver, ma per sollecitare anche i cittadini italiani a guardarsi intorno senza il filtro degli stereotipi interpretativi e con consapevolezza²⁶⁰.

In questo contesto è nato il progetto *Brera: un'altra storia*²⁶¹, la cui rilevanza sociale e culturale risiede nella promozione di diversi livelli di accessibilità: lo sviluppo di una nuova familiarità tra Museo e “nuovi cittadini”, la partecipazione del non-pubblico

²⁵⁹ E. Daffra, P. Strada, Il museo, *La città dove (anche) si scambiano le memorie*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 159-175, cit., p. 94.

²⁶⁰ Ibidem.

²⁶¹ La bibliografia e sitografia di riferimento per il progetto *Brera: Un'altra storia* proposto e realizzato dalla Pinacoteca di Brera di Milano è composta da: la pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* al seguente link: <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/brera-unaltra-storia/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]; il contributo E. Daffra, P. Strada, Il museo, *La città dove (anche) si scambiano le memorie*, pp. 159-175.

italiano e l'apertura nei visitatori abituali a punti di vista inediti sulle collezioni. L'esempio seguito dalla Pinacoteca milanese nell'elaborazione di *Brera: un'altra storia* è stato quello della GAMeC di Bergamo e in particolare il *Progetto Mediatori Museali*, perché sono state coinvolte persone provenienti da altri paesi nel ruolo di mediatori culturali²⁶². Come emerge già dal titolo, la scelta metodologica è ricaduta sulla narrazione, e nello specifico nella realizzazione di percorsi in cui il contenuto storico-artistico si è intrecciato al racconto personale di vicende evocate da una attenta osservazione dell'opera. Come evidenziano Emanuela Daffra e Paola Strada:

Il narrare è un elemento fondamentale della relazione umana: si narra per il bisogno e per il desiderio di comunicare i propri vissuti, i propri pensieri, le proprie fantasie. Questa esperienza attraversa la storia umana nei tempi e nei luoghi geografici più disparati, e dunque è già in sé elemento di contatto tra sensibilità culturali diverse²⁶³.

Se di per sé la narrazione è un atto aperto all'incontro in quanto presuppone un "altro" in ascolto, la scelta di coinvolgere come mediatori culturali individui con una provenienza non italiana è stata fatta per "amplificare" le potenzialità narrative, moltiplicando i punti di vista da cui leggere la ricchezza delle collezioni. Dopo un primo momento di conoscenza della Pinacoteca e di lavoro sulla descrizione dei dipinti attraverso esercizi volti a potenziare le abilità di osservazione, i mediatori hanno scelto le opere con cui confrontarsi. La scelta è stata fatta non solo sulla base delle loro rispettive provenienze culturali, ma anche sulla base dei vissuti e delle sensibilità individuali, oltre che dello stile narrativo di cui ciascuno è portatore.

Guidati dalle referenti della Pinacoteca, e dallo stesso *team* di esperte che abbiamo menzionato anche nei precedenti esempi (Bodo, Mascheroni e Panigada), i mediatori hanno seguito un percorso di formazione e di ricerca-azione nell'ambito del quale hanno progettato i percorsi narrati intorno a opere da loro scelte. Tutti i mediatori avevano già preso parte a diversi percorsi formativi nell'ambito della mediazione del

²⁶² Questo progetto di accessibilità potrebbe rientrare sia nella prima che nella seconda categoria di quelle qui presentate e individuate da Simona Bodo, poiché questo ha previsto la formazione di un pubblico straniero per il ruolo di mediazione culturale e anche il suo coinvolgimento nella co-progettazione di percorsi narrativi. Anche in *TAM TAM*, il gruppo di guide ed educatori era composto da guide interne al museo e mediatori di origine straniera formati e selezionati in un corso di formazione tenuto da Simona Bodo e Silvia Mascheroni. Alcuni di questi mediatori interculturali hanno partecipato sia a *TAM TAM*, che a *Brera: un'altra storia*.

²⁶³ E. Daffra, P. Strada, *Il museo, La città dove (anche) si scambiano le memorie*, cit., pp. 96-97.

patrimonio in chiave interculturale, promossi dalla Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, dalla Fondazione Ismu (*Progetto Patrimonio e Intercultura*) e dal Museo Popoli e Culture del PIME di Milano (progetto *TAM TAM – Tutti Al Museo* del 2011 e 2012). Le esperte in educazione al patrimonio hanno accompagnato e seguito l'intero processo aiutando a porre in rilievo gli elementi favorevoli all'apertura di spazi dialogici di contaminazione, di ascolto e di apprendimento reciproco²⁶⁴.

Dopo questa fase di studio e progettazione condivisa dei percorsi individuali di ciascun mediatore, nell'autunno del 2012 questi sono stati provati e realizzati in museo: le visite in Pinacoteca si sono articolate sia in percorsi condotti individualmente, dedicati alle opere della Pinacoteca scelte da ciascun mediatore, sia in percorsi collettivi, condotti in gruppo da più mediatrici e mediatori, incentrati su filoni tematici dalle forti potenzialità evocative capaci di far dialogare la storia culturale delle opere d'arte con i vissuti delle persone. Tutti i visitatori adulti (dai 16 anni in su) della Pinacoteca, italiani e stranieri, hanno potuto seguire gratuitamente i percorsi. Ciascuno di essi, della durata di 45-60 minuti circa, è stato aperto a un massimo di 12-15 persone in modo da facilitare l'interazione tra i partecipanti, le opere e i mediatori.

Prima e durante la sperimentazione dei percorsi di visita, le esperte esterne e le storiche dell'arte della Pinacoteca hanno svolto un attento lavoro di revisione delle tracce scritte dai mediatori per le loro narrazioni. Questo lavoro è stato propedeutico alla registrazione dei percorsi narrati, che sarebbero andati a costituire nuovi sussidi permanenti alla visita (audioguida in Pinacoteca e file mp3 scaricabili dal sito del museo), poi non realizzati. La documentazione visiva del progetto è stata affidata a un operatore esterno (un *video-maker* professionista), che ha realizzato le riprese video di un percorso narrato per ciascun mediatore. Altre riprese sono state successivamente effettuate da Storyville, che ha ideato e prodotto un trailer e un cortometraggio-

²⁶⁴ Cfr. pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* dedicata al progetto, consultabile al seguente link: <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/brera-unaltra-storia/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

documentario dedicati al progetto entrambi disponibili sul sito di *Patrimonio e Intercultura*²⁶⁵ e sul canale YouTube del progetto *Brera. Un'altra storia*²⁶⁶.

Questo, come gli altri progetti sperimentali guidati da Bodo, Mascheroni e Panigada, si è concluso con una verifica e valutazione finale, in questo caso affidate a un'esperta esterna, coinvolta in tutte le fasi del progetto²⁶⁷.

Grazie a questa fase di valutazione e alla continua implementazione del progetto nel 2013 e 2014, anni in cui i percorsi sono stati integrati nell'offerta stabile del museo, sono emersi i punti di forza e le criticità della proposta. La progettazione partecipata, la coralità, la condivisione e l'ascolto reciproco vengono indicati come un punto di forza caratterizzante il progetto e completamente in linea con la missione interculturale. Anche la scelta della narrazione è risultata vincente, secondo i riscontri positivi del pubblico sulla sua efficacia, sia in termini di accessibilità che di incentivo alla partecipazione personale:

[...] con le loro voci, i mediatori hanno aiutato tutti i visitatori, italiani e stranieri, a interpretare le opere contenute nel Museo, a sentirle prossime e parlanti. L'essere presi per mano e condotti attraverso le sale della Pinacoteca da racconti che sono parte della vita di uomini e donne ha generato spesso nei partecipanti il desiderio di proseguire il percorso, di tornare, di guardare alle opere come oggetti contemporanei ed eloquenti, che non incutono soggezione. In un luogo in cui tutti ci si sente "stranieri", figli della diaspora e spesso inadeguati, è una via importante per scoprire che il primo bagaglio essenziale per un viaggio dentro al museo non sono tanto le conoscenze disciplinari, ma occhi, mente e cuore aperti²⁶⁸.

Le criticità emerse riguardano diversi ambiti e sono le seguenti:

- 1) DURATA: La progettazione partecipata ha richiesto molto tempo, e ciò ha creato rallentamenti e difficoltà nella gestione di altri progetti da parte delle referenti dei Servizi Educativi del museo. Anche l'enfasi posta sulle biografie personali dei mediatori che sono emerse in alcuni racconti ha implicato la

²⁶⁵ Link al sito *Patrimonio e Intercultura*, alla pagina dedicata al video trailer del progetto: <http://patrimoniointercultura.ismu.org/video/brera-un-altra-storia-il-trailer/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

Il documentario delle narrazioni complete: <https://patrimoniointercultura.ismu.org/video/brera-un-altra-storia-il-documentario/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁶⁶ Link dal canale YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=jlkvpgkzMdY> [ultimo accesso online 29 dicembre 2022].

²⁶⁷ Cfr. <http://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/brera-unaltra-storia/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

²⁶⁸ E. Daffra, P. Strada, *Il museo, La città dove (anche) si scambiano le memorie*, cit., p. 101.

necessità di tempi dilatati per trattare temi personali in sessioni di confronto, e di dialogo, con particolare delicatezza e tatto.

- 2) **RISORSE ECONOMICHE:** Collegato alla precedente criticità, è emerso anche un problema nella gestione delle risorse finanziarie, le quali non sono state trattate come un vincolo per la progettazione. Di conseguenza, però, poiché l'impegno richiesto a ciascuno è stato di gran lunga superiore a quanto inizialmente previsto, il progetto non è stato adeguatamente retribuito.
- 3) **METODO:** Per quanto riguarda il metodo prediletto, si sono riscontrate due principali difficoltà. Secondo quanto riportano le responsabili dei Servizi Educativi: è stato difficile per i partecipanti attenersi all'obbligo di “non tradire le opere e la loro storia, spostando eccessivamente l'enfasi sulla narrazione personale, riducendole a pretesto”²⁶⁹. Allo stesso tempo, però, è anche emersa la necessità di “non tradire il punto di vista dei mediatori, bilanciando con attenzione e sensibilità osservazioni e parole predisposte dalle tracce narrative per i percorsi di visita”²⁷⁰. Non è stato facile trovare un equilibrio per rispettare entrambe le esigenze.
- 4) **LINGUA:** Relativamente al punto precedente, è emerso un altro problema: pochi dei mediatori avevano le competenze adeguate per strutturare autonomamente testi in italiano, e allo stesso tempo i componenti del gruppo di lavoro non conoscevano le loro lingue madre. Infatti, la progettazione dei percorsi ha richiesto molto tempo, una lunga fase di correzione e revisione dei testi e grandi sforzi da parte di tutti.
- 5) **CONDIZIONI DEL MUSEO:** Infine, la narrazione e anche la conduzione di percorsi narrativi richiede tempi distesi, silenzio e concentrazione, cosa non sempre facile da trovare in una sala di un museo piuttosto frequentato come la Pinacoteca di Brera. Tale ambiente è, infatti, ben diverso dalle piccole sale poco frequentate del Museo Popoli e Culture del PIME di Milano.

La partecipazione al bando ministeriale del 2012 ha reso possibile la messa in cantiere di un nuovo progetto, chiamato *Brera Social Forum*, affidato in questo caso

²⁶⁹ Ivi, p.102.

²⁷⁰ Ibidem.

interamente al personale interno del museo. Questo progetto ha fatto tesoro dell'esperienza di *Brera: Un'altra storia*, perché ha mantenuto come elementi caratterizzanti il racconto e la relazione. Il filo conduttore della narrazione ha dato vita a *#raccontamibrera*, una sorta di marchio che racchiude entrambe le esperienze.

- Gallerie degli Uffizi, Firenze

Molto simile ai due progetti precedentemente analizzati è quello costituito dalla Gallerie degli Uffizi di Firenze²⁷¹, il quale è stato progettato dallo stesso *team* di esperte in collaborazione con il Dipartimento di Mediazione culturale e Accessibilità del museo. Per tale ragione, il programma segue lo stesso schema di formazione, progettazione, laboratorio di narrazione, scelta delle opere e costruzione delle narrazioni negli spazi espositivi, e, infine stesura definitiva dei testi narrativi. Dato l'impianto analogo ai due progetti appena visti, non ci si addenterà nei dettagli di questo progetto, ma si delinearanno le novità rispetto ai due precedenti.

Nato su modello dei precedenti esperimenti presso la GAMeC di Bergamo, la Pinacoteca di Brera e il Museo Popoli e Culture, *Fabbriche di storie. Percorsi narrati alle Gallerie degli Uffizi* nasce nel 2017, a seguito dell'istituzione del Dipartimento di Mediazione culturale e Accessibilità da parte del Direttore Eike Schmidt. Ispirandosi ai progetti realizzati nei musei lombardi, le Gallerie degli Uffizi si sono dedicate nel biennio 2017-2019 alla messa a punto di un percorso rivolto a tutti: giovani, adulti e anziani; turisti, visitatori abituali e persone che entrano per la prima volta in museo; italiani e nuovi cittadini. Tra gli obiettivi, ha avuto un ruolo preponderante la volontà di rendere gli Uffizi un luogo più aperto e attento alla relazione con l'intera collettività cittadina, per affrancare il museo dallo stereotipo del luogo elitario, in cui gli specialisti

²⁷¹ La sitografia di riferimento per i progetti di inclusività proposti e realizzati dalle Gallerie degli Uffizi di Firenze è composta da: la pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* al seguente link <https://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/fabbriche-di-storie/> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022]; il sito web del museo stesso alla seguente pagina <https://www.uffizi.it/visite-speciali/fabbrichedistorie> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022].

si recano per apprendere nozioni, o di *venue* turistica, in cui i turisti si recano per una fruizione superficiale e frettolosa²⁷².

L'obiettivo delle prime fasi del lavoro è stato creare nuovi percorsi di visita, dove l'imprescindibile contenuto conoscitivo delle opere d'arte si è intrecciato alla dimensione del racconto. Dopo un momento di formazione e progettazione, seguito da un laboratorio di narrazione per la costruzione delle dodici narrazioni, l'equipe ha lavorato alla creazione di un audio-percorso, in collaborazione con la Compagnia Teatro dell'Argine di Bologna (per la registrazione, il montaggio e la post-produzione) e con grandi attori e attrici del teatro italiano che hanno dato voce alle narrazioni in italiano (quelle in lingua madre sono state lette dai rispettivi autori). Le tracce audio, scaricabili dal sito web degli Uffici e dalle maggiori piattaforme di podcasting sono tutt'ora in dotazione permanente al museo in un triplo formato: la versione integrale delle narrazioni, che intrecciano la storia dell'opera e il racconto autobiografico; una versione calibrata per una fruizione in museo davanti all'opera, dunque più breve e agevole e con sottotitoli in inglese; la versione integrale in lingua madre, per facilitare l'ascolto sia dei nuovi cittadini di Firenze, sia dei turisti in visita agli Uffici provenienti da diverse parti del mondo²⁷³.

La composizione del gruppo era analoga a quella dei due progetti nei musei milanesi: operatrici del museo e cittadini della città di origine immigrata e non. La scelta di coinvolgere un pubblico misto, anche in questo caso, ha amplificato le potenzialità narrative di *Fabbriche di Storie* perché ha favorito l'intreccio tra saperi e vissuti diversi.

Ciò che distingue questo progetto dai due precedentemente citati è stata la creazione di un audio-percorso, per la quale l'equipe di *Fabbriche di Storie* ha scelto di affidarsi a un ente con competenze specifiche in ambito teatrale ed interculturale, cioè la Compagnia del Teatro dell'Argine. Tale collaborazione si è concretizzata nella formazione e nel supporto dei narratori di origine immigrata nella registrazione dei percorsi in lingua madre e nella registrazione delle voci di attori italiani coinvolti nel progetto, oltre che nel montaggio e nella post-produzione. La scelta di collaborare con

²⁷² Cfr. pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* relativa al progetto *Fabbriche di storie*, consultabile online al seguente link <https://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/fabbriche-di-storie/> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022].

²⁷³ Ibidem.

attori professionisti è dovuta al fatto che il gruppo di lavoro, durante il percorso, ha constatato che le registrazioni audio (a differenza di altre esperienze di educazione al patrimonio in chiave interculturale viste prima, in cui i narratori accompagnavano di persona i visitatori) avrebbero tratto giovamento da una lettura professionale. Inoltre, si è ritenuto che un progetto di questa portata meritasse il coinvolgimento di grandi attori (che hanno prestato gratuitamente la loro voce) al fine non solo di rendere più prezioso l'ascolto, ma anche di amplificare il valore simbolico di *Fabbriche di Storie*, mentre i narratori di origine immigrata hanno letto i propri testi in lingua madre²⁷⁴.

L'audio-percorso del progetto, articolato in dodici narrazioni su altrettanti capolavori degli Uffizi, propone al pubblico una visione inedita non solo delle opere, ma anche del museo come inesauribile "cantier" di storie (con un richiamo voluto alla "fabbrica vasariana"). I racconti, intensi ed evocativi, restituiscono saperi, emozioni e storie al tempo stesso individuali e collettive, toccando temi universali come la famiglia, l'amicizia, la preghiera e il viaggio. L'audio-percorso è disponibile sui canali di *podcast* e sul sito del museo, con tre diverse modalità di accesso: i file audio, le immagini delle opere in alta definizione e i testi delle narrazioni in italiano, inglese e lingua madre dei narratori.

III.3.3 Musei che coinvolgono artisti contemporanei

Il terzo filone individuato da Simona Bodo è quello che, nel presente lavoro, sarà trattato meno approfonditamente rispetto ai precedenti casi, in quanto consta di minori applicazioni ed è considerato dalla letteratura specifica metodologicamente meno efficace all'inclusione sociale, in quanto si fonda su interventi limitati nel tempo, episodici e onerosi per l'istituzione. La studiosa include in questa categoria i musei italiani che, impegnati nell'interazione con gli artisti contemporanei, impiegano i linguaggi dell'arte contemporanea per riflettere sulle dinamiche interculturali.

²⁷⁴ Ibidem.

- Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, Torino

La Fondazione Sandretto Re Rebaudengo²⁷⁵, fondata a Torino nel 1995, si propone di promuovere attività culturali in diversi ambiti, tra cui arti visive, musica, teatro, danza, letteratura, cinema. Come riporta Vincenzo Simone, per molti anni Dirigente del Settore Patrimonio Culturale della città di Torino, “la Fondazione contribuisce alla valorizzazione di giovani artisti finanziandone i lavori, aiutandoli a produrre i loro progetti e offrendo spazi in cui esporre”²⁷⁶.

L’istituzione ha due sedi espositive, Palazzo Re Rebaudengo a Guarene d’Alba e il centro per l’Arte di Torino in Borgo San Paolo, rispettivamente inaugurate nel 1997 e 2002.

Il progetto *City Telling*, realizzato tra il 2008 e il 2009 presso la Fondazione, si pone in ideale continuità con un precedente progetto, *A Vision of My Own*, che, avvalendosi del linguaggio video, già indagava le tematiche quali l’identità (nelle forme del ritratto e dell’autoritratto), il viaggio, la distanza e la prossimità, suscitando una riflessione sul presente e sulla storia (collettiva e personale). L’obiettivo di questo secondo progetto è stato quello di ampliare il lavoro precedentemente intrapreso, dando continuità allo scambio con i docenti del Centro Drovetti per l’Educazione e la Formazione degli Adulti (CTP) e favorendo

[...] la partecipazione culturale degli studenti di origine immigrata e delle loro famiglie, fornendo ai partecipanti nuovi strumenti per conoscere il territorio in cui vivono e costruire un terreno comune di condivisione culturale, linguistica ed estetica²⁷⁷.

²⁷⁵ La bibliografia e la sitografia di riferimento per il progetto *City Telling* proposto e realizzato dalla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo di Torino è composta da: la pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* al seguente link <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/city-telling-torino/> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022]; <http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/migranti/2009-fondazione-sandretto-re-rebaudengo-to-city-te.shtml> [ultimo accesso online 2 gennaio 2023]; il contributo V. Simone, *I musei torinesi come luogo di dialogo interculturale*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall’Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 32-43.

²⁷⁶ V. Simone, *I musei torinesi come luogo di dialogo interculturale*, cit., p. 34.

²⁷⁷ Ibidem.

Il progetto *City Telling* offre un esempio interessante di come l'interazione e lo scambio con artisti contemporanei possono rendere evidenti le dinamiche interculturali e stimolare una riflessione critica su di esse. L'obiettivo alla base del progetto era quello di aumentare le opportunità di partecipazione culturale di giovani immigrati, in modo da costruire un terreno comune di interazione culturale, linguistica ed estetica, che possa aiutare i partecipanti a sviluppare una comprensione critica della realtà che li circonda. A questo seguono altri obiettivi, tra cui migliorare la loro capacità di comunicare la propria esperienza del mondo e acquisire le competenze necessarie per svolgere ricerca personale e riscoprire il territorio urbano²⁷⁸.

City Telling è iniziato con la costituzione di un *team* composto dal personale educativo della Fondazione, insegnanti del Centro Drovetti per l'Educazione e la Formazione degli Adulti, l'artista-regista Gianluca De Serio e la fotografa Anna Largaiolli, i quali si sono scambiati opinioni e competenze rispetto all'approccio metodologico e sulla rispettiva conoscenza del territorio da esplorare durante il progetto. Hanno partecipato al progetto due gruppi di giovani studenti di origine immigrata (14-20 anni) del CTP. Per sei mesi (da novembre 2008 a maggio 2009), il gruppo di giovani studenti è stato attivamente coinvolto nella scoperta e riappropriazione del territorio e del proprio spazio urbano locale (nella fase chiamata "le passeggiate estetiche"), a partire dalla condivisione delle origini geografiche e culturali dei singoli partecipanti. Nella fase successiva del progetto, De Serio e Largaiolli hanno guidato gli studenti in due percorsi paralleli (composti da 15 incontri/laboratori) dedicati rispettivamente alla narrazione video e a quella fotografica, in collaborazione con il Dipartimento Educativo della Fondazione. I due gruppi di lavoro hanno quindi ideato e sviluppato un percorso personale dello spazio urbano precedentemente indagato, individuando i punti significativi della città (scuole, musei, biblioteche, abitazioni private, giardini, luoghi di culto e di incontro) e raccogliendo le loro molteplici impressioni in una sorta di "diario multimediale" fatto di fotografie, osservazioni e creazioni audiovisive. In questa fase, che potremmo definire di indagine creativa, di fondamentale importanza è stata la possibilità data ai partecipanti di poter accedere e utilizzare gli spazi espositivi della Fondazione per lavorare al loro progetto. La presenza e l'osservazione

²⁷⁸ Cfr S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, qui pp. 634-635; S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, qui p. 34.

delle opere d'arte esposte hanno stimolato o direttamente fornito idee, spunti di riflessione, di scrittura e di produzione di alcuni dei materiali audiovisivi. È Simona Bodo a rilevare che una delle serie fotografiche prodotte dai partecipanti al progetto *City Telling* ha tratto ispirazione da un'opera delle collezioni permanenti della Fondazione Sandretto Re Rebaudengo – *A-Z Living Unit*, dell'artista californiano Andrea Zittel. Due giovani partecipanti al progetto hanno, infatti, prodotto la propria fotografia ispirata a questo pezzo, dopo aver trascorso molto tempo nella stanza in cui *A-Z Living Unit* è stata esposta. Le due ragazze sono state colpite dall'opera poiché la hanno ricondotta facilmente al loro vissuto, ben conoscendo l'idea di “essere qui e da qualche parte”²⁷⁹ nello stesso momento.

Infine, l'ultima fase del progetto ha previsto la realizzazione di una piattaforma digitale, disponibile anche in formato CD, che ha riunito tutti i contributi fotografici, video, testuali e sonori prodotti dai vari gruppi che hanno partecipato non solo all'attività organizzata dalla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, ma anche dal MAMbo (progetto *City Telling* Bologna) e dal Museo del Cinema (progetto *MAP for Torino*), nell'ambito di *MAP for ID - Museums as Places for Intercultural Dialogue*. Il prodotto finale è stato presentato durante un incontro avvenuto presso il Cinema Massimo nel novembre 2009 e consiste in una piattaforma multimediale (disponibile su CD) che contiene tutti i contributi video e fotografici.

Questo è stato concepito come uno strumento *in progress*, trasferibile anche ad altre realtà culturali e territoriali, la cui grafica è stata progettata da un gruppo di studenti del Primo Liceo Artistico (Curvatura Cinema e Arti Visive) di Torino, guidati dai Dipartimenti Educativi della Fondazione e del Museo del Cinema. La realizzazione della piattaforma informatica è stata a cura di Ars Media.

Tra gli esiti più significativi del progetto, Bodo, Gibbs e Sani registrano i seguenti risultati:

[la] creazione di un gruppo coeso, [una] maggiore confidenza con i luoghi/linguaggi dell'arte contemporanea, [l'] apprendimento delle tecniche artistiche, [lo] sviluppo di un senso di appartenenza al territorio, opportunità di espressione del sé, [una] migliore conoscenza della lingua italiana²⁸⁰.

²⁷⁹ S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, cit., p. 636.

²⁸⁰ Cfr S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, qui pp. 634-635; S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, qui p. 35.

Come riportato da Vincenzo Simone, *City Telling* è stato anche un'importante occasione di confronto tra gli operatori culturali, gli insegnanti e gli artisti della città di Torino, così come anche di crescita sulle competenze interculturali per il Dipartimento Educativo della Fondazione²⁸¹.

Come sopraccitato, il progetto *City Telling* è stato organizzato anche presso il Museo MAMbo di Bologna e gestito dal Dipartimento Educativo.

La collaborazione con la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo è nata

con l'intento di sviluppare un progetto interculturale basato sulla condivisione di valori, metodi e buone pratiche [...] per dare avvio a un percorso di scoperta e analisi del territorio, e giungere alla realizzazione di elaborati che ne raccontino l'identità percepita e vissuta, "mappe geo-emotive" che indagano il rapporto tra soggetto e territorio, tra identità privata e spazio pubblico²⁸².

Il Museo d'Arte Moderna di Bologna ha come missione la promozione e l'incontro con i linguaggi artistici contemporanei. Possiede una vasta collezione composta da opere del XX secolo fino al presente avanzato. Il museo rappresenta una realtà molto dinamica, grazie alle numerose attività proposte dal Dipartimento Educativo e alla esposizione stessa delle collezioni, che contribuisce a tracciare nuove vie dell'arte seguendo le più innovative e pulsanti pratiche di sperimentazione. Il MAMbo confluisce nella rete culturale collaborando con numerose Istituzioni e Accademie, al fine di promuovere e stimolare il dibattito sulla cultura del presente²⁸³.

Il dipartimento nasce nel 1997, dalla volontà e dall'esperienza della Prof.ssa Cristina Francucci, come struttura interna e stabile con l'obiettivo di avvicinare il pubblico all'arte contemporanea. I suoi programmi si rivolgono a diversi tipi di pubblici - bambini, ragazzi e adulti, scuole e gruppi organizzati - e i percorsi proposti si fondano

²⁸¹ Cfr. V. Simone, *I musei torinesi come luogo di dialogo interculturale*.

²⁸² A. Salvi, *I progetti pilota dei musei della regione Emilia-Romagna*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 48-63, cit., p. 50.

²⁸³ Cfr. siti web del museo nella sezione relativa alla storie e al dipartimento educativo: <http://www.mambo-bologna.org/identitaestoria/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]; <http://www.mambo-bologna.org/dipartimentoeducativo/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

su una metodologia che concepisce l'educazione all'arte come uno stimolo allo sensibilità, alla comprensione della propria identità, della propria storia e della realtà che ci circonda. L'arte diventa uno strumento necessario ai processi educativi e le opere vengono assunte non solo come testo da conoscere ma anche come pretesto per sviluppare il senso critico e l'apertura verso la cultura, rispondendo alle differenti capacità ricettive e comunicative del pubblico, di qualsiasi età e di qualsiasi provenienza sociale e culturale. In quest'ottica il museo si presenta e si offre al pubblico come uno spazio attivo, di educazione, di confronto, riflessione e arricchimento, rivestendo pienamente il proprio ruolo di istituzione culturale e consentendo al fruitore di coltivare la propria memoria e identità in rapporto con il proprio tempo²⁸⁴.

Per tutti questi motivi MAMbo ha favorevolmente accolto la collaborazione con la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo relativa al progetto *City Telling*, con l'intento di sviluppare un progetto interculturale che partisse dal museo e che sviluppasse un percorso di scoperta e analisi del territorio.

Gli obiettivi perseguiti, così come le fasi in cui si è articolato il progetto riproposto a Bologna, sono stati i medesimi dell'esperienza piemontese (tra cui: favorire l'accesso ai luoghi di cultura, favorire il contatto tra persone con diversi *background* culturali, sviluppare le potenzialità del museo come luogo di dialogo e promuovere un impegno più attivo nei confronti di tutti i cittadini)²⁸⁵. Il gruppo di lavoro ha visto il coinvolgimento attivo di alcuni operatori attivi nel quartiere periferico di San Donato (Servizio Minori e Famiglie Poliambulatorio Pilastro, Cooperativa Attività Sociali), degli educatori dei gruppi giovanili Katun e Katun Party e di giovani migranti (tra i 16 e i 23 anni), tra i destinatari e già coinvolti in altre azioni che rientrano nell'ambito delle politiche giovanili. Anche in questo caso, sono stati esplorati, tramite visite e laboratori al museo, diversi linguaggi artistici contemporanei, usati "come pretesto iniziale per un percorso educativo in cui lo sguardo rinnovato e la creatività sono [stati] fondamentali"²⁸⁶.

²⁸⁴ Cfr. pagina web del museo dedicata al dipartimento educativo e alla sua missione: <http://www.mambo-bologna.org/dipartimentoeducativo/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

²⁸⁵ A. Salvi, *I progetti pilota dei musei della regione Emilia-Romagna*, cit., p. 50.

²⁸⁶ Ibidem.

La metodologia e l'approccio impiegati in questa categoria di progetti museali dediti all'inclusione sociale risultano, a un'attenta analisi, meno efficaci soprattutto se paragonati con le proposte che abbiamo trattato nelle pagine precedenti.

Al primo posto si pone la questione del *target*. Com'è noto, infatti, l'analisi dei possibili profili dei soggetti verso i quali intendiamo rivolgere l'azione ricopre un ruolo primario per ogni genere di proposta culturale e non. Nel caso specifico il progetto ha visto il coinvolgimento del *target* di riferimento molto episodico e limitato nel tempo e nello spazio. Questi non sono progetti abitualmente inclusi nella proposta formativa dei musei, né possono essere facilmente reiterati. In compenso, però, le energie necessarie per portare avanti questo tipo di progetti, in termini di tempo, finanziamenti e numero di persone e di istituzioni coinvolte, sono notevoli. Le forze interne del museo non sono sufficienti per sostenere a lungo questi progetti poiché prevedono il coinvolgimento di artisti (i quali sono impegnati anche su altri fronti, dunque non sono sempre così disponibili né flessibili) e di istituzioni che forniscano i mezzi e le competenze per realizzare prodotti artistici e/o digitali, come, nel caso di *City Telling* di Torino, il Primo Liceo Artistico di Torino, il Museo del Cinema e Ars Media. Progetti di questo tipo sono di difficile applicazione nei musei italiani, i cui Dipartimenti Educativi sono già molto impegnati a seguire l'offerta formativa stabile che annualmente viene proposta alle scuole, alle famiglie e a tutti i "possibili pubblici" delle varie istituzioni. *City Telling* e analoghe esperienze rientrano nella categoria dei "progetti pilota", un primo passo per conoscere le realtà educative che operano sul territorio per l'inclusione e l'istruzione di gruppi con *background* migratorio, che permettono, successivamente, di pensare e strutturare una collaborazione più stabile e continuativa tra gli enti. Lo sviluppo di tali progetti consente, infatti, una maggiore conoscenza del contesto culturale di riferimento e dell'utenza specifica a cui il museo si vuole rivolgere.

Il mancato inserimento dei progetti all'interno dell'offerta formativa stabile dei musei è, in realtà, un aspetto che accomuna questo ad altri esempi esposti nei precedenti paragrafi. Ciò è dovuto al fatto che anche molti di essi sono stati concepiti come una prima esperienza utile per testare nuove metodologie, istituire nuove *partnership* con

altre istituzioni locali, conoscere il territorio e la composizione del gruppo da “includere”. La ragione per cui questa terza categoria ci sembra, più delle altre, legata a un’esperienza episodica e non integrabile nell’offerta fissa dei musei è legata al fatto che nei primi due casi (nel caso cioè di iniziative volte alla formazione di persone straniere come mediatori culturali, e la proposta di percorsi secondo un approccio narrativo autobiografico) i progetti o, quanto meno, l’approccio sperimentati possono essere facilmente riproposti e mantenuti anche al termine del progetto sperimentale. Al contrario, nell’ultimo caso, il coinvolgimento di artisti rende tale pratica estremamente difficile da riproporre, perché legata a un sapere (e a una creatività) specifico, strettamente connessa con la personalità dell’artista e non facilmente trasferibile, tramite corsi di formazione, allo staff del museo.

Nel caso del coinvolgimento di stranieri come mediatori culturali, nonostante le criticità dell’approccio, è necessario riconoscere che, terminata la fase di formazione dei mediatori, questi possono continuare a lavorare nel museo, tenere delle presentazioni al pubblico, condurre visite guidate e, soprattutto, coinvolgere le proprie comunità di appartenenza. La presenza di mediatori con *background* migratorio può essere facilmente inclusa nel *team* educativo del museo e il loro coinvolgimento per percorsi rivolti a stranieri può facilmente essere integrato nella proposta educativa stabile. Anche nel caso del metodo narrativo autobiografico, dopo una prima fase di progettazione e sperimentazione, l’approccio e la collaborazione con i mediatori possono essere facilmente integrati in visite guidate “standard” o mantenuti come percorsi di visita alternativi. Oppure, i racconti emersi durante la stesura dei testi nel progetto pilota, possono divenire parte di un percorso audio-visivo, come audio o *podcast* da ascoltare nelle sale del museo, o testi su pannelli integrativi da aggiungere oltre alle didascalie.

Nel caso del coinvolgimento di artisti contemporanei, invece, difficilmente la creatività e il metodo di un artista possono essere mantenuti e riprodotti anche dopo la collaborazione con questi. La co-progettazione e la presenza stessa dell’artista è proprio ciò che caratterizza e rende unico il lavoro portato avanti dai progetti presentati in questa sezione, dunque per poter inserire questi nella proposta permanente dei musei è necessaria una continua collaborazione con gli artisti, che pochi musei sono in grado

di sostenere continuamente, a causa della ingente somma di energie, tempo e denaro che progetti di questo tipo richiedono.

III.3.4. Musei che propongono visite-laboratori linguistici

In aggiunta alle tre tipologie di progetti di inclusività museale individuate da Simona Bodo, in questa sede intendiamo considerarne una quarta, che consiste nella proposta di attivare laboratori e visite in lingua al museo. Nell'ultimo decennio, si è sviluppata e diffusa l'idea che la didattica e l'apprendimento delle lingue siano più efficaci se si compiono non solo in contesti di apprendimento formale (le scuole e le classi), ma anche in contesti informali, come gli spazi museali. La metodologia di riferimento è il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), "da anni al centro delle politiche nazionali ed europee volte alla promozione del plurilinguismo e dell'innovazione didattica"²⁸⁷.

Con l'acronimo CLIL si indica l'apprendimento integrato di contenuti e lingua straniera: si tratta di una metodologia che si fonda sul presupposto che la lingua venga appresa "attraverso il contenuto non-linguistico e il contenuto non-linguistico [...] appreso attraverso la lingua, insieme, contemporaneamente"²⁸⁸. I benefici del CLIL sono molteplici: dal miglioramento della competenza linguistica a una più efficace acquisizione del lessico, un incremento della motivazione degli studenti, lo sviluppo di una migliore abilità di interazione orale e, infine, una competenza interculturale più articolata rispetto alla tradizionale classe di lingua²⁸⁹.

Sin dal 2010, esistono musei in Italia che offrono attività educative volte all'apprendimento integrato di contenuti disciplinari e di una lingua straniera (*in primis*

²⁸⁷ F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, in "Italiano Linguadue", 12, 2020, pp. 628-649, cit. 627; https://www.researchgate.net/publication/346034872_CLIL_dalla_scuola_al_museo_Potenzialita_criticità_e_implicazioni_glottodidattiche [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

²⁸⁸ C. M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università, 2012, citato in F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit., p. 629.

²⁸⁹ Cfr F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, cit. p. 629.

l'inglese, ma anche le lingue più studiate nelle scuole italiane: spagnolo, francese e tedesco). Negli anni, questi programmi si sono moltiplicati e, ad oggi, una buona percentuale di musei italiani prevede nella propria offerta educativa attività CLIL. Dagli studi di Fabiana Fazzi²⁹⁰, è emerso che la tendenza ad adottare questa metodologia nella programmazione educativa museale sia dovuta anche alla necessità di allineare la propria offerta formativa al *curriculum* scolastico, per venire incontro alle richieste e alle esigenze dei docenti. Tale necessità è, inoltre, stata supportata dalla normativa volta a promuovere la collaborazione tra l'istituzione scuola e l'istituzione museo (si vedano *Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio*, 2015-2019; il *Codice Etico ICOM*, 2017; *La Buona Scuola*, Legge 107 del 13 Luglio 2015), ed è inoltre innegabile che per il museo tale adeguamento sia necessario anche in termini di sostenibilità economica. Infatti, è fondamentale che il museo segua le tendenze e i mutamenti della società, così come le necessità degli altri istituti di educazione e di cultura in modo che stabilisca e intrecci relazioni di partenariato con le altre istituzioni, per una programmazione educativa quanto più efficace e completa²⁹¹. È risaputo che la sinergia tra scuola e museo si fonda su una duplice esigenza di entrambe le istituzioni: il museo, da una parte, ha la necessità di allargare i propri pubblici e avere un target "fisso" a cui rivolgersi; la scuola, dall'altra parte, riscontra il bisogno di uscire e di creare delle connessioni con le istituzioni del territorio.

Se le visite-laboratorio al museo in modalità CLIL ben incontrano le esigenze della scuola dell'obbligo (uno dei principali pubblici dei musei), tuttavia negli ultimi anni sono comparsi nell'offerta dei musei altri tipi di laboratori di lingua che si rivolgono a un *target* solitamente escluso o poco coinvolto (ad eccezione dei casi analizzati nei precedenti paragrafi): i cittadini stranieri di recentemente immigrazione. Riferendoci al caso italiano, pur sulla base degli stessi presupposti della metodologia CLIL (cioè l'apprendimento integrato di contenuti e lingua straniera), i musei che investono in questi programmi organizzano laboratori di italiano rivolti a un pubblico straniero. Pur

²⁹⁰ Fabiana Fazzi, assegnista di ricerca in *Educational Linguistics* presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha contribuito a studiare temi quali l'apprendimento delle lingue al di fuori della classe, la *multiliteracies*, l'educazione bilingue, l'approccio *translanguaging* e il rapporto e lo sviluppo professionale possibili tra l'insegnante di lingua e l'istituzione museale. Nel 2020, ha co-fondato MILE (*Museums and Innovation in Language Education*), un gruppo di ricerca per la promozione dell'educazione plurilingue e interculturale tra scuola e museo. Parte delle sue ricerche e dei suoi scritti è stata di importanza fondamentale per lo studio e la stesura di questa sezione e del capitolo successivo.

²⁹¹ Cfr F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*.

essendo ugualmente volti all'apprendimento di una seconda lingua (d'ora in poi L2²⁹²), le istituzioni cui si rivolgono i musei non sono solo le scuole dell'obbligo, ma anche scuole per adulti stranieri, centri di accoglienza e altre simili realtà che raccolgono e ospitano persone da poco arrivate nel paese e che offrono, tra i servizi, anche un corso di lingua italiana.

Bisogna sottolineare che pochi studi si sono concentrati sull'apprendimento dell'italiano L2 in ambienti museali. Fazzi, nel suo contributo del 2020 *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*²⁹³, esplora in maniera strutturale le dinamiche legate all'applicazione del CLIL in contesti non-formali, come la visita-laboratorio al museo, e ne identifica le potenzialità, suddividendole in cognitive, linguistiche, affettive e interculturali. La studiosa analizza, però, i casi di CLIL proposti a studenti italiani per l'apprendimento di una seconda lingua straniera.

Il laboratorio di italiano L2 per stranieri, invece, si configura come una realtà diversa, dinamica e in continua evoluzione: fattori come la continua introduzione di nuovi alunni durante l'anno scolastico e le particolari esigenze di questi ultimi influiscono sul percorso diversificandolo e rendendo unico questo tipo di laboratorio didattico. All'interno dei processi educativi e di acquisizione di una nuova lingua, il laboratorio di italiano L2 rappresenta un momento fondamentale, grazie al suo carattere di autenticità. L'organizzazione di questo all'interno dei musei consente di utilizzare uno spazio culturale e formativo che prevede metodi di apprendimento informali, alternativi e complementari a quelli accademici. Come visto nel capitolo dedicato alle teorie dell'apprendimento al museo, questo è un luogo dove si sviluppa la conoscenza, si fanno scoperte, dove si attivano fantasia e curiosità e si promuovono la riflessione e lo spirito critico²⁹⁴.

Proprio per sopperire alla mancanza di studi scientifici riguardo la pratica dei laboratori L2 in Italia, nel 2017 è stata condotta una ricerca da parte di una studentessa

²⁹² Con l'espressione L2 si intende, in linguistica e in glottodidattica, una lingua appresa in un secondo momento rispetto alla lingua materna.

²⁹³ F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*.

²⁹⁴ Ibidem.

magistrale del Corso in Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari (tesi dal titolo *Educazione linguistica e didattica museale: laboratori di italiano L2 al museo*²⁹⁵), volta a mappare la situazione italiana in merito all'organizzazione, allo sviluppo, agli obiettivi e ai risultati dei laboratori di italiano L2 che hanno luogo all'interno dei musei del territorio nazionale. In questo paragrafo, faremo uso di alcuni risultati emersi da tale lavoro di tesi per tracciare una panoramica del fenomeno.

Uno dei primi dati di particolare interesse riguarda la diffusione di tali laboratori nei musei italiani. La percentuale di musei italiani che nel 2017 organizzavano questo tipo di laboratori per stranieri era solo del 13%. Negli anni successivi, l'andamento ha sicuramente seguito un incremento in quanto alcuni dei musei che propongono questo tipo di attività (parte dei quali verranno presentati come esempi nella presente sezione del capitolo) hanno iniziato ad includere questi programmi nella loro offerta formativa, in particolare, dagli anni 2018-2019. L'insegnamento dell'italiano L2 nei musei resta ancora oggi un'attività di nicchia, nonostante gli studiosi di glottodidattica ribadiscano ormai da anni che l'immersione in un contesto reale e autentico è la condizione ideale per un apprendimento rapido e radicato²⁹⁶: il museo rappresenta un luogo perfetto per l'educazione linguistica, in quanto luogo di *realia*, cioè di oggetti, opere e manufatti reali, da cui apprendere nomi e usi, riconducibili alla propria esperienza. Sebbene i programmi didattici museali si muovano sempre più in questa direzione (basti pensare alla recente diffusione dei programmi CLIL), l'educazione linguistica nei musei è una realtà ancora limitata.

Un altro dato fondamentale emerso dallo studio menzionato poco sopra è rappresentato dal *target*, ovvero il pubblico a cui sono dedicati i *workshop* di italiano L2. Le categorie maggiormente coinvolte in questi progetti sono i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti), e gli studenti delle scuole superiori (oltre ai CPIA frequentati dai minori). In misura inferiore sono coinvolti gli studenti universitari non di madrelingua italiana, adulti tramite istituzioni private e adulti che fanno parte del SAI

²⁹⁵ G. Zanetti, *Educazione linguistica e didattica museale: laboratori di italiano L2 al museo*, Tesi di Laurea, Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio, Relatore Ch. Prof. F. Caon, A.A. 2016/2017.

²⁹⁶ Cfr. A. De Marco, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000; P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET, 2008; P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2011, citati in G. Zanetti, *Educazione linguistica e didattica museale: laboratori di italiano L2 al museo*, qui p. 81.

(Sistema Accoglienza Integrazione, ex SPRAR). Solo in un caso è emerso che il museo si rivolgeva a bambini della scuola primaria. Si può dunque affermare che, in generale, i laboratori di italiano L2 per stranieri costituiscono un servizio rivolto a discenti adulti, in un ambito (quello della didattica museale) in cui i laboratori sono per lo più riservati ad un pubblico più giovane (bambini e adolescenti). Questo è dovuto anche alla difficoltà, in termini legali, di rivolgersi a quella categoria costituita dai “minori stranieri non accompagnati” (MSNA)²⁹⁷. Se questi giovani frequentano ancora la scuola dell’obbligo, in realtà saranno inclusi nei programmi museali dedicati alle scuole. La tendenza a rivolgersi per lo più ad un pubblico adulto è spiegabile anche alla luce della volontà di coinvolgere nel contesto di apprendimento non-formale costituito dal museo quelle categorie che normalmente sono escluse dall’offerta formativa (per motivi di età e perché più difficilmente raggiungibili).

Per quanto riguarda, invece, il personale che offre e gestisce i laboratori di italiano L2 al museo, dai dati emerge una criticità, dovuta anche all’interdisciplinarietà di queste tipologie di laboratori. Molti dei laboratori di lingua italiana per stranieri non sono gestiti da personale con formazione specifica in ambito di glottodidattica, ma da educatori museali formati da esperti del settore solo attraverso qualche incontro di poche ore. Pertanto, il personale potrebbe non essere così esperto e preparato (per quanto formato) rispetto ai meccanismi inerenti al processo di insegnamento e apprendimento di una lingua. Il rischio maggiore è rappresentato dai risultati del laboratorio, che potrebbe facilmente assumere l’aspetto di una normale visita guidata e perdere buona parte del potere formativo atteso e ridursi a mera divulgazione. Una delle possibili (e auspicabili) soluzioni al problema è la continua formazione (con fasi anche di monitoraggio e valutazione dei laboratori da parte degli esperti) in glottodidattica rivolta agli educatori museali. Il lavoro degli educatori museali nell’ambito dei laboratori di italiano L2 riveste un ruolo fondamentale: è proprio questa figura a occuparsi di organizzare, gestire e controllare tutte le attività previste per il laboratorio, accompagnando i visitatori durante l’intero percorso di visita. Pur

²⁹⁷ Con questa espressione ci si riferisce, in ambito europeo e nazionale, al minore di anni diciotto, cittadino di Stati non appartenenti all’Unione europea o apolide, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio nazionale, privo di assistenza e rappresentanza legale da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili.

essendo una professione diffusa in tutta Italia, quella dell'educatore museale conserva ancora caratteristiche non ben definite e normate.

Il primo riconoscimento in termini di diritto relativo alla professionalità dei servizi educativi museali risale al 2001 con il cosiddetto *Decreto degli standard* in cui per la prima volta si stabiliva con chiarezza il metodo di suddivisione delle diverse professioni museali secondo specifici criteri di competenza. Tuttavia, le competenze che l'educatore museale dovrebbe avere oggi non sono specificate nel decreto in analisi, che lascia questa figura professionale aperta a diverse interpretazioni. I musei stati presi in esame nel lavoro del 2017 hanno dichiarato che gli educatori museali che solitamente si occupano dei laboratori di italiano L2 sono in possesso di un *background* storico-artistico e in bassissime percentuali presentano anche una formazione linguistica o in ambito di glottodidattica. Questo dipende in larga misura dal fatto che la maggioranza degli educatori museali coinvolti nell'organizzazione e nella gestione dei laboratori di italiano L2 fanno già parte dell'organico della struttura e quindi questo nuovo incarico non gli è stato affidato perché in possesso di competenze specifiche, ma solo per il ruolo che ricoprono nell'organigramma dell'istituzione.

Anche i docenti (solitamente di lingua) che accompagnano il gruppo di studenti durante la visita al museo e nello svolgimento delle attività previste dal laboratorio linguistico svolgono un ruolo fondamentale. Anche loro sono dei "mediatori", perché sono le figure preposte a creare collegamenti tra gli elementi che emergono durante il laboratorio. Inoltre, loro conoscono i discenti, con le loro difficoltà e i loro punti di forza, dunque possono supportare il lavoro dell'educatore museale compensando quanto quest'ultimo non può sapere, in particolare riguardo alla composizione della classe. È dunque molto importante che i docenti instaurino un buon dialogo con gli educatori museali al fine di pianificare e strutturare al meglio le attività laboratoriali, in particolare per quanto riguarda la competenza linguistica del gruppo, gli argomenti da trattare, le modalità della visita.

Il primo obiettivo dei laboratori di italiano L2 per i musei è di favorire l'inclusione di un pubblico generalmente escluso dal museo, stimolare lo scambio culturale e l'avvicinamento alla lingua e alla cultura italiana. Il laboratorio di seconda lingua, ovviamente, si configura come un'attività volta anche a consolidare il processo di

apprendimento linguistico. Tuttavia, i musei che lo propongono, in quanto istituzioni che credono nel loro ruolo culturale e sociale (più che in una vocazione in glottodidattica), credono che più che rispondere a un fine linguistico, il laboratorio L2 sia uno strumento di inclusione sociale e di coinvolgimento di gruppi che altrimenti ne sarebbero completamente esclusi a causa di barriere linguistiche, economiche e culturali.

Non esiste un modello ideale di laboratorio linguistico, ma esistono approcci e metodologie che possono essere adottati per garantirne l'efficacia. Innanzitutto, è importante ricordare che le attività linguistiche che si svolgono all'interno dei musei necessitano di un'organizzazione strutturata e continua, in grado di soddisfare le diverse esigenze comunicative degli studenti. In quest'ottica, è auspicabile l'utilizzo di tecniche che pongano gli studenti al centro del processo di apprendimento e che ne mantengano alto il livello di motivazione. Per questo è importante valorizzare le conoscenze precedentemente acquisite, la cultura di origine e l'esperienza della persona in quanto tale, al fine di creare un ambiente di apprendimento rilassato in grado di portare lo studente a conquistare e accrescere la propria autostima e la fiducia nelle proprie capacità²⁹⁸.

I laboratori museali di italiano L2 al museo consentono di riproporre, consolidare e rafforzare le funzioni comunicative, le strutture e gli elementi lessicali già incontrati dagli studenti durante il lavoro in classe. Inoltre, è possibile diversificare il materiale didattico in base a livelli di competenza, di contenuto e di grado di difficoltà. In merito al metodo utilizzato, le parole chiave emerse dalla ricerca sono: interattività, attività ludiche e partecipative, laboratorio, materiale didattico appositamente realizzato.

Nel lavoro di tesi del 2017, si è cercato inoltre di individuare le possibili criticità riscontrabili durante un *workshop* di italiano L2. Tra queste, sono state riscontrate problematiche di natura culturale, le quali possono essere legate a difficoltà nella comunicazione e all'assenza di riferimenti culturali adeguati per comprendere appieno i contenuti della visita museale. Inoltre, un'altra difficoltà è dovuta alla mancanza di confidenza e familiarità con l'ambiente e lo staff del museo, questa sensazione di inadeguatezza può causare un generale atteggiamento di timidezza e paura da parte

²⁹⁸ Cfr. G. Zanetti, *Educazione linguistica e didattica museale: laboratori di italiano L2 al museo*, qui p. 89.

degli studenti, che il mediatore culturale deve cercare di superare creando le condizioni per svolgere il laboratorio in un ambiente che sia percepito come sicuro e piacevole.

- Palazzo delle Esposizioni, Roma

Il Palazzo delle Esposizioni è il più grande spazio espositivo multidisciplinare nel centro di Roma. Riaperto nel 2007 dopo cinque anni di restauro e riqualificazione dei suoi spazi, il Palazzo riapre al pubblico nel 2007. Questo nasce per rendere la capitale italiana all'altezza delle maggiori capitali europee, caratterizzate dalla presenza di spazi multiculturali e interdisciplinari di cultura, capaci di proporre ai visitatori progetti qualitativamente elevati, *standard* tecnologici di eccellenza e politiche di accoglienza dei visitatori moderne e attente alle esigenze di tutti. Il Palazzo, gestito dall'Azienda Speciale Palaexpo, propone mostre d'arte, alle rassegne cinematografiche, eventi teatrali e musicali, mostre fotografiche, e la presentazione di libri ed eventi²⁹⁹. Il Palazzo delle Esposizioni di Roma, tra le moltissime attività educative che propone, offre anche lezioni di italiano L2 e laboratori d'arte in collaborazione con scuole di italiano per stranieri. Il progetto, nato nel 2017 da una collaborazione con l'Associazione Asinitas in occasione della mostra *Libri senza parole. Destinazione Lampedusa*, prosegue ogni anno adattandosi ad ogni stagione espositiva e mostra temporanea, e si chiama *Fuori Classe*³⁰⁰. Con questa iniziativa, il Palazzo delle Esposizioni si offre come luogo di incontro per alcune delle comunità straniere presenti sul territorio romano ospitando un ciclo di lezioni di italiano e laboratori d'arte per gruppi di donne e uomini migranti provenienti da ogni parte del mondo. Come si evince dalla descrizione dell'attività presente sul sito del Palazzo delle Esposizioni, punto di partenza di ogni incontro sono i libri custoditi all'interno della collezione dello *Scaffale d'arte* e presenti nelle mostre che il *Laboratorio d'arte* cura. Tali libri affidano il racconto alla potenza delle immagini, abbattano le barriere linguistiche e divengono uno prezioso strumento di educazione e mediazione, perfetto

²⁹⁹ La sitografia di riferimento per la storia e la missione del palazzo è la seguente: <https://www.palazzo.esposizioni.it/pagine/il-palazzo-il-palazzo-delle-esposizioni> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

³⁰⁰ La sitografia di riferimento per il progetto *Fuori Classe* proposto e realizzato dal Palazzo delle Esposizioni di Roma è composta da: il sito web del Palazzo nella sezione dedicata ai progetti educativi consultabile al seguente link <https://www.palazzo.esposizioni.it/articolo/fuori-classe-2019> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

per condividere esperienze e narrazioni, per uscire dalla dinamica della lezione passiva in cui chi sa “insegna a chi non sa”, per entrare in relazione con sé e con l’altro e sperimentare una nuova forma di dialogo interculturale e inclusione sociale all’interno e all’esterno dello spazio espositivo³⁰¹.

Il Palazzo collabora, per la realizzazione del progetto, con Asinitas, Servizio intercultura Biblioteche di Roma, Arci Viterbo e Centro Astalli. Si rivolge a insegnanti di scuole di italiano per stranieri e per partecipare gli insegnanti possono contattare il Palazzo delle Esposizioni scrivendo all’indirizzo e-mail segnalato sul sito. Anche in questo caso non si specifica se ci sono dei temi precisi, delle modalità, chi sono gli educatori, e soprattutto se si tratta di una visita-laboratorio gratuito o a pagamento.

- Museo Egizio, Torino

Il Museo Egizio di Torino, oltre a ricoprire un ruolo di grande prestigio internazionale per il valore e la ricchezza delle collezioni conservate, si distingue per essere un’istituzione particolarmente attenta al coinvolgimento di persone di origine immigrata. Questa attenzione è evidente nella molteplicità di *programmi speciali* rivolti soprattutto ai cittadini provenienti dal Nord Africa a conoscenza della lingua araba, per ragioni di evidente vicinanza con il patrimonio conservato³⁰².

Dal 2019 il Museo Egizio di Torino ospita un laboratorio di insegnamento dell’italiano L2. L’offerta si chiama *Tante voci al Museo*³⁰³ e gli studenti coinvolti sono “nuovi cittadini” recentemente arrivati in Italia, i quali frequentano un corso presso il CPIA Torino 1. Parte delle lezioni del *curriculum* si svolge in una sala del museo. Qui gli

³⁰¹ Cfr. <https://www.palazzoesposizioni.it/articolo/fuori-classe-2019> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

³⁰² Cfr. pagina del sito web del museo dedicata ai progetti speciali consultabile al seguente link: <https://www.museoegizio.it/scopri/progetti-speciali/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

³⁰³ La sitografia di riferimento per il progetti *Tante Voci al Museo* proposto e realizzato dal Museo Egizio di Torino è composta da: il sito web del museo nella sezione dedicata ai progetti di inclusione consultabile al seguente link <https://www.museoegizio.it/scopri/progetti-speciali/>; [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]; il sito di Arci Torino aps <https://www.arcitorino.it/notizie/4212/tante-voci-al-museo-la-storia-e-di-tutt-ciascun-ha-la-sua-storia.html> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

studenti hanno la possibilità di conoscere la collezione e di esercitare la lingua in un contesto diverso e più stimolante rispetto alla classe scolastica. A partire dagli oggetti museali, infatti, i partecipanti possono creare nuove narrazioni ispirate anche al loro vissuto personale. Il laboratorio si costituisce come un'occasione di aggregazione, di confronto interculturale e di didattica alternativa. L'obiettivo primario, oltre al rafforzamento della lingua, è di inclusione e accessibilità: si rivolge infatti a un pubblico difficilmente raggiungibile dalle proposte educative del museo³⁰⁴.

I canali di comunicazione (come il sito *web* del museo) non forniscono molte informazioni in merito agli educatori, alla loro formazione, alla durata del laboratorio e alle modalità. Sulla pagina dell'associazione Arci Torino aps è stata recentemente pubblicizzata l'attività, che viene definita come “un laboratorio nomade di italiano L2 nelle sale del Museo Egizio”. In questa pagina si aggiunge che il progetto è nato grazie alle esperienze dei progetti *Provaci ancora Sam!* e del *Progetto Inclusione Minori*. Questi ultimi sono progetti promossi da diverse istituzioni della città di Torino che costituiscono con una rete territoriale di organizzazioni con finalità sociali ed educative volte ad accompagnare e supportare minori stranieri e italiani, creando sinergie tra scuole, servizi e territorio³⁰⁵.

Il Museo Egizio di Torino costituisce così un’“aula diffusa”, per una scuola senza confini, “un’esperienza di democrazia interculturale e protagonismo che rende accessibile per tutti e tutte una parte importante del nostro patrimonio storico-artistico attraverso l’innovazione didattica e la rete fra scuola, territorio e Museo che è la nostra comunità educante”³⁰⁶.

³⁰⁴ Cfr. <https://www.arcitorino.it/notizie/4212/tante-voci-al-museo-la-storia-e-di-tutt-ciascun-ha-la-sua-storia.html> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023].

³⁰⁵ Cfr. <http://www.provaciancorasam.it/progetto> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023], <https://www.asai.it/cosa-facciamo/scuola/102-cosa-facciamo/scuola/506-inclusione-minori-cpia> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

³⁰⁶ Cit. dall’annuncio sulla pagina web al seguente link: <https://www.arcitorino.it/notizie/4212/tante-voci-al-museo-la-storia-e-di-tutt-ciascun-ha-la-sua-storia.html> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]. Da quanto si può dedurre dall’annuncio sulla pagina dell’Arci Torino, sono i ragazzi e le ragazze “da tutto il mondo del CPIA1 Paulo Freire, da poco nel nostro paese” a raccontare “la loro storia e quella dei reperti archeologici del loro cuore”. Questo riferimento a delle presentazioni da parte di persone di recente immigrazione potrebbe alludere al fatto che sul sito dell’Arci Torino si pubblicizzasse un incontro informativo o di presentazione del progetto. Non è comunque chiaro da chi sia condotto il laboratorio di italiano L2.

- Museo Popoli e Culture, Milano

Il Museo Popoli e Culture³⁰⁷, trasferito in una nuova sede dal settembre 2019 e completamente riallestito, si trova nelle immediate vicinanze di un quartiere ricco e variegato dal punto di vista culturale: i residenti stranieri nel quartiere rappresentano circa il 50% della popolazione e rappresentano 85 nazionalità. La finalità primaria del Museo è quella di promuovere una riflessione sulle altre culture e sulla diversità in un'ottica interculturale, con l'obiettivo di contribuire a migliorare la vita delle persone creando esperienze inclusive e significative per tutti i pubblici, in particolare per le comunità che hanno un accesso limitato ai musei per diversi motivi.

All'interno di questa cornice di riferimento, il Museo ha sviluppato il progetto *TAM TAM – Tutti al Museo* (edizione 2011 e edizione 2012), già precedentemente trattato, nel quale partecipanti di diversa estrazione culturale e sociale, di origine immigrata e non, hanno sviluppato narrazioni capaci di collegare oggetti museali e oggetti personali. Da allora, lo staff ha implementato la progettazione di proposte educative volte a rendere il Museo un luogo di benessere, accessibile a tutti e dove le persone si sentono sicure e accolte.

In linea con questi rinnovati obiettivi, nel 2019 il Museo ha sviluppato e realizzato *Come si dice?*, un laboratorio rivolto a studenti di italiano L2 provenienti da diversi contesti formativi, con una particolare attenzione a persone di recente immigrazione (adulti e bambini) che hanno bisogno di acquisire le conoscenze di base della lingua italiana. Lo spunto per la realizzazione di questo progetto è stata la partecipazione da parte del personale dipendente del Museo al corso di formazione *I laboratori di italiano a stranieri al museo* – tenuto da Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, responsabili scientifiche del progetto MILE (*Museums and Innovation in Language*

³⁰⁷ La sitografia di riferimento per il progetto *Come si dice?* proposto e realizzato dal Museo Popoli e Culture del PIME di Milano è composta da: la pagina web del sito *Patrimonio e Intercultura* dedicata al progetto al seguente link <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/come-si-dice/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]; il sito web del Museo nella sezione dedicata ai progetti educativi consultabile al seguente link <https://centropime.org/servizio-educativo/come-si-dice-laboratorio-italiano-12/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]. Altra fonte importante per la stesura del presente paragrafo è l'intervista alla curatrice Paola Rampoldi, responsabile del progetto, avvenuta in data 13 dicembre 2022 presso il Museo Popoli e Culture. L'intervista è consultabile in appendice al capitolo.

Education) del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia³⁰⁸.

Le persone coinvolte nella realizzazione del progetto proposto dal Museo, oltre alle responsabili scientifiche di MILE che si sono occupate della formazione degli educatori e del monitoraggio dei primi laboratori sperimentali, sono state Paola Rampoldi, curatrice del Museo Popoli e Culture del PIME e responsabile del progetto, e Francesca Moretti, referente delle attività educative, insieme a cinque educatrici.

I destinatari dei laboratori sono studenti di italiano come lingua seconda di livello A1-A2, provenienti da diversi contesti formativi. Gli obiettivi sono molteplici: dal punto di vista del museo, sicuramente la finalità principale è rendere accessibile a tutti la collezione dal punto di vista linguistico, ma anche economico e culturale, e ampliare i pubblici coinvolti nei progetti educativi del museo. Per i destinatari del progetto, gli obiettivi sono certamente: conoscere e prendere parte alla realtà culturale del nuovo paese in cui si sono trasferiti, vivere un'esperienza di benessere al museo, migliorare le proprie competenze nell'uso della lingua italiana attraverso il rafforzamento di strutture linguistiche e l'apprendimento di nuovi vocaboli, aprire un dialogo interculturale attraverso confronti sul tema, acquisire codici e valori relativi a nuove culture³⁰⁹.

Nel 2019 il Museo ha organizzato un corso di formazione per il proprio staff con lo scopo di fornire le conoscenze e competenze necessarie alla realizzazione del laboratorio. La conduzione di questo percorso formativo è stata affidata a Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, e il corso è stato occasione per mettere a punto, insieme alle esperte esterne, la scheda del percorso e i materiali da utilizzare durante il laboratorio. A questo, è seguita una fase di sperimentazione del laboratorio, offerto gratuitamente grazie al co-finanziamento di Regione Lombardia; il pubblico cui il museo si è rivolto era composto da scuole o associazioni e gruppi che insegnano italiano ai migranti (33 gruppi circa).

Dal febbraio 2020, il laboratorio è entrato a far parte dell'offerta permanente del museo, il quale continua ad impegnarsi a contattare e coinvolgere altre scuole e istituti

³⁰⁸ Cfr. pagina dedicata al corso di formazione <https://www.italy.it/il-laboratorio-di-italiano-l2-nelle-scuole-primarie-e-secondarie-di-primo-grado-dalla-teoria-alla> [ultimo accesso 10 febbraio 2023].

³⁰⁹ Cfr. pagina del sito web di *Patrimonio e Intercultura* dedicata al progetto *Come si dice?* del Museo Popoli e Culture del PIME di Milano: <https://patrimoniointercultura.ismu.org/progetto/come-si-dice/> [ultimo accesso 10 febbraio 2023].

che si occupano dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri. Il *lockdown* e le aperture parziali del Museo dovute alla pandemia di COVID-19 hanno causato la temporanea interruzione di questa attività, che nello scorso anno è tornata a pieno regime.

Nella fase di progettazione è stato scelto un tema (le feste) trasversale e comune a tutte le culture e, inoltre, che permettesse a tutti di esprimere il proprio vissuto e condividere le proprie esperienze. La scelta del tema vuole essere un modo per attivare lo scambio tra diversi *background* culturali per nuove personali acquisizioni. Il percorso si articola quindi in una selezione di tre oggetti, i quali fungono da spunto per un esercizio di lingua e un momento di condivisione interculturale sulle tradizioni. Durante la fase di sperimentazione del laboratorio, è stato riscontrato che spesso i partecipanti hanno iniziato a raccontare le tradizioni e le usanze delle loro culture di provenienza senza sollecitazioni da parte della guida.

Il Museo ha predisposto un *kit* da inviare agli insegnanti contenente una breve descrizione del laboratorio, le immagini degli oggetti selezionati, un elenco delle parole e delle frasi utili durante il laboratorio, e dei suggerimenti di attività da svolgere in aula prima e dopo l'esperienza. In questo modo, l'attività in museo può essere molto più efficace in quanto va a rafforzare l'acquisizione di vocaboli o la pratica di forme linguistiche che gli studenti già affrontano a scuola. In questo processo la reiterazione, la ridondanza e la ripetitività (di vocaboli e strutture), unitamente all'autenticità dell'esperienza con oggetti reali è ciò che rende particolarmente efficace l'esperienza in museo.

Al termine del percorso, il Museo Popoli e Culture ha organizzato un seminario dal titolo *Il Museo come luogo di relazioni e di apprendimento per i nuovi cittadini* (Museo Popoli e Culture, 31 gennaio 2020) rivolto in particolare a professionisti museali e docenti di italiano L2. Il seminario, coordinato da Simona Bodo, è stato inoltre occasione per ampliare la riflessione attraverso il coinvolgimento del Museo Egizio di Torino e dei Musei Civici di Venezia che hanno attivato proposte nello stesso ambito, in un'ottica di scambio reciproco e di confronto tra tutti i partecipanti.

La realizzazione del progetto è stata possibile grazie a fondi interni del Museo e al finanziamento di Regione Lombardia.

Nella valutazione della prima fase sperimentale, si è riflettuto sui punti di forza e sulle criticità del laboratorio. Certamente, tra i risvolti positivi del progetto, è il caso di menzionare il coinvolgimento e l'inclusione di visitatori che non avrebbero visitato il Museo in autonomia, e la creazione di una nuova rete di interlocutori: insegnanti di italiano L2, scuole di lingua, centri formativi e gruppi informali. Tra le criticità emerse, è certamente rilevante il tema economico: questi laboratori vengono offerti gratuitamente ai partecipanti (sia nell'accesso al museo, che nella visita-laboratorio) anche perché il progetto rientra negli obiettivi di accessibilità (anche economica) e inclusione nei confronti di persone che diversamente non potrebbero permettersi l'ingresso e la visita in museo. Affinché questo sia sostenibile, è dunque necessario che un ente esterno sostenga continuamente il progetto: il co-finanziamento di Regione Lombardia, legato a un preciso arco temporale, ha permesso di proporre gratuitamente la proposta solo per un periodo circoscritto e per un numero limitato di gruppi; al fine di mantenere *Come si dice?* nell'offerta gratuita a pubblici con particolari difficoltà economiche, il museo ha trovato per gli anni a seguire altri fondi, che però hanno sempre offerto una copertura limitata nel tempo.

Per quanto riguarda le criticità emerse dal punto di vista dei partecipanti, la presenza di altri gruppi in contemporanea dentro al museo ha talvolta reso più difficile la concentrazione e, nei casi in cui non è stato possibile lavorare in aula con il materiale inviato in preparazione al laboratorio, i partecipanti hanno dimostrato una minore confidenza con i vocaboli e i contenuti, portando a un rallentamento nello svolgimento degli esercizi.

- Fondazione Musei Civici, Venezia

La Fondazione Musei Civici di Venezia (MUVE) è una delle realtà più significative sul territorio veneziano, in quanto comprende undici musei (Palazzo Ducale, Museo Correr, Torre dell'Orologio, Ca' Rezzonico Museo del Settecento Veneziano, Palazzo Mocenigo – Centro Studi di Storia del Tessuto e del Costume, Casa di Carlo Goldoni, Ca' Pesaro – Galleria Internazionale d'Arte Moderna, Palazzo Fortuny, Museo del

Vetro di Murano, Museo del Merletto di Burano e Museo di Storia Naturale)³¹⁰ e, con le sue collezioni, conservate ed esposte in cornici suggestive, presenta manufatti e oggetti di diverse epoche, rappresentativi di numerosi stili, linguaggi e discipline. Un immenso patrimonio culturale, con oltre 700.000 opere d'arte, cinque biblioteche specialistiche, un archivio fotografico e un attrezzato deposito nel Vega Stock a Marghera. Un sistema museale ricco, articolato, complesso che MUVE gestisce, tutela e valorizza dalla sua nascita nel 2008, recentemente arricchito recentemente da altre due importanti *partnership* che prendono corpo oltre lo storico nucleo lagunare della città, con il Centro Culturale Candiani e Forte Marghera a Mestre. Numerose sono le proposte didattiche ed educative per diversi target (scuole, famiglie, insegnanti, progetti interculturali, e molto altro)³¹¹. Tra queste, dal 2019-2020 vengono proposti a studenti di madrelingua non italiana (ad esempio i giovani immigrati, ma anche altri gruppi interessati per varie ragioni a questa esperienza), percorsi in italiano come seconda lingua, finalizzati all'avvicinamento alla lingua e alla cultura del nostro paese. Questo, insieme a un percorso CLIL in lingua inglese per le scuole locali, fa parte del progetto *Scuola di lingua in Museo*³¹².

Come si legge dalla pagina informativa sul sito della Fondazione:

L'immenso patrimonio artistico e culturale dei Musei Civici Veneziani rappresenta uno strumento straordinario e immediato non solo per la conoscenza della lingua, ma anche come forma di scambio culturale. I musei si propongono come spazi e strumenti per imparare o migliorare una lingua straniera (LS), attraverso l'apprendimento integrato di contenuto e lingua, con la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ormai stabilmente introdotta nella scuola italiana³¹³.

³¹⁰ La sitografia di riferimento per il laboratorio di italiano L2 proposto e realizzato dai Musei Civici di Venezia (presso Ca' Rezzonico, Ca' Pesaro e il Museo di Storia Naturale) è composta da: la pagina web dei Musei Civici al seguente link <https://www.visitmuve.it/it/fondazione/presentazione/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

³¹¹ Cfr. sito della Fondazione MUVE nella pagina dedicata alle proposte educative, consultabile online al seguente link: <https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

³¹² Cfr. pagina del sito web dedicata a questo a questi specifici progetti educativi, consultabile online al seguente link: <https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/per-la-scuola/scuola-di-lingua/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

³¹³ Cit. *Scuola di lingua in museo*, <https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/per-la-scuola/scuola-di-lingua/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

Le attività di italiano L2 vengono offerte in tre sedi dei musei civici: presso Ca' Rezzonico - Museo del Settecento veneziano e Ca' Pesaro - Galleria Internazionale d'Arte Moderna (dove il laboratorio viene chiamato *Il linguaggio delle immagini e delle cose*), e presso il Museo di Storia Naturale (dove si propone *Il linguaggio della natura*). I musei selezionati per questa attività in italiano L2, grazie al linguaggio delle immagini, delle architetture e dei diversi 'oggetti' esposti, si prestano particolarmente a questo genere di esperienze e alle attività predisposte, sono uno straordinario e immediato strumento di scambio culturale. Queste possono rivolgersi, oltre che a classi intere, anche a gruppi di persone di provenienza ed età diverse. La durata del laboratorio è di due ore e il target a cui si rivolge direttamente è composto da classi di scuola primaria (II ciclo), scuola secondaria di I e II grado³¹⁴.

Al Museo di Storia Naturale di Venezia Giancarlo Ligabue viene invece proposto un percorso in italiano (L2) rivolto a stranieri tra le sale espositive del museo che, con il loro allestimento suggestivo e coinvolgente, permettono una visita multisensoriale alla scoperta del mondo naturale. Per facilitare l'apprendimento della lingua il percorso è arricchito da immagini e reperti, schede e mappe interattive che supportano le attività di ascolto e conversazione e si prestano per fare una prima esperienza di avvicinamento alla lingua e alla cultura italiana. In questo caso il target cui si rivolge espressamente il laboratorio è rappresentato dalla scuola secondaria di II grado, sempre per una durata di un paio di ore.

La Fondazione Musei Civici propone questi laboratori di italiano L2 a seguito di un corso che si è tenuto nell'autunno 2018 organizzato dal LabCom³¹⁵ (Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica) dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il corso, a tema *Laboratori di italiano a stranieri al museo: la dimensione interculturale e didattica*, strutturato su quattro giornate, era rivolto a educatori e operatori museali e responsabili delle attività educative. Ogni giornata di corso ha avuto luogo in una

³¹⁴ Cfr. ibidem.

³¹⁵ Le Responsabili organizzative di LabCom e del corso di formazione sono state Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, successivamente co-fondatrici e Responsabili scientifiche di MILE – *Museums Innovation and Language Education*. Cfr. <https://www.unive.it/pag/16978/> [ultimo accesso online 10 gennaio 2023]. Per il programma del corso si veda: https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/laboratori/labcom/Sc_heda_corso_ITALIANO_L2_AL_MUSEO_DEFINITIVO.pdf [ultimo accesso online 4 gennaio 2023].

sede diversa delle istituzioni partner che hanno sostenuto l'iniziativa. Il corso si è dunque svolto nel Museo di Storia Naturale (Musei Civici di Venezia), presso Ca' Rezzonico (Musei Civici di Venezia), Palazzo Grassi, la Peggy Guggenheim Collection e Punta della Dogana. Il corso mirava a fornire ai partecipanti un solido quadro teorico di riferimento in merito alla didattica museale in italiano L2. Gli obiettivi del percorso di formazione di carattere teorico-pratico erano esplorare e le dinamiche dell'apprendimento di una L2 al museo; creare la struttura di un percorso museale in chiave didattica per studenti stranieri; analizzare le specificità e i bisogni dei destinatari dei corsi; fornire strumenti di facilitazione linguistica per un approccio corretto ed efficace al dialogo interculturale; creare dei materiali che potessero essere usati come modello durante i laboratori di italiano L2³¹⁶. A condurre il corso sono state le Responsabili Organizzative Fazzi e Meneghetti che, per ogni giornata, hanno invitato a intervenire anche studiosi o responsabili delle attività educative di istituzioni importanti che si distinguono per progetti e programmi educativi lungimiranti e a forte impatto sociale.

Due anni dopo, a fine 2020 e successivamente a fine 2021 Fazzi e Meneghetti hanno organizzato un corso online, in collaborazione tra il Laboratorio Itals e il progetto MILE (*Museums and Innovation in Language Education*) del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di Ca' Foscari. Sempre in qualità di Responsabili organizzative, le ricercatrici hanno pensato e rivolto questo momento di formazione a insegnanti di italiano L2 ed educatori museali. Il titolo del corso era Didattica dell'italiano L2 tra classe e museo, e si è sviluppato in un periodo di 12 settimane.

Certamente questi corsi di formazione hanno avuto un impatto sulla tendenza dei musei ad adottare e proporre laboratori di italiano seconda lingua come programma di inclusività e accessibilità. Infatti, i Musei Civici, ma successivamente anche Palazzo Grassi - Punta della Dogana e la Collezione Peggy Guggenheim³¹⁷ e lo stesso Museo Popoli e Culture di Milano si sono attivati per formare i loro stessi operatori sul tema per offrire laboratori di italiano L2 ai propri pubblici.

³¹⁶ Cfr. *Laboratori di italiano a stranieri al museo: la dimensione interculturale e didattica*: https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/laboratori/labcom/Sc_heda_corso_ITALIANO_L2_AL_MUSEO_DEFINITIVO.pdf [ultimo accesso online 4 gennaio 2023].

³¹⁷ Al momento la Collezione Peggy Guggenheim non presenta nella offerta formativa laboratori di italiano L2, ma il programma *Io vado al Museo* (dopo *Oggetti Migranti* del 2020) che adottano un approccio plurilingue.

Questo genere di proposta, più recente rispetto alle altre presentate da Simona Bodo, presenta innumerevoli vantaggi. Innanzitutto, rispetto alle altre tre modalità di coinvolgimento del *target* di nostro interesse, prevede una solida collaborazione tra scuola e museo, due istituzioni preposte alla formazione e all'educazione, le quali hanno necessità di sostenersi l'una con l'altra per sopperire ai propri bisogni diversi ma complementari. Da una parte la scuola ha il bisogno di uscire dalle sue mura e di collaborare con altre istituzioni per proporre attività educative autentiche e situate al di fuori della classe; dall'altra il museo ha la necessità di accogliere continuamente gruppi e per questo predispone attività specifiche sulla base dei programmi scolastici e dei bisogni delle insegnanti. Progetti di questo tipo si sviluppano nel contesto dell'importante sodalizio tra scuola e museo, e ciò crea le condizioni affinché la collaborazione tra le due istituzioni e il coinvolgimento di un pubblico straniero con *background* migratorio non siano episodici e che non si esauriscano nel contesto di una sola visita. La scuola, infatti, può far partecipare alle attività tutte le sue classi, se possibile, strutturando più percorsi di visita in modo che gli studenti possano tornare in museo diverse volte. La collaborazione scuola-museo (nello specifico tra docente ed educatore museale) dovrebbe essere fondata su un chiaro patto formativo, con il quale si concordano gli obiettivi, i metodi, le tempistiche, i temi e le opere trattate. Grazie a questa co-progettazione, l'insegnante può pianificare anche delle attività in classe in preparazione alla visita in museo e, successivamente alla stessa, di consolidamento. Questo percorso rende l'attività in museo molto più efficace e costruttiva.

Ciò che caratterizza i laboratori di italiano L2 al museo, rispetto agli altri tre approcci precedentemente descritti, riguarda uno dei principali obiettivi, e cioè il consolidamento della lingua italiana. Considerata la condizione delle persone destinatarie di tali progetti, l'apprendimento o il miglioramento del livello di lingua è di grande utilità, se non una vera e propria necessità. Giunte da poco in Italia, queste sono impegnate nello studio e nel perfezionamento della lingua, condizione fondamentale per ottenere un permesso di soggiorno e/o di lavoro.

Inoltre, le potenzialità dei laboratori di italiano L2 sono evidenti: l'esperienza al museo promuove un'occasione di apprendimento che grazie all'incontro diretto con oggetti

concreti, è multisensoriale, costruttivo e significativo. Se il primo obiettivo è il consolidamento della lingua straniera, da esso ne derivano anche implicazioni di natura sociale e interculturale, in quanto l'esercizio linguistico strutturato sull'osservazione di oggetti delle collezioni stimola riflessioni e confronti sulle diverse tradizioni culturali.

Fazzi e Meneghetti trattano le implicazioni positive dei laboratori di italiano L2 e dei laboratori CLIL in termini di apprendimento della lingua e di esperienza interculturale. Come riporta Fazzi, la multi-sensorialità stimolata al museo permette di memorizzare meglio il nuovo vocabolario di una lingua diversa da quella madre e quindi le parole imparate in questo ambiente sono più facili da ricordare perché legate all'esperienza psico-motoria degli studenti. Inoltre, Fazzi sostiene che l'interazione basata sulla voglia di comunicare qualcosa (a partire da situazioni autentiche) è molto più efficace. La conversazione al museo è meno strutturata rispetto a quella in classe e non è percepita come un mero esercizio linguistico, ma come una necessità comunicativa, che fa percepire agli studenti la situazione comunicativa al museo come autentica e simile a quella di contesti non-scolastici. L'apprendimento linguistico al museo è anche legato alla sfera dell'affettività: in questo contesto gli studenti usano la lingua straniera per parlare delle proprie impressioni e reazioni, oltre che per condividere memorie e pensieri, e per riflettere sulla loro identità. Questo genera un senso di profondo coinvolgimento, al di là del proprio livello linguistico, del proprio *background* e della propria provenienza³¹⁸.

Questo genere di esperienza, inoltre, ha anche evidenti implicazioni di natura interculturale.

Gli oggetti possono rappresentare un precipitato della cultura o comunità target e offrire agli studenti la possibilità di prepararsi all'incontro di altre immagini e fonti primarie di quella cultura o comunità. Oppure, possono rappresentare culture diverse e trasportare gli studenti nel mondo di quelle culture e da lì alle loro tradizioni, opinioni e filosofie di pensiero e valori di fondo³¹⁹.

Un percorso di italiano L2 al museo può spingere gli studenti a confrontarsi e a dialogare sui diversi significati che le culture conferiscono agli oggetti e ai valori ad

³¹⁸ Cfr F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, qui pp. 636-638.

³¹⁹ Ivi, cit., p. 639.

essi legati. A partire dall'osservazione di questi, gli alunni possono confrontare la ed esprimere la propria identità in relazione sia all'opera esposta sia alle visioni degli altri compagni. Lo sviluppo di questo genere di laboratori al museo ha dunque molteplici vantaggi e implicazioni positive: l'interazione con la materialità (espressione dell'esistenza e della creatività umana), favorisce da una parte “la memorizzazione di contenuti e lingua”, dall'altra promuove “emozioni positive in grado di incrementare l'autoefficacia e la fiducia in sé stessi degli studenti”³²⁰.

Uno studio di Fazzi e Meneghetti³²¹ riguarda nello specifico il caso di un laboratorio di italiano L2 tenuto presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia e l'impatto che questo ha avuto su un gruppo di studenti adulti con *background* migratorio dal punto di vista linguistico, affettivo e interculturale. Tale studio di caso è stato condotto tramite l'uso dei seguenti strumenti: scheda di osservazione, diario dell'educatore, *focus group* di raccolta dati. I dati emersi dall'analisi di questi contenuti hanno dimostrato che la partecipazione al laboratorio ha avuto un impatto positivo di diversi aspetti legati alle tre dimensioni prima citate. Sono stati gli studenti stessi a mettere in luce che in classe si pongono le basi per l'apprendimento linguistico, mentre al museo si può implementare e memorizzare nuovo lessico. In questo contesto i materiali visivi presenti in museo, segnali, pannelli e didascalie, agiscono da strumenti di supporto per la memorizzazione di questo. Per quanto concerne la dimensione affettiva, ciò che è emerso è stato totalmente in linea con le teorie dell'apprendimento in museo: ha infatti confermato che la materialità degli oggetti presenti permette all'osservatore di riflettere su sé stesso e sul proprio vissuto, e di confrontarlo con quello altrui. Ciò si lega anche alla dimensione interculturale: è stato registrato, infatti, che durante il percorso di visita nascono spontaneamente confronti su differenze culturali a partire dagli oggetti in museo³²².

I tre precedenti casi esaminati in questa sede (corsi di formazione per mediatori culturali stranieri, visite al museo secondo un approccio narrativo-autobiografico,

³²⁰ Ivi, cit., p. 644.

³²¹ F. Fazzi, C. Meneghetti, “*Migrare*” la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale, in S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pece (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2021, pp. 317-327.

³²² Cfr. Ibidem.

progetti con artisti contemporanei), hanno raggiunto nella gran parte dei casi, un pubblico molto parziale e le iniziative hanno avuto una ricaduta molto meno efficace in termini di coinvolgimento ed inclusione di un nuovo pubblico. Soprattutto nel caso dei corsi di formazione per mediatori culturali e di percorsi al museo secondo il metodo narrativo-autobiografico, i musei hanno raggiunto poche persone, di cultura medio-alta, con un livello di lingua adeguato e già integrate nel tessuto sociale del luogo. In questi casi, infatti, il coinvolgimento dei destinatari e protagonisti dei progetti è avvenuto tramite bandi (come nel caso di *Mediatori Museali* alla GAMeC) oppure conoscenze (come in *TAM TAM, Brera: un'altra storia*, e altri). Quasi tutti i musei che hanno adottato l'approccio narrativo proposto da Bodo, Mascheroni e Panigada hanno coinvolto i medesimi mediatori (inter)culturali conosciuti nei corsi di formazione tenuti dalle esperte. Queste persone, nello specifico, non possono definirsi come stranieri con *background* migratorio, bensì giovani italiani di origini straniere, a tutti gli effetti nati e cresciuti in Italia, in condizioni di benessere e agio, certamente non persone estranee ai luoghi di cultura.

Si può dunque constatare che suddetti programmi hanno avuto una ricaduta maggiore sul museo in termini di apertura a visioni plurali e multiculturali riguardo le collezioni conservate, più che un'effettiva azione di inclusione sociale e coinvolgimento di un nuovo pubblico. Le persone che sono state raggiunte da tali programmi, infatti, erano già a conoscenza del museo e delle diverse istituzioni culturali della città. È comunque importante che i musei abbraccino le interpretazioni e il punto di vista di chi proviene da culture e tradizioni diverse: questo permette un arricchimento in termini di prospettiva plurale, e la possibilità di dare voce a punti di vista altri. Sarebbe, però, il caso di fare chiarezza in merito agli obiettivi che si vogliono raggiungere con i suddetti progetti: da una parte (nei primi tre casi) si vuole valorizzare una prospettiva plurale per una rilettura delle proprie collezioni, dall'altra (nel caso dei laboratori di italiano) si vuole attuare di una vera e propria azione mirata al coinvolgimento di un pubblico lontano dalla realtà culturale e museale del luogo.

Ben diverso è, infatti, il caso dei laboratori di italiano L2 al museo: questi perseguono un obiettivo di effettivo coinvolgimento e inclusione di un pubblico che altrimenti non avrebbe alcuna occasione di visitare tali istituzioni culturali. I destinatari sono infatti persone realmente escluse dal tessuto sociale e culturale del luogo, recentemente

arrivati in Italia e, spesso, in situazioni di grande difficoltà economico-sociale. Grazie alla mediazione con l'istituzione-scuola, il museo riesce a coinvolgere un pubblico che è parte della comunità locale ma molto distante per le molteplici barriere che si frappongono tra essa e il museo. Attraverso i laboratori di italiano L2 gli ostacoli di natura economica e culturale vengono abbattuti, perché i partecipanti hanno la possibilità di visitare il museo gratuitamente in un'uscita proposta dall'insegnante come parte integrante del percorso di insegnamento e apprendimento della lingua. È dunque fondamentale ma anche estremamente delicato il ruolo della scuola nel coinvolgimento di tale pubblico. Se da una parte la collaborazione scuola-museo è il punto di forza di tale genere di progetti (poiché permette l'accesso a persone con *background* migratorio), dall'altra questa può anche ostacolare l'effettiva inclusione del target di riferimento nei casi in cui non ci sia alcun referente o persona motivata all'interno dell'ambiente scolastico che creda nelle potenzialità del progetto. La scuola può svolgere, dunque, anche un ruolo decisivo in termini di esclusione. È quindi fondamentale che le sinergie tra scuola e museo siano stimulate e rafforzate da continue collaborazioni e da un rapporto continuativo fondato su solide basi di fiducia e di mutuo bisogno. Lavorare con le scuole permette di raggiungere sempre più pubblici attingendo da realtà scolastiche diverse, cosa che i progetti rivolti a persone di conoscenza del museo o degli esperti non permettono di fare su lungo periodo.

Anche se le quattro categorie qui presentate hanno coinvolto diversi gruppi e istituzioni secondo differenti modalità di lavoro, tuttavia, il presupposto che ne è alla base è condiviso: il ripensamento del patrimonio in una prospettiva partecipativa, dialogica e interculturale è una ricerca e un investimento importante, che detiene il potenziale di coinvolgere tutti i cittadini. I musei come spazi interculturali possono funzionare non solo per promuovere i diritti culturali di comunità di migranti, ma anche per nutrire in tutti gli individui quegli atteggiamenti e quella consapevolezza che permettano di mettere in discussione i propri punti di vista e di sfidare gli stereotipi. Il punto di arrivo e gli obiettivi sono comuni e consistono nella consapevolezza delle proprie molteplici identità, indispensabili in un mondo di crescente contatto e interazione tra gruppi culturalmente diversi. I progetti discussi in questo capitolo mostrano una disponibilità

da parte di alcuni professionisti museali di andare oltre le politiche rivolte a individui e gruppi secondo la loro origine razziale e di etnia e oltre a quelle iniziative che si basano sul presupposto che le comunità sono interessate esclusivamente a oggetti e a questioni direttamente collegate al proprio *background* culturale.

Come sostengono Pecci e Mangiapane,

*Migrants are not representatives of the cultures they come from, but interpreters or witnesses who, instead of wearing the uniform of culture, creatively escape from its essentialist definition of a bounded and confined unity*³²³.

Questi progetti lavorano sull'identità come punto di partenza, sulla base della concezione di museo come spazio di generazione di nuovi significati inclusivi e liberi. Inoltre, suddette iniziative possono promuovere immagini diverse e meno stereotipate delle comunità fornendo ai partecipanti l'opportunità di *autorappresentazione*, possono creare spazi condivisi, autentici e interattivi in cui la comunicazione e lo scambio hanno luogo e tutti i partecipanti sono riconosciuti come uguali. Allo stesso tempo, le esperienze dei musei che operano in questo campo evidenziano quanto sia ancora difficile rompere quel paradigma in cui la curatela svolge una funzione centrale nei musei (grazie al lavoro di esperti museali) mentre l'educazione e l'inclusione delle comunità sono promosse come attività ai margini, in cui il coinvolgimento attivo dei partecipanti è più facilmente tollerato, finché non sembra minacciare l'autorità e la competenza dei curatori e del personale scientifico.

Ulteriori sfide per il settore museale risiedono, quindi, nell'assicurare che i programmi e le attività volte a promuovere l'interazione interculturale tra pubblici diversi siano sempre più sostenuti, finanziati e promossi dalle istituzioni culturali e sempre più attuabili. Questo sarebbe auspicabile insieme a un ripensamento di tutte le funzioni fondamentali di un museo (dalla gestione e conservazione delle collezioni alle strategie espositive) attraverso una prospettiva interculturale, in modo che questo sia integrato nel suo tessuto istituzionale e non solo contenuto nella singola proposta educativa³²⁴.

³²³ A. M. Pecci, G. Mangiapane, *Expographic storytelling: the Museum of Anthropology and Ethnography of the University of Turin as a field of dialogic representation* in "The International Journal of the Inclusive Museum", 3 (1), 2010, pp. 141-153, cit., p. 147.

³²⁴ Cfr. S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, qui pp. 637-641.

Come sostiene Cristina Kreps:

*[...] lo sviluppo dell'interculturalità è un processo graduale che può contribuire a trasformare non solo le nostre società, ma anche i nostri musei e la natura della cultura pubblica.*³²⁵

³²⁵ C. Kreps, *Prefazione*, in S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimoniocinterculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 4-5, cit., p. 4.

Apparato iconografico



6. Museo Popoli e Culture del PIME di Milano, sala dedicata alle opere raffiguranti il Buddha



7. Museo Popoli e Culture del PIME di Milano, sala dedicata alla Cina

CAP. IV

IL TRANSLANGUAGING NEI MUSEI PER LA PROMOZIONE DELLE DIVERSITÀ³²⁶

I musei, notoriamente e storicamente dediti alla trasmissione della “Cultura”, si configurano come gli spazi più adatti per attivare e realizzare a tutti gli effetti il dialogo interculturale³²⁷, attraverso l’impiego delle più svariate modalità tramite le quali è possibile garantire l’*accesso*, la *partecipazione* e la *rappresentazione* dei così detti “gruppi esclusi”.

Le tipologie di intervento maggiormente attuate dalle realtà museali, allo scopo di ottenere il più ampio coinvolgimento del target oggetto di questa indagine, sono rappresentate dai laboratori linguistici. In particolare, spiccano per i risultati ottenuti l’impiego della metodologia CLIL (adottata dalle scuole italiane per migliorare le competenze degli studenti italiani nell’apprendimento della lingua inglese) e i laboratori di italiano L2 realizzati all’interno degli spazi museali, con l’obiettivo di potenziare e migliorare l’apprendimento linguistico sfruttando le potenzialità di un contesto “non-formale” e altro.

Come per la metodologia CLIL, obiettivo dei laboratori di italiano L2 è il consolidamento di una seconda lingua (L2) o lingua straniera (LS), diversa da quella madre e imparata in un secondo momento. Questo tipo di attività privilegia dunque l’apprendimento di una lingua “dominante”: l’inglese come lingua *franca* nel contesto europeo e nordamericano (nel caso del CLIL), e l’italiano in quanto lingua nazionale e ufficiale del nostro paese nei casi precedentemente presi in considerazione (come nel caso dei laboratori L2 per stranieri).

Recentemente stanno emergendo e si stanno diffondendo soprattutto nei centri di ricerca, nelle università e nei musei statunitensi, teorie che sostengono l’uso di pratiche plurilingui in grado di coinvolgere tutti i membri delle comunità in cui il museo opera, senza limiti di classe, genere, età, etnia o *background* linguistico. Il presupposto di tali

³²⁶ L’espressione “promozione della diversità” fa riferimento alla definizione di museo approvata da ICOM nell’agosto 2022.

³²⁷ Alcune delle modalità adoperate dai musei per l’inclusione sociale e la promozione della diversità sono state oggetto del precedente capitolo.

teorie è la *de-gerarchizzazione* delle lingue (vale a dire che tutte le lingue hanno pari dignità e importanza), che implica l'uso negli ambienti museali di *tutte* o del maggior numero di idiomi presenti nella comunità di riferimento, in aggiunta a quella dominante. Le strategie per includere il pubblico *diverso* dei “nuovi cittadini” tramite un approccio plurilingue sono state riconosciute e sviluppate con un certo ritardo rispetto ad altri metodi, come la narrazione autobiografica e/o il *digital storytelling*. Le ragioni di ciò includono, tra le altre, la convinzione che la diversità linguistica non sia comune, la previsione che i giovani parleranno principalmente la lingua dominante della nazione, l'idea che ci sia sempre qualcuno all'interno di un gruppo che possa tradurre (ad esempio, i bambini in un gruppo familiare) e l'opinione che lo sviluppo di risorse plurilingui sia troppo impegnativo e proibitivo in termini di costi. Certamente, l'importanza di una o poche lingue dominanti utilizzate in funzioni “ufficiali” come il governo o gli affari tende a dare l'impressione che la diversità linguistica sia rara³²⁸.

Il presente capitolo riunisce una selezione di esempi concreti, tratti dalla letteratura anglosassone e statunitense di riferimento, e indaga le possibili modalità di coinvolgimento delle minoranze straniere, volte a valorizzare *tutti* i repertori linguistici delle differenti comunità che compongono la società attuale.

Nel primo paragrafo elencheremo alcune tipologie delle attività incluse nell'offerta didattica di un museo italiano e di alcuni musei internazionali, e le scelte adottate dai loro curatori per affrontare e promuovere il concetto del plurilinguismo. Il secondo paragrafo è dedicato all'approccio *translanguaging*: a partire dai fondamenti teorici, ne analizzeremo la definizione e la recente applicazione nelle scuole europee e italiane, e prenderemo in esame i rari studi che considerano questa metodologia in ambito museale. Oggetto del terzo paragrafo è la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, *case study* del presente lavoro in quanto rappresenta l'unico museo “italiano” che, nella sua offerta didattico-formativa, propone attività laboratoriali di tipo *translanguaging*. Il terzo e ultimo paragrafo si articolerà in più sezioni e approfondirà le fasi che hanno contribuito alla realizzazione della su citata proposta educativa (fase sperimentale, implementazione, prospettive future). Nel paragrafo relativo alla

³²⁸ Cfr. C. Garibay, S. Yalowitz, *Redefining Multilingualism in Museums: A Case for Broadening Our Thinking*, in “Museums & Social Issues”, 10.1, 2015, pp. 2-7.

Collezione Peggy Guggenheim ho cercato di condensare e restituire l'esperienza diretta di due anni che ho trascorso all'interno del museo e in particolare nel dipartimento educativo. Durante questo periodo altamente formativo, mi è stato possibile assistere ai laboratori qui presentati, seguire il corso di formazione per operatori museali, guidare alcuni percorsi di visita, e, infine, per sei mesi ho avuto l'opportunità di conoscere e seguire i retroscena del progetto lavorando nel dipartimento educativo guidato da Elena Minarelli insieme a Michela Perrotta. In questo periodo, nonostante i programmi di accessibilità non rientrassero tra le mie competenze, ho potuto vedere dall'interno come il dipartimento educativo lavora per strutturare e promuovere un nuovo progetto di inclusività, a partire dalla pianificazione delle visite ai contatti con gli insegnanti, dalla preparazione dei materiali agli incontri con le educatrici, dalla progettazione della pagina web alle riprese del video di lancio. Infine, proprio grazie alla mia vicinanza alle persone direttamente coinvolte nel progetto ho condotto interviste alle diverse figure professionali che collaborano, a vario titolo, a *Io vado al museo*: Elena Minarelli, Michela Perrotta, le educatrici, Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti (responsabili scientifiche esperte in *translanguaging*). Tali conversazioni hanno permesso di integrare la mia testimonianza e di fare luce sulle implicazioni dell'approccio *translanguaging* al museo. Questo materiale è consultabile integralmente in appendice. Infine, altra fonte preziosa per la stesura degli ultimi paragrafi è quanto è stato riferito da Michela Perrotta, Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti nella conferenza di presentazione di *Io vado al museo* organizzata da Ca' Foscari in data 1 dicembre 2022 con MILE, la Collezione Peggy Guggenheim e il CPIA di Venezia.

IV.1. La promozione del plurilinguismo nei musei

L'adozione di pratiche educative che valorizzano e rendono possibile l'accesso ai luoghi di cultura da parte di minoranze linguistiche sono state approfondite e sostenute in particolare nei contributi pubblicati sul decimo volume del periodico "Museums &

Social Issues” (2015), frutto della ricerca di esperti in materia linguistica e museale; essi fanno capo a università e musei nordamericani, soprattutto nei paesi di confine con l’America del Sud, a stretto contatto la cultura latina, e anglosassoni, da anni coinvolti in politiche multiculturali per la composizione multietnica di molte delle città inglesi³²⁹. Il decimo numero della rivista è stato interamente dedicato a tematiche quali l’accesso e la rappresentazione nei musei di minoranze linguistiche e culturali tramite un uso inclusivo della lingua.

Questo volume esplora una questione sempre più importante in campo museale³³⁰: man mano che diventiamo più consapevoli della diversità linguistica nelle nostre comunità, come possiamo coinvolgere e soddisfare in modo significativo un pubblico plurilingue?

Per comprendere di quelle pratiche che privilegiano una forma di accessibilità e di inclusione linguistica risulta indispensabile, prima di procedere nella trattazione, definire i termini *plurilinguismo* e *bilinguismo*, che rappresentano concetti difficili e complessi, spesso considerati in molteplici modi a seconda del contesto e dell’ambito accademico.

Secondo Cecilia Garibay and Steven Yalowitz, *guest editors* dell’edizione speciale del periodico “Museums & Social Issues” del 2015, si può fare una distinzione nell’uso dei termini a livello individuale e a livello di società.

On an individual level, “bilingual/bilingualism” refers to those who use two languages and “multilingual/multilingualism” refers to the use of three or more languages. “Monolingual/monolingualism,” in contrast, refers to those who communicate in just one language.

On a societal level, the term multilingualism refers to communities (up to and including states or countries) where a number of languages, or variations of a

³²⁹ Il contesto nordamericano e anglosassone si distingue da quello italiano per molti aspetti. Senza voler addentrarci in questioni di natura politico-sociale, basti considerare che nel contesto italiano le pratiche volte a valorizzare il plurilinguismo vengono impiegate per l’inclusione di gruppi dei cosiddetti “nuovi cittadini”, ovvero persone di recente immigrazione, che stanno affrontando lo studio della lingua italiana per potersi inserire appieno nel contesto sociale e, soprattutto, lavorativo del nuovo paese di accoglienza. Negli altri casi, si tratta, invece, di territori di frontiera (tra il Nordamerica e il Sudamerica) e regioni di antica immigrazione, dove la presenza di comunità parlanti una lingua diversa da quella dominante risale a numerosi decenni prima.

³³⁰ Se molti sono gli studi sull’educazione bi- o plurilingue in ambito scolastico, non si può dire lo stesso in merito a pratiche educative applicate nel contesto museale. I pochi testi di riferimento riguardo il plurilinguismo nei musei provengono da centri di ricerca degli Stati Uniti e in particolare da università dei paesi in cui c’è una forte composizione latina all’interno della popolazione.

*language, are used by some individuals, although all members of the community do not necessarily use more than one language. In this issue, we use the term “multilingual audiences” to refer to those who communicate either in a language other than that of the dominant culture (English, for example, being the dominant language in the case of the United States) or who use two or more languages.*³³¹

Sebbene esistano ricerche significative sul plurilinguismo applicato a campi differenti, tra cui la sociologia, la linguistica, la psicologia, l'antropologia e l'educazione, in ambito museale è un argomento recente e poco indagato. Gli studi esistenti si concentrano principalmente sull'adozione, da parte dei musei, di pratiche plurilingui nell'ambito della comunicazione scritta: risorse cartacee o online, audioguide, didascalie, segnaletica; inoltre, si concentrano sulla percezione dei visitatori rispetto alla presenza delle suddette risorse, al grado di utilizzo e sull'efficacia di introdurre etichette bi- o plurilingue per comunicare i contenuti della mostra. In effetti, la maggior parte delle domande poste dai professionisti museali rispetto al pubblico multilingue riguarda la necessità o la possibilità di fornire risorse scritte in più lingue. Le questioni più comuni, vertono certamente su quanto e cosa si debba tradurre in una mostra e su quali pratiche prediligere per la traduzione o per lo sviluppo di testi plurilingui. Più recentemente si sono considerate anche questioni quali l'inclusione di lingue “altre” (parlate da una minoranza) come strumento per aumentare la partecipazione. In tal caso, un quesito sorge spontaneo: come decidere quali lingue tradurre? Quante lingue considerare?

Secondo i *guest editors* del volume, studi recenti hanno contribuito a sottolineare che il linguaggio è una pratica sociale piuttosto che un sistema preesistente³³². Con questa affermazione si intende mettere in luce che la lingua è inserita in contesti socioculturali più ampi di cui facciamo parte e che le nostre scelte linguistiche riflettono le nostre relazioni sociali e la nostra posizione all'interno della società.

Considerare le pratiche linguistiche dal punto di vista socioculturale permette di riconoscere i molteplici modi con cui il pubblico delle minoranze può utilizzare la lingua nella propria vita e al museo. Inoltre, riflettere sulla diversità linguistica

³³¹ C. Garibay, S. Yalowitz, *Redefining Multilingualism in Museums: A Case for Broadening Our Thinking*, cit., p. 3.

³³² Cfr. *ibidem*. Gli autori si riferiscono agli scritti di Barratt-Pugh e Rohl; di Campbell e Green del 2000.

all'interno di un contesto sociale più ampio può rivelare le strutture e le dinamiche di potere che circondano l'uso del linguaggio e il modo in cui si sviluppano nell'ambiente museale.

Garibay e Yalowitz, infine, indicano alcuni consigli per buone pratiche volte alla valorizzazione di tutto il repertorio linguistico della comunità. Il primo passo consiste nell'identificare le lingue parlate nelle comunità circostanti e avviare conversazioni con i rispettivi membri sulle loro esperienze e sulla loro visione del rapporto tra lingua e cultura. Secondariamente, gli autori suggeriscono di incoraggiare le conversazioni all'interno dell'istituzione museale sulla diversità linguistica e sulle pratiche linguistiche. Successivamente, si può esplorare la possibilità di fornire delle risorse (etichette, testi, supporti visivi e audio, ma anche materiali pubblicitari, sito *web*...) in una lingua diversa da quella dominante, e considerare gli effetti in termini di inclusione di tale scelta. Infine, esortano a valutare e a sperimentare programmi pilota o altre attività che possano approfondire l'esperienza dell'istituzione in questo ambito coinvolgendo comunità multilingui³³³.

In uno dei contributi pubblicati su "Museums & Social Issues", Mary Esther Soto Huerta e Laura Huerta Mingus considerano l'aspetto linguistico della cultura di una società come un elemento che può escludere e tracciare una netta linea di confine tra i diversi gruppi sociali che la compongono.

Il livello di alfabetizzazione nella lingua del patrimonio esposto e in inglese (in quanto lingua *franca* nel mondo della cultura e della comunicazione internazionale) è uno dei fattori che può limitare l'accesso al museo a potenziali visitatori. Temi quali il multiculturalismo e il plurilinguismo già applicati all'interno di contesti educativi, se accolti anche nelle pratiche museali, possono contribuire ad ampliare la portata della partecipazione museale nei confronti di comunità culturalmente e linguisticamente diverse, offrendo modelli tangibili per sostenere realtà museali culturalmente e linguisticamente inclusive. Al contrario, se le pratiche adottate in ambito museale istituiscono ambienti solo nelle lingue dominanti, esplicitamente pensati per i visitatori che già sono i protagonisti della vita culturale del paese, queste rafforzeranno i confini

³³³ Cfr. C. Garibay, S. Yalowitz, *Redefining Multilingualism in Museums: A Case for Broadening Our Thinking*, qui, p. 6.

sociali tra le classi escluse e le classi il cui accesso ai luoghi di cultura è già stato garantito.

Mary Esther Soto Huerta e Laura Huerta Migus esaminano il tema dell'accesso attraverso una prospettiva prevalentemente sociale, affrontando la questione linguistica nel contesto di sistemi sociali e di dinamiche di potere più ampi. Il loro contributo vuole illuminare la politica di potere che privilegia una lingua rispetto ad altre e considera le modalità che i musei dovrebbero adottare per realizzare, nello specifico, proposte realmente inclusive. Secondo le autrici, nel contesto museale risulta di fondamentale importanza verificare quanto la comunicazione (scritta e orale) è in grado di incidere sul senso di accoglienza dei visitatori, per comprendere l'effetto che la rappresentazione di lingue minoritarie ha sull'inclusione dei visitatori³³⁴.

Le due autrici si rifanno alla ricerca condotta da Yalowitz, Craig e Hershoin nel 2012 sui visitatori nelle mostre plurilingue presso lo Smithsonian Institution National Museum of Natural History, e da Deuel e Tomulonis nel 2008, su dati analoghi relativi a mostre tradotte e comunicate sia in inglese che in spagnolo al Monterey Bay Aquarium. Nello specifico i visitatori di lingua spagnola hanno mostrato alti livelli di interazione sia con i testi in inglese che in spagnolo. Nelle interviste hanno inoltre dichiarato che la presenza di etichette plurilingui non solo rende i contenuti maggiormente accessibili, ma allo stesso tempo riconosce ed afferma la dignità e il valore del patrimonio linguistico dei parlanti. Tali dati confermano che queste pratiche sono in grado di promuovere efficacemente il senso di rispetto e di accoglienza, e incentiva future visite del museo.

Soto Huerta e Huerta Mingus evidenziano che l'uso di pratiche plurilingui nei musei è ancora limitata, nonostante la seppur recente e condivisa convinzione che tale tipo di approccio possa e vada implementato per ridurre i confini sociali. Dal punto di vista scientifico, quindi, il valore e l'utilità di queste teorie è ormai dato e, nonostante l'esistenza di un nutrito gruppo di musei che già esplorano queste strategie, permane una generale sfiducia che si traduce in una bassa diffusione e implementazione del concetto del multilinguismo nei programmi museali.

³³⁴ Cfr. M. E. Soto Huerta, L. Huerta Migus, *Creating Equitable Ecologies: Broadening Access through Multilingualism*, in *Museums & Social Issues*, 10.1, 2015, pp. 8-17.

La risposta potrebbe risiedere, secondo le autrici, nella scarsa valutazione e restituzione dei risultati ottenuti delle strategie plurilingui. In assenza di un riconoscimento formale, di un'effettiva riflessione e di una puntuale misurazione dell'efficacia dei progetti, risulta impossibile valutare e riconoscere quali sono le strategie migliori da applicare a un determinato contesto e contenuto.

Il progetto *Bilingual Exhibits Research Initiative* (BERI)³³⁵ offre uno studio sullo stato delle mostre bilingui (in inglese e spagnolo) negli Stati Uniti d'America grazie a una ricerca esplorativa su ventidue istituti di educazione scientifica informale (tra cui anche musei), attraverso sondaggi online e interviste telefoniche. Tale indagine ha esplorato due aree: le pratiche dei professionisti relative alla produzione di mostre bilingui in inglese e spagnolo; le percezioni e le reazioni dei visitatori di lingua spagnola alle mostre bilingui. Le interviste condotte con il personale di diverse istituzioni scientifiche informali degli Stati Uniti hanno dimostrato che, nonostante le intenzioni dei professionisti a rendere le mostre più accessibili a un pubblico variegato, rimangono molti interrogativi sulle modalità più adatte per curare mostre bilingui viste le risorse limitate di tempo, denaro, spazio fisico e personale. Quanto è emerso dalle interviste ai visitatori di lingua spagnola è che le mostre bilingui non si limitano a rendere le informazioni accessibili a un pubblico più ampio, ma trasmettono un senso di accoglienza ai visitatori a cui si rivolgono, comunicando che tale istituzione appartiene anche a loro.

La gran parte degli studi sopracitati riguardano il contesto Nordamericano.

Nella presente ricerca, invece, analizzeremo alcuni progetti di promozione del plurilinguismo in ambito museale all'interno nel contesto europeo. Dei quattro esempi, due si sono sviluppati a partire dall'ambito scolastico e hanno previsto il coinvolgimento di più istituzioni, nello specifico sedi universitarie e centri di ricerca. In questi casi l'impiego di pratiche plurilingui all'interno della classe si è successivamente espanso e amplificato perché il progetto ha raggiunto e inglobato

³³⁵ Per rispondere alle domande incentrate sugli attuali approcci professionali alle mostre bilingue, il team della *Bilingual Exhibits Research Initiative* (BERI) ha raccolto dati da 32 dipendenti di 22 istituti di educazione scientifica informale (ISE) negli Stati Uniti, attraverso sondaggi basati sul web e interviste telefoniche. Parte dei risultati sono stati pubblicati nel contributo *Bilingual Exhibits: Current Practices, Collective Knowledge, Outstanding Questions*, sul numero speciale di "Museums & Social Issues" del 2015.

realtà museali del territorio. Tale scelta deriva da una forte esigenza di esperienze autentiche e significative, come quelle che avvengono all'interno dei musei, grazie all'incontro diretto con l'oggetto³³⁶.

- *MDST Museum Resources*, Goldsmiths University of London

Il progetto *Critical Connections Multilingual Digital Storytelling* (MDST)³³⁷, avviato nel 2012 dalla Goldsmith University of London con il finanziamento della Paul Hamlyn Foundation, ha l'obiettivo di consentire ai giovani delle scuole primarie e secondarie di creare e condividere storie digitali multilingui. Il MDST offre un approccio all'apprendimento delle lingue, all'alfabetizzazione e alla cittadinanza che si fonda sul presupposto che la comunicazione interculturale migliora quando le risorse plurilingui e digitali vengono utilizzate in modo mirato e creativo. Coerentemente con il *Project Based Language Learning* (l'apprendimento linguistico basato su progetti e attività pratiche), anche il valore di un orientamento interdisciplinare più ampio, in particolare in relazione alle arti visive, è considerato molto significativo.

Il progetto ha coinvolto studenti e insegnanti di lingue (docenti di lingua straniera, inglese come seconda lingua, e inglese madrelingua) nelle scuole di quindici paesi (Algeria, Australia, Cipro, Egitto, Inghilterra, Germania, India, Italia, Lussemburgo, Malesia, Palestina, Svizzera, Taiwan, Turchia, Stati Uniti) insieme ai ricercatori della Goldsmiths University of London. Gli studenti delle classi che hanno partecipato e tuttora partecipano al progetto hanno creato storie digitali in versione bi/multilingue,

³³⁶ Cfr. il paragrafo I.7 del presente lavoro; E. Hooper-Greenhill a cura di, *The Educational Role of the Museum*, qui pp. 229-233; E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, qui p. 144; Si veda F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, qui pp. 633-634.

³³⁷ Il sito web della piattaforma MDST Museum Resources è il seguente: <https://mdstmr.wordpress.com/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]; il seguente sito web si riferisce a tutto il progetto *Critical Connections multilingual Digital Storytelling* <https://goldsmithsmdst.com/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]; i seguenti siti web, invece, fanno riferimento alla collaborazione tra i musei, Fondazioni private e la Goldsmith University per la realizzazione di prodotti di storytelling digitale attorno a opere d'arte e oggetti artistici: <https://languageacts.org/related-projects/may-2018-call/multilingual-digital-storytelling-museum-artefacts-and-arts-creative-pathways-language-and-culture-learning/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]; <https://www.qfi.org/resources/goldsmiths-resource-pack/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023].

condivise sia *online* che in occasione di eventi cinematografici al Goldsmiths, al British Film Institute e al Deptford Cinema, importanti *partner* del progetto.

Ogni anno si è stabilito un tema generale, e poi all'interno di ogni classe le idee per la realizzazione delle storie sono state avanzate dagli studenti stessi che hanno attinto alle loro esperienze e ai loro interessi. Ciò ha portato a lavorare su una vasta gamma di generi (dramma, fantasy, fantascienza, racconti tradizionali, documentario) e ad utilizzare i media digitali in diversi modi (immagini fisse e in movimento, *green screen*..). Nel tempo si è costituito un archivio di storie digitali accessibili online sulla pagina web del progetto nella sezione *Film Awards*. Questi materiali rappresentano una preziosa risorsa documentaria ma anche didattica in quanto forniscono dei modelli utili per gli insegnanti che desiderano intraprendere un lavoro di narrazione digitale multilingue con le loro classi.

Il progetto si è avvalso di numerose e importanti collaborazioni, tra le quali risultano per noi di particolare interesse quelle istituite con il British Museum e il Museum of London, che hanno contribuito ad analizzare quanto l'osservazione diretta manufatti museali rappresenti uno stimolo prezioso e indispensabile per l'apprendimento *translinguistico/transculturale* e per l'attivazione della metodologia della narrazione. La maggior parte dei gruppi che hanno partecipato al progetto, infatti, hanno composto le loro narrazioni a partire proprio dall'esperienza delle visite condotte nei musei locali mirate alla scoperta del patrimonio storico-artistico della loro regione e proveniente da altri paesi.

All'interno di questo progetto, dal 2012 al 2019 Vicky Macleroy e Jim Anderson, ricercatori della Goldsmiths University, hanno indagato il tema della narrazione digitale multilingue, sviluppata proprio a partire dall'osservazione attenta dei manufatti conservati nei musei. La loro ricerca ha preso avvio dal seguente quesito: quale ruolo possono svolgere le arti nel consentire un coinvolgimento più profondo con l'apprendimento della lingua e della cultura nei contesti della narrazione digitale su manufatti museali?

La ricerca dei due studiosi si è sviluppata a partire dalla collaborazione con gli insegnanti, anch'essi interessati a comprendere come la narrazione digitale plurilingue possa contribuire alla creazione di un *curriculum* linguistico più coinvolgente e pertinente per i giovani. In occasione di una conferenza presso la Goldsmiths, avvenuta

in concomitanza del Festival di Narrazione Digitale, Vicky Macleroy e Jim Anderson hanno presentato alcune delle storie digitali create a partire dall'incontro con oggetti museali da studenti in Inghilterra, Cipro e Lussemburgo con uno speciale film aggiuntivo da Taiwan. Gli elaborati erano tutti bilingui e proponevano lingue diverse: bulgaro, cinese, croato, greco cipriota, inglese, francese e tedesco.

Dalla collaborazione tra la Goldsmiths University, il British Museum e il Museum of London, con il supporto della Paul Hamlyn Foundation e della Qatar International Foundation, è nata la piattaforma online *MDST Museum Resources. Language, culture and community: Recreating stories behind museums artifacts*, sulla quale sono disponibili risorse di diverso tipo (video, audio e tesi) a supporto di un approccio plurilingue³³⁸. L'uso creativo e critico della tecnologia digitale all'interno di queste risorse è stato sostenuto dal British Film Institute e dalla Salmagundi Films. I materiali qui pubblicati si basano su un approccio interdisciplinare all'insegnamento di lingua e cultura, con un *focus* centrale sugli oggetti museali, per lo più manufatti provenienti da culture diverse da quella anglosassone. Le risorse consultabili online sono state create a partire dall'incontro con particolari oggetti museali e opere artistiche di diversa origine: araba, bengali, cinese e greca. All'interno del sito, proprio sulla base della cultura di appartenenza dell'oggetto e della lingua usata nelle risorse multimediali, sono strutturate quattro sezioni all'interno del sito: arabo, bengali, cinese e greco. L'obiettivo della pubblicazione online di tali risorse è quello di fornire degli esempi immediatamente spendibili e una guida pratica per gli insegnanti rispetto alla pianificazione interdisciplinare in grado di integrare l'apprendimento linguistico a quello di ambito artistico. La sezione dedicata alla lingua araba (*Language in Art and the Work of Ali Omar Ermes*), ad esempio, si presenta come quella più ricca di materiali e risorse e nello specifico si concentra sulla produzione artistica di Ali Omar Ermes. Tutti i materiali presenti in questa sezione (video, risorse scritte, didascalie) sono disponibili sia in inglese che in arabo. Molte di queste risorse vengono presentate in *workshops* che il Goldsmiths Teacher Centre organizza a Londra, Leeds, Sheffield ed Edimburgo per aiutare gli insegnanti a comprendere e sfruttare in modo efficace

³³⁸ Il sito web della piattaforma online *MDST Museum Resources. Language, culture and community: Recreating stories behind museums artifacts* è il seguente: <https://mdstmr.wordpress.com/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023].

tali materiali. Online chiunque può consultare liberamente, oltre ai materiali sviluppati per i *workshop*, la galleria dei diversi eventi e il *toolkit Arabic language-and-culture learning through the arts: from principles to practice* dedicato agli insegnanti.

- Progetto LISTIac, Unione Europea

Il Progetto LISTIac (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*)³³⁹ sviluppa e sperimenta uno strumento di riflessione volto a rendere i docenti più consapevoli riguardo ai possibili approcci plurilingui che possono trovare applicazione all'interno dei loro metodi di insegnamento. Il progetto parte dal presupposto che tutti gli studenti dell'Unione Europea abbiano bisogno di confrontarsi con insegnanti "linguisticamente" preparati, sensibili e informati. Nella *home page* del sito del progetto si sottolinea infatti che, nonostante la ricerca esistente e la quantità di strumenti sviluppati al servizio degli insegnanti, rimane difficile cambiare le politiche e le pratiche didattico-educative pensate e strutturate nelle scuole secondo un approccio monolingue. Il progetto LISTIac ha un duplice scopo: nei confronti degli insegnanti persegue l'obiettivo di diffondere in loro una maggiore conoscenza e consapevolezza, a partire dalla formazione continua del corpo docenti. Per quanto riguarda gli studenti (il messaggio è indirizzato a tutti quelli dell'Unione Europea), LISTIac mira a garantire a ogni soggetto pari condizioni per raggiungere il successo scolastico e il benessere, integrando le pedagogie multilingue attraverso la re-immaginazione del *curriculum* di formazione degli insegnanti. La partecipazione attiva a questo progetto è di per sé il primo e fondamentale passo per creare quelle opportunità capaci di condurre gli insegnanti a riconsiderare il loro approccio monolingue proprio attraverso il contatto con un metodo didattico sensibile alle risorse plurilingui della classe.

I partner del progetto sono numerosi e includono diverse università europee, tra cui la Paul Valéry University di Montpellier. Tre ricercatrici dell'ateneo, in collaborazione

³³⁹ I siti di riferimento del progetto finanziato dall'Unione Europea sono i seguenti: <https://listiac.org/> [ultimo accesso online 11 gennaio 2023]; <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> [ultimo accesso online 11 gennaio 2023].

con insegnanti di scuole primarie e secondarie del territorio, hanno lavorato a un progetto che ha coinvolto anche il Museo Paul Valéry di Sète, dove gli alunni delle classi partecipanti sono stati in visita e sulle cui opere hanno preparato delle presentazioni nella loro lingua madre. Il progetto, parte della grande costellazione LISTiac, è stato documentato e riportato in una pagina del *LISTiac blog*, nell'articolo *Plurilingual classes at a museum: a pilot multidimensional experience*, a cura delle ricercatrici dell'Università di Montpellier coinvolte.

Durante questo progetto educativo, le classi partecipanti, di composizione multi-etnica, hanno effettuato diverse attività plurilingui in classe che sono culminate con una visita guidata al Museo Paul Valéry, dove gli alunni hanno svolto il ruolo di guide plurilingui per i loro compagni di classe, i genitori, gli insegnanti e gli artisti. Tra i molteplici obiettivi del progetto, menzioniamo: far conoscere agli alunni un museo cittadino, in particolare i dipinti che rappresentano il porto della città attraverso i secoli; sviluppare e sfruttare le risorse plurilingui degli alunni e potenziare le loro competenze in più lingue rendendoli attori del progetto; coinvolgere nell'iniziativa i genitori degli alunni, come sostenitori nella realizzazione dei compiti dei propri figli e come ospiti privilegiati del museo. I due insegnanti hanno promosso e gestito il progetto educativo, in collaborazione con le ricercatrici dell'Università secondo un approccio di ricerca-azione, il quale ha visto la partecipazione di quaranta alunni delle scuole primarie e secondarie del territorio. A partire da gennaio 2020 le classi hanno visitato il museo in più occasioni. Durante circa cinque/sei visite gli alunni hanno avuto la possibilità di conoscere, osservare e scegliere l'opera che avrebbero voluto presentare al resto del gruppo tra una trentina di dipinti, quasi tutti rappresentanti la città di Sète. A queste sono seguite altre visite, in compagnia dei genitori che si sono uniti ai gruppi su invito degli insegnanti. Durante le prime visite, gli alunni hanno ascoltato le spiegazioni del mediatore culturale del museo, le quali hanno permesso loro di conoscere le opere e collocarle nel corretto contesto storico-artistico³⁴⁰.

Tornati in classe, gli alunni hanno lavorato su presentazioni, testi descrittivi e analisi utilizzando la lingua di scolarizzazione e le lingue madri: albanese, mandarino, arabo *standard* o dialettale (marocchino, siriano), inglese, spagnolo, italiano, turco,

³⁴⁰ Cfr. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> [ultimo accesso online 11 gennaio 2023].

vietnamita, wolof. Anche in questa fase di stesura del testo i genitori sono stati invitati a partecipare come esperti linguistici. I docenti hanno costantemente guidato gli alunni nel lavoro, godendo anche dell'attento aiuto dei genitori e del prezioso contributo di tre tirocinanti dell'università anch'essi parlanti diverse lingue. Gli alunni sono stati incoraggiati a continuare la preparazione della presentazione sull'opera scelta anche a casa, dove usufruivano del confronto e dell'aiuto dei loro genitori, atteggiamento che ha contribuito a rinnovare i legami affettivi con la cultura e l'origine della loro famiglia.

Durante la giornata conclusiva, gli alunni hanno ricoperto il ruolo di guide plurilingui al Museo Paul Valéry. Per l'occasione hanno presentato otto dipinti in sette lingue diverse (albanese, italiano, mandarino, vietnamita, arabo, spagnolo e inglese) ai compagni di classe, ai genitori, agli insegnanti, ai ricercatori, ai tirocinanti e, con loro sorpresa, a due artisti di Sète, autori di due dei dipinti studiati. L'evento è stato filmato dal *team* dell'università ed è stato seguito da un media locale.

Il materiale scritto in francese e nelle lingue di origine, così come la produzione orale delle presentazioni e delle analisi dei dipinti compiute alla presenza del pubblico, hanno richiesto numerose ripetizioni e miglioramenti. Tutto questo lavoro è stato importante per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Le produzioni sono state incluse nel libretto *Follow the Guide: Our Visit to the Paul Valéry Museum in the Languages of Our Class*. Secondo quanto si legge dal sito, il *feedback* al progetto è stato molto positivo. Gli alunni si sono sentiti valorizzati grazie all'approccio plurilingue, che li ha resi consapevoli delle loro possibilità e del fatto che conoscere una lingua diversa da quelle dominanti è una ricchezza e non un limite. I genitori sono stati entusiasti di partecipare alle attività nella loro lingua madre, sia nel museo che in classe, dove hanno potuto intervenire come ospiti esperti. Alunni e genitori sono stati così coinvolti in un processo di scoperta culturale del museo, delle opere e degli artisti locali, e in un approccio interculturale, come "mediatori" nelle presentazioni preparate nella loro lingua madre. Questo progetto inoltre ha avuto il merito di sensibilizzare anche molti specialisti che operano in ambito educativo come professori, presidi, educatori e consulenti sull'importanza del repertorio linguistico della scuola e sul

valore di questa ricchezza (vero e proprio patrimonio linguistico) in termini di diversità spendibile all'interno del mondo scolastico³⁴¹.

- *Multilingual Museum*, Manchester

Un'altra collaborazione tra università e museo del territorio ha dato vita al progetto e all'omonima piattaforma *Multilingual Museum* di Manchester³⁴².

La città di Manchester è nota per essere una tra le più linguisticamente diversificate dell'Europa. Si stima infatti che vi si parlino oltre 150 lingue e quasi 200 considerando la superficie della contea metropolitana detta *Greater Manchester*³⁴³.

Nel febbraio del 2021 è stata lanciata la nuova piattaforma online *Multilingual Museum*, sviluppata in collaborazione con Multilingual Manchester, un progetto di ricerca e azione con sede presso la School of Arts, Languages and Cultures dell'Università di Manchester, guidato dal professor Yaron Matras. Il progetto promuove la consapevolezza della diversità linguistica a Manchester e inoltre studi le sfide e le opportunità che la diversità linguistica e il plurilinguismo offrono.

Il Multilingual Museum è una piattaforma che offre la possibilità e sollecita gli utenti a contribuire volontariamente al progetto, attraverso la “*storied translation*”, approccio che invita a tradurre i contenuti e le narrazioni del Museo a partire dagli oggetti della collezione permanente. La piattaforma online è dunque il risultato di pratiche collaborative e rappresenta nel suo insieme la diversità linguistica della città e le mutazioni della lingua ufficiale.

Data la composizione multiculturale e plurilingue della città, di conseguenza anche il repertorio linguistico del personale del Museo di Manchester è alquanto variegato, circa un terzo dello staff è, infatti, plurilingue. Inoltre, vista l'ampia diversità linguistica locale, il Museo cittadino propone alla comunità e al pubblico “generico”

³⁴¹ Cfr. ibidem.

³⁴² Il sito web della piattaforma online è il seguente: <https://mmhellofuture.wordpress.com/2021/03/12/the-multilingual-museum/> [ultimo accesso online 23 gennaio 2023].

³⁴³ Cfr. Y. Matras, *Manchester boasts 153 languages*, in “The University of Manchester”, 2012; <https://www.manchester.ac.uk/discover/news/article/?id=9233> [ultimo accesso in data 26 gennaio 2023].

un programma educativo annuale e singole iniziative plurilingui perché è abituato e deve necessariamente confrontarsi con tale esigenza.

Per diversi anni il Manchester Museum ha collaborato con Multilingual Manchester a una serie di progetti, e tale *partnership* ha reso entrambe le istituzioni sempre più consapevoli degli innumerevoli vantaggi reciproci. Il progetto Multilingual Manchester vede nel museo un luogo accessibile e di ispirazione che permette ai visitatori di imparare e praticare le proprie competenze linguistiche, il Manchester Museum, al contrario, vede nel progetto di ricerca universitario una fonte sempre aggiornata rispetto a nuove metodologie sempre più inclusive ed efficaci per il coinvolgimento delle comunità locali.

La collaborazione al progetto Multilingual Museum è iniziata durante i primi mesi di emergenza Covid-19 quando il Manchester Museum ha continuato a offrire il coinvolgimento ad attività culturali, mostre e programmi educativi, tramite il sito web *Manchester Museum from Home* sviluppato dal museo stesso appositamente per far fronte alle chiusure imposte dal *lockdown*. Tra le risorse online, il Manchester Museum ha sviluppato una *Encyclopaedia of Wondrous Objects*, una risorsa online da cui è nata l'idea del Multilingual Museum. L'*Encyclopaedia* offriva una serie di brevi racconti relativi ad una selezione di oggetti della vasta collezione del museo.

A partire da questa risorsa, è stata pensata la piattaforma online *Multilingual Museum* per consentire alla comunità di utenti online di inviare le proprie traduzioni in qualsiasi lingua o dialetto e fornire commenti sugli altri testi, secondo un approccio condiviso e partecipativo. La partecipazione degli utenti può assumere più forme secondo un unico approccio che è stato definito *storied translation*: oltre a caricare traduzioni, si possono fornire commenti ed interpretazioni ed è inoltre possibile condividere esperienze, osservazioni e opinioni relative agli oggetti della collezione. Fin dalle prime fasi, la piattaforma ha suscitato un grande successo e accolto numerose partecipazioni, anche da parte di minoranze linguistiche regionali. La possibilità data di commentare e interagire con le traduzioni caricate da altri utenti, permette un alto livello di

coinvolgimento e la creazione di una piattaforma molto attiva, simile a un *social network* per certi principi³⁴⁴.

- *Tessuti SOCIALI*, Prato

L'Università per Stranieri di Siena e il Museo del Tessuto di Prato hanno collaborato tra il 2020 e il 2022 alla realizzazione di un progetto di mediazione linguistica, inclusione sociale ed educazione al patrimonio chiamato *Tessuti SOCIALI (SOCIAL Learning, Allestimenti museali, Lingue, Interazioni): percorsi conoscitivi per il Museo del Tessuto di Prato*³⁴⁵. Il progetto di ricerca-azione, realizzato grazie a finanziamenti regionali, nasce dall'esigenza di allargare il bacino d'utenza del Museo del Tessuto di Prato e includere le comunità di migranti presenti nel territorio, facendo conoscere loro gli spazi, i manufatti e le attività proposte. Prima di *Tessuti SOCIALI* il pubblico di cittadini migranti non era stato sistematicamente ed efficacemente coinvolto, sebbene non siano mancati i tentativi da parte del Museo di rendere maggiormente accessibile la propria offerta, per esempio usando in specifiche occasioni le principali lingue immigrate nel materiale informativo relativo a varie attività proposte.

L'obiettivo del progetto di ricerca è stato anche quello di costituire un modello di fruizione degli spazi museali che, con i necessari cambiamenti di contenuto, sia replicabile da altri operatori della filiera culturale toscana e nazionale.

In una prima fase, nel 2020, i ricercatori dell'Università per Stranieri hanno condotto un'indagine tramite questionari in formato digitale in quattro lingue (cinese, albanese, arabo e urdu) per comprendere le ragioni della scarsa partecipazione alle attività del Museo e di altre istituzioni culturali cittadine da parte del pubblico adulto straniero. A questi sono seguiti anche degli incontri con testimoni privilegiati per un'indagine

³⁴⁴ Cfr. <https://mmhellofuture.wordpress.com/2021/03/12/the-multilingual-museum/> [ultimo accesso online 23 gennaio 2023].

³⁴⁵ Il sito web del progetto *Tessuti SOCIALI* è il seguente: <https://elil.it/tessutisociali/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]; i seguenti link ai siti web si riferiscono ad articoli o pagine correlate relative al medesimo progetto: <https://www.istitutogkprato.edu.it/wp-content/uploads/2021/01/n-133-scuolamuseo-istituti-superiori.pdf> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]; <https://www.vicenzareport.it/2022/06/vicenza-progetto-tessuto-sociale-avere-stoffa/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]; <https://www.paesesera.toscana.it/luniversita-per-stranieri-di-siena-e-il-museo-del-tessuto-presentano-i-risultati-del-progetto-di-inclusione-tessuti-sociali/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023].

socioculturale completa che permettesse di avere una visione più completa delle problematiche.

Il problema della scarsa fruizione del patrimonio museale da parte del pubblico degli immigrati adulti non è riconducibile esclusivamente a impedimenti di tipo linguistico relativi a limitate competenze in italiano. La riduzione del divario linguistico costituisce certamente una delle condizioni necessarie, ma evidentemente non l'unica sufficiente. La risoluzione di problemi di tipo linguistico dovrà essere accompagnata da altre azioni: attività di mediazione e soluzioni alternative per diffondere in maniera capillare e attrattiva l'offerta del Museo e rendere motivante e arricchente l'esperienza di fruizione del patrimonio museale anche a un pubblico generalmente poco interessato a questo consumo culturale³⁴⁶.

Per questa ragione, tra il 2021 e il 2022 sono state attuate diverse “azioni pilota” con lo scopo di coinvolgere il pubblico straniero. Nel corso del 2021, ad esempio, le comunità di riferimento sono state invitate a partecipare a visite guidate seguite da incontri e *focus group* relativi alla mostra *Turandot e l'Oriente fantastico di Puccini, Chini e Caramba* (22 maggio 2021 – 23 gennaio 2022), che si è prestata molto, dato il carattere multietnico dei suoi contenuti, a stimolare la curiosità e la partecipazione attiva, il confronto e il dialogo interculturale.

Tuttavia, i veri protagonisti delle fasi successive del progetto sono stati gli studenti di alcune scuole della città e le loro famiglie: sono state coinvolte sette classi della Scuola Primaria Cesare Guasti, due classi della scuola Secondaria di Primo Grado Ser Lapo Mazzei (che fanno parte dell'Istituto Comprensivo Marco Polo di Prato), e 23 studenti selezionati tra gli Istituti Superiori Livi, Copernico e Gramsci Keynes appartenenti alle comunità sopracitate.

Gli studenti dell'Istituto Comprensivo Marco Polo, che comprende diverse scuole multietniche e multiculturali con numerosi bambini appartenenti a diverse comunità straniere, si sono rivelati un vero e proprio ponte con le rispettive comunità. Gli alunni sono stati coinvolti in incontri, visite guidate al Museo e alla mostra, e laboratori creativi svolti nelle classi. Al termine del percorso, i ragazzi si sono cimentati nella

³⁴⁶ Cfr. <https://elil.it/tessutisociali/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023], <https://www.istitutogkprato.edu.it/wp-content/uploads/2021/01/n-133-scuolamuseo-istituti-superiori.pdf> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023].

realizzazione di alcuni video in *Stop Motion* (tecnica che unisce e monta in un video una serie di scatti fotografici) per raccontare l'esperienza vissuta. I bambini hanno ideato e scritto la storia, realizzato le scenografie e i personaggi per animarla, si sono trasformati in registi, fotografi e scenografi collaborando alla realizzazione dei vari scatti che hanno composto, una volta montati, l'animazione. Visto l'ingente numero di bambini stranieri e gli obiettivi di mediazione linguistico-culturale del progetto, gli alunni hanno registrato le voci narranti in italiano e nelle loro lingue madri.

I ragazzi coinvolti delle scuole superiori, provenienti dalle quattro comunità straniere più grandi di Prato hanno realizzato quattro brevi video nelle loro lingue (albanese, cinese, araba e urdu) i cui invitano i loro coetanei al Museo utilizzando le proprie lingue madri e portando la testimonianza della propria comunità di appartenenza.

Inoltre, nell'ambito di questo progetto è stato realizzato e applicato alle pareti del museo un QR code che consente di scaricare sul proprio smartphone testi e audio relativi alla collezione in italiano semplificato albanese, cinese e urdu per consentire al cittadino straniero di visitare il museo in autonomia. Le voci che intervengono per raccontare il percorso espositivo sono state registrate dagli stessi ragazzi che hanno preso parte al progetto.

Terminata l'esperienza, si è svolta una fase di restituzione che ha visto il coinvolgimento anche delle famiglie, in cui anche le famiglie attraverso degli incontri organizzati presso il Museo: i ragazzi hanno guidato i familiari nelle sale alla scoperta delle sale, presentando inoltre i prodotti digitali creati a scuola. Infine, sono state condivise le finalità e le difficoltà riscontrate. Questo momento conclusivo occasione ha permesso al Museo di accogliere in pochi giorni circa 300 persone, tutte appartenenti a comunità straniere per la prima volta visitavano il museo.

IV.2. Il *translanguaging* al museo come pratica educativa

Tra i musei che adottano un approccio plurilingue, la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia rappresenta un caso unico e all'avanguardia nel panorama italiano e internazionale. Dal 2020, infatti, propone all'interno della sua offerta formativa dei laboratori linguistici secondo l'approccio *translanguaging* rivolti, in particolare, a gruppi dalla composizione plurilingue, cioè classi di scuole e/o corsi di italiano per adulti stranieri, gruppi provenienti da Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.), cooperative sociali, associazioni di promozione sociale e di volontariato, SAI Sistema Accoglienza Integrazione (ex SPRAR), Centri di prima accoglienza, Case Famiglie, ma anche scuole di ogni ordine e grado. Il progetto fa parte dei programmi di accessibilità e inclusione proposti della Collezione perché mira a promuovere l'inclusione sociale attraverso percorsi educativi destinati alle persone straniere con *background* migratorio (indicati altrove anche come “nuovi cittadini”).

Prima di analizzare il progetto *Io vado al museo*, ritengo sia utile trattare alcuni aspetti che compongono la metodologia adottata dalla Peggy Guggenheim Collection in questi laboratori, in quanto possono aiutare a comprenderne l'impatto in termini di inclusione e di dialogo interculturale. La bibliografia di riferimento sul tema fa capo principalmente a studi di ambito statunitense, dove è stato realizzato uno dei possibili modelli per l'adozione dell'approccio *translanguaging* in ambito scolastico: il progetto CUNY-NYSIEB³⁴⁷ (*City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals*), promosso nei contesti di educazione bilingue newyorkesi. Parte della bibliografia consultata in merito all'approccio *translanguaging* proviene anche dalle ricerche sviluppate da Valentina Carbonara e Andrea Scibetta, assegnisti di ricerca all'Università per Stranieri di Siena, i quali dal 2016 stanno conducendo un progetto di ricerca-azione che ha coinvolto diverse scuole italiane: *L'AltRoparlante*³⁴⁸.

³⁴⁷ Il sito di riferimento del progetto CUNY-NYSIEB è il seguente: <https://www.cuny-nysieb.org/> [ultimo accesso online 15 gennaio 2023].

³⁴⁸ Cfr. V. Carbonara, A. Scibetta, *Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue*, in B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Natal, E. Salvatore (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 491-509; V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci Editore, 2020.

Questo è riconosciuto come *best practice* in ambito scolastico ed è risultato vincitore del Label europeo delle lingue 2018³⁴⁹.

Nel presente paragrafo ci concentreremo, in primo luogo, sulla definizione di tale metodologia, nata e sviluppata nel contesto educativo scolastico; in un secondo momento, affronteremo il tema dell'approccio *translanguaging* all'interno dell'ambiente museale, e in relazione all'educazione artistica. Soltanto negli ultimi anni, infatti, si è assistito alla pubblicazione di contributi relativi a esperienze combinate di apprendimento linguistico in chiave *translanguaging* e di educazione artistico-museale. Seppur molto recenti, gli articoli che trattano questo tema sono piuttosto rari, casi quasi isolati nel panorama scientifico-accademico.

Il concetto di *translanguaging* è comparso per la prima volta nella letteratura accademica come traduzione del termine gallese *trawsieithu*, coniato negli anni Novanta dal pedagogo gallese Cen Williams, che lo definiva “*a pedagogical practice in which students [are] asked to alternate languages for receptive or productive use*”³⁵⁰. Williams faceva riferimento a un metodo attestato in Galles in ambito bilingue secondo cui un contenuto disciplinare esposto dal docente in una lingua può essere rielaborato dallo studente in un'altra. Il pedagogo, a partire da questa esperienza gallese, ha proposto il *translanguaging* come possibile metodo di insegnamento per promuovere il bilinguismo degli studenti e migliorare il loro rendimento scolastico. Nel 2001 Colin Baker, nella terza edizione del manuale *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, consegna al mondo scientifico internazionale la parola *translanguaging*, traduzione inglese del termine gallese precedentemente concordata con Williams. Successivamente, nel 2009 Ofelia García estende il concetto riferendolo anche a “*the complex discursive practices of all bilinguals, and the pedagogies which build on these discursive practices to release ways of speaking, being and knowing of bilingual subaltern communities*”³⁵¹. Inoltre,

³⁴⁹ Il sito di riferimento del Progetto *L'AltRoparlante* è il seguente:

<https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm> [ultimo accesso online 15 gennaio 2023].

³⁵⁰ C. Williams citato in T. Yilmaz, *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*, in “International Journal of Multilingualism”, 2019, cit., p. 2; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2019.1640705> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023].

³⁵¹ O. García, N. Flores, H. Woodley, *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies in Harnessing linguistic variation to improve education*, a cura di A.

García suggerisce che il *translanguaging* può essere utilizzato non solo per sostenere i contenuti e l'apprendimento linguistico dei bilingui, ma anche per dar loro voce nelle scuole, dominate da politiche linguistiche monolingui, incorporando il loro intero repertorio linguistico e le loro identità³⁵².

Nel contributo *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*, Tuba Yilmaz dell'Università della Florida scrive che per anni i programmi rivolti a studenti bi/plurilingui sono stati articolati in modo tale da mantenere nettamente separati i diversi ambiti linguistici, sia tramite l'assunzione di insegnanti diversi, sia tramite un'organizzazione delle lezioni di lingua nettamente distinta e strutturata su giorni e orari diversi nella settimana, per evitare di confondere gli studenti, di "danneggiare la purezza delle lingue" e di ostacolare i loro risultati. Allo stesso modo, le risorse linguistiche degli studenti appartenenti a minoranze sono state spesso sottovalutate nelle classi ordinarie e l'acquisizione della lingua *standard* ha sempre goduto di una certa priorità; questi aspetti hanno comportato una progressiva transizione verso il monolinguisimo. L'autenticità e l'efficacia di queste pratiche sono state recentemente messe in discussione da diversi ricercatori e sono stati proposti approcci pedagogici alternativi, che vedono il bi- e il plurilinguisimo come sistemi flessibili che pongono gli studenti in una condizione di vantaggio per apprendere contenuti e lingua. Il *translanguaging* è uno di questi approcci pedagogici plurali emersi per contrastare la rigida separazione delle politiche linguistiche nelle scuole; infatti, esso si fonda sulla convinzione che una pedagogia efficace dovrebbe rispecchiare le fluide pratiche linguistiche dei bi/plurilingui nel ventunesimo secolo³⁵³ e, più in generale, la dinamicità e l'apertura del mondo globalizzato e multiculturale.

Flores e Schissel affermano che il *translanguaging* può essere indagato a partire da due diverse prospettive: secondo una *prospettiva sociolinguistica* in quanto "descrive le pratiche linguistiche fluide delle comunità bi- o plurilingui"³⁵⁴ di passare

Yiakoumetti, Bern, Peter Lang, 2012, pp. 45–75, cit., p. 51, citato in T. Yilmaz, *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*, cit., p. 2.

³⁵² Cfr. T. Yilmaz, *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*.

³⁵³ Cfr. T. Yilmaz, *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*.

³⁵⁴ Cfr. N. Flores, J. L. Schissel, *Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform*, in "TESOL Quarterly", 48.3, 2014, pp. 454-479, qui pp. 461-462.

naturalmente da una lingua a un'altra, oppure secondo una *prospettiva didattica* poiché si riferisce all'approccio adottato dagli insegnanti ispirato a quelle pratiche spontanee delle comunità plurilingui che prevedono l'uso di tutte le lingue del repertorio della classe³⁵⁵.

Anche i ricercatori Valentina Carbonara e Andrea Scibetta hanno considerato e diffuso questa metodologia sia come *teoria del linguaggio* nelle Università Italiane, sia come *pratica didattica* adottata in alcune scuole italiane per sei anni, all'interno del progetto *L'AltRoparlante*.

I due studiosi considerano e adottano, infatti, queste due posizioni all'interno del dibattito internazionale:

- Come *teoria del linguaggio*: Rifacendosi a un articolo del linguista Li Wei, definiscono il *translanguaging* come una “*Practical Theory Language*” delle dinamiche linguistiche fluide nel mondo globale e multiculturale di oggi. Nel prefisso “trans-” Li Wei identifica tre tratti distintivi del concetto di *translanguaging*: il superamento delle delimitazioni e delle distinzioni tra le lingue nazionali; il potenziale trasformativo a livello individuale e a livello sociale; lo scardinamento delle “rigide demarcazioni settoriali tra linguistica, educazione, sociologia e psicologia”³⁵⁶.
- Come *pratica didattica*: diversi sono i contesti in cui il *translanguaging* viene utilizzato come strategia didattica. Per Carbonara e Scibetta gli ambiti di applicazione sono molteplici: dai contesti di educazione bilingue come quelli newyorkesi (in cui questa pratica si è affermata all'interno del progetto CUNY-NYSIEB); alle realtà scolastiche europee bi/plurilingui come i Paesi Bassi, le Fiandre, il Belgio, in cui “le pratiche di *translanguaging* si manifestano in una complessa dialettica fra lingue minoritarie, lingue nazionali e lingue della migrazione”; ai contesti di educazione monolingue in cui sono inseriti studenti con *background* migratorio.

In tutti questi casi si può applicare la definizione di *translanguaging classroom* come uno spazio costruito in modo collaborativo fra docenti e studenti bilingui

³⁵⁵ Per Flores e Schissel, secondo la prospettiva didattica il *translanguaging* “descrive un approccio attraverso il quale gli insegnanti costruiscono ponti tra queste pratiche linguistiche e quelle invece richieste nei contesti scolastici formali”.

³⁵⁶ V. Carbonara, A. Scibetta, *Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue*, cit., p. 492.

che utilizzano interamente il loro repertorio linguistico per insegnare, apprendere e co-costruire significati³⁵⁷.

Tale approccio nasce come *pratica didattica* applicata all'ambiente scolastico in particolare all'interno del contesto nordamericano.

Come scrivono Carbonara e Scibetta,

Il termine *translanguaging*, diffuso in ambito nordamericano, si riferisce all'uso dinamico di tutte le risorse linguistiche di un parlante/apprendente bi/plurilingue³⁵⁸.

Adottato e diffuso negli Stati Uniti da Ofelia García per definire le diffuse pratiche plurilingui dei parlanti che passano da una lingua all'altra o che ibridano le lingue secondo le loro esigenze, il termine è stato trasferito al mondo dell'istruzione scolastica per incoraggiare gli insegnanti a utilizzare qualsiasi lingua disponibile per aiutare gli alunni che hanno difficoltà con le lingue di insegnamento. Queste pedagogie sono state utilizzate negli Stati Uniti soprattutto per aiutare gli studenti di lingua spagnola con l'inglese.

In Europa la situazione è un po' diversa e, se è vero che il termine *translanguaging* sta diventando sempre più comune, gli insegnanti e i ricercatori usano anche il concetto di *plurilingualism* per riconoscere le diverse competenze linguistiche degli studenti e utilizzarle come risorsa. Nel contesto europeo, la scelta di adottare un approccio plurilingue dipende da due elementi cruciali: da una parte l'insegnamento di almeno due lingue sin dai primi anni d'età (tendenza sempre più comune per diverse ragioni, tra cui prestigio, disponibilità economica, trasferte di lavoro all'estero, matrimoni tra persone di diverse nazionalità...), e dall'altra i tanti bambini migranti che devono imparare la lingua di insegnamento dei diversi paesi europei³⁵⁹.

³⁵⁷ Ibidem.

³⁵⁸ V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, cit., p. 10.

³⁵⁹ Cfr. N. Auger, *Il translanguaging: come tenere conto di TUTTE le lingue parlate dagli studenti per migliorare i risultati!*, in "School Education Gateway", 2020; <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/translanguaging-improvedresult.htm> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023].

Applicato come pratica didattica, il *translanguaging* presenta delle evidenti implicazioni a livello formativo-linguistico, in quanto promuove il mantenimento delle lingue madri, rafforza della comprensione e stimola lo sviluppo di nuove conoscenze e del pensiero critico.

Il *translanguaging* può essere definito come il processo tramite il quale studenti e docenti intraprendono attività discorsive complesse che includono tutte le pratiche linguistiche degli studenti in modo da svilupparne di nuove, sostenere quelle “vecchie” e dare voce alle nuove realtà sociopolitiche interrogando ineguaglianze linguistiche e di potere³⁶⁰.

Il *translanguaging* è proposta didattica rivoluzionaria e un approccio educativo con importanti risvolti nell’ambito dell’insegnamento e dell’apprendimento delle lingue:

Il sistema educativo deve abbandonare la tradizionale visione del bilinguismo secondo la quale le due lingue in contatto diventano entità chiaramente definite, indipendenti e separate; deve invece abbracciare una visione più aperta e flessibile, che sostenga le sinergie delle lingue in contatto, invece di penalizzarne il loro uso simultaneo³⁶¹.

Il *translanguaging* è dunque un approccio pedagogico trasversale e a lungo termine, che si fonda sull’uso ponderato e strategico di tutte le risorse linguistiche e che valorizza l’intero repertorio linguistico dei discenti.

La metodologia del *translanguaging* può anche essere considerata come un approccio trasformativo (perché vuole cambiare la realtà del contesto) e il cambiamento a cui auspica è misurabile soprattutto su due fronti. Si può considerare l’impatto da una prospettiva *didattica e linguistica*, come appena visto, oppure dal punto di vista *sociale*, poiché l’adozione di questo metodo permette di decostruire una visione gerarchizzata delle lingue e delle culture, e di coltivare l’identità degli studenti.

Il contributo di Antonella Benucci dell’Università per Stranieri di Siena mette in luce i risvolti sociali del *translanguaging*, in termini di inter-comprensione e di inclusione,

³⁶⁰ O. García, N. Kano, *Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US* in *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, a cura di J. Conteh, G. Meier, Bristol, Multilingual Matters, 2014, pp. 258–277, cit., p. 261; tradotta da Fazzi e Meneghetti durante il corso di formazione sul *translanguaging*.

³⁶¹ D. Lasagabaster, O. García, *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*, in “Cultura y Educación / Culture and Education”, 2014, pp. 1-16, cit. p. 3; tradotta da Fazzi e Meneghetti durante un corso di formazione sul *translanguaging*.

sostenendo che tale metodologia influisce sull'integrazione linguistica e culturale dei soggetti migranti, considerati "svantaggiati"³⁶². Secondo la studiosa alcune pratiche di apprendimento e insegnamento della L2 sono ostili alla diversità, pluralità e si oppongono a una convivenza non conflittuale nel rispetto dell'alterità. Al contrario, le pratiche didattiche basate sul *translanguaging* possono costituire uno strumento concreto di inclusione sociale. Benucci considera che nell'ambito della didattica delle L2 nei contesti di immigrazione,

[...] il vero obiettivo [...] deve essere quello di creare le condizioni per una adeguata riconfigurazione dei repertori linguistici dei migranti [...] nel rispetto della loro lingua e cultura di origine e del loro progetto migratorio³⁶³.

Come anticipato prima, in Europa l'adozione del *translanguaging* si lega nella gran parte dei casi a tematiche di natura sociale come l'immigrazione e l'integrazione linguistico-culturale.

Il fenomeno migratorio comporta conseguenze su diversi fronti: dal punto di vista culturale

[...] mette più lingue e più culture a confronto in posizione asimmetrica dato che la posizione del paese di accoglienza è più "forte", costringendo l'immigrato in una situazione svantaggiata che spesso si rivela uno scontro, e alla base di uno scontro c'è sempre incomprensione, che parte dal rifiuto, più o meno consapevole, del punto di vista dell'altro³⁶⁴.

Il *translanguaging*, in questa prospettiva, può essere inteso anche come:

[...] una didattica inclusiva rivolta a soggetti adulti migranti svantaggiati, nei quali sono compresi i rifugiati o i detenuti stranieri con necessità di [...] apprendimento strumentale e veloce della lingua, [che] parte dai repertori linguistici pregressi e si fonda su competenze [...] funzionali alla valorizzazione della persona umana e dei suoi bisogni concreti³⁶⁵.

Secondo la visione della studiosa Benucci, l'adozione di tali pratiche plurilingui permette di abbracciare

³⁶² Cfr. A. Benucci, *Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti "svantaggiati"*.

³⁶³ Ivi, cit., p. 28.

³⁶⁴ Ibidem.

³⁶⁵ Ivi, p. 30.

[...] una concezione di lingue e culture non in contrapposizione ma come “ponti” per nuove conoscenze e contatti, per la negoziazione di significati, posizioni e pensieri, per la conoscenza dell’“altro”³⁶⁶.

Il *translanguaging*, inoltre, ha un carattere interdisciplinare poiché si pone oltre i confini che delimitano le varie discipline, ricorrendo ad elementi di pensiero che rientrano in ambiti diversi da quello della linguistica. Il concetto di *translanguaging* può essere, ad esempio, considerato nell’ambito della comunicazione interculturale.

Secondo Antonella Benucci, tale tipo di comunicazione stimola:

[...] una formazione incentrata sui principi di diversità e di variazione e non su quelli delle differenze, si fonda su una concezione plurale e dinamica dell’identità culturale e sociale ed ha [il compito] di sviluppare modelli didattici efficaci e adeguati³⁶⁷.

Dagli studi sul contatto interculturale emergono opposte visioni: da una parte, si sostiene che le migrazioni post-coloniali hanno esacerbato una visione negativa dell’incontro interculturale, considerato causa di alterazioni in una o entrambe le culture entrate in contatto; dall’altra parte, una nuova prospettiva che supera la paura della diversità considera il concetto dello “spazio terzo” e *third space*, come terreno ibrido di negoziazione e ri-significazione, generato dal contatto e dallo scambio tra diverse culture³⁶⁸.

Il *third space* [...] supera la logica della visione unitaria di lingua, nazione e identità, [e] sottintende l’ibridità come essenza stessa della cultura, che si colloca appunto negli spazi “inter-”³⁶⁹.

Tali zone di contatto possono trasformare le lingue e le relazioni di potere, sia nelle comunità minoritarie che in quelle dominanti. Li Wei, linguista esperto in pratiche plurilingui, sulla base dell’idea di spazio terzo, concettualizza anche la nozione di *translanguaging* come “spazio sociale integrato, plasmato da pratiche multilingui, solitamente separate in spazi distinti”³⁷⁰.

³⁶⁶ Ivi, p. 31.

³⁶⁷ Ivi, p. 33.

³⁶⁸ Cfr. V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, qui pp. 54-55.

³⁶⁹ V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, cit., p. 55.

³⁷⁰ Ibidem.

Questo riferimento agli *spazi terzi* rievoca quanto sostenuto da Simona Bodo a proposito dei musei come creatori di *third spaces*. Come precedentemente trattato, secondo la studiosa tali istituzioni culturali hanno la capacità di suggerire riflessioni e di trasmettere diverse letture riguardo il patrimonio culturale che custodiscono ed espongono. Il museo può creare uno spazio *inter-*, un luogo che non appartiene a nessuno e che permette di abbandonare la polarità tra il *noi* e il *loro*. Nello stesso modo in cui i musei possono servire come spazi di riconoscimento di diverse culture e identità, così il *translanguaging space* coinvolge e combina diverse dimensioni dell'uomo e del suo *background* culturale, generando nuovi valori, nuove pratiche e identità. Sia i musei che le pratiche plurilingui in chiave *translanguaging* nascono e operano in zone di contatto, in *spazi terzi* ibridi e dinamici, nei quali più culture, più lingue e più identità entrano in contatto.

Li Wei descrive il *translanguaging space* come:

[...] *bringing together different dimensions of their [of multilingual language users] personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making into a lived experience*³⁷¹.

La didattica del *translanguaging*, se adottata in contesti museali, può sostenere il museo nel raggiungimento della missione che, ormai da due decenni a questa parte, si pone. A ben vedere, infatti, tale approccio plurilingue mira ai medesimi obiettivi sociali che sono stati dichiarati nella recente definizione di museo data da ICOM: *inclusione, servizio alla società contemporanea, partecipazione della comunità, promozione della diversità e del benessere psico-fisico* (“offrendo esperienze diversificate per [...] il piacere”) e *condivisione di conoscenze*.

Nella letteratura sul plurilinguismo, ormai da quasi una decina di anni circa, si sostiene che i musei possono garantire l'*accesso*, la *partecipazione* e la *rappresentazione* di gruppi esclusi tramite l'adozione di pratiche plurilingui nella comunicazione scritta e orale (didascalie, pannelli espositivi, cataloghi, ma anche pagine web). Invece,

³⁷¹ Li Wei, *Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain*, in “Journal of Pragmatics”, 43.5, 2011, pp. 1222-1235, cit., p. 1223, citato in V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, cit., p. 55.

risalgono solamente all'ultimo paio di anni i contributi che considerano, tra le diverse pratiche plurilingui, l'approccio *translanguaging* nell'ambiente museale e in relazione all'apprendimento *art-based*, fondato cioè sull'incontro con manufatti e oggetti di valore storico-artistico.

Nel contributo *Translingual arts-based practices for language learners*, gli autori (i ricercatori dell'Università di Glasgow Lavinia Hirsu, Sally Zacharias e Dobrochna Futro) sostengono il ruolo arricchente delle pratiche *art-based* nella adozione del *translanguaging*. Nel 2018-2019 Hirsu, Zacharias e Futro hanno sviluppato il progetto collaborativo intitolato *Creative Language Practices: Exploring Translanguaging in Pedagogical Contexts and Beyond*³⁷², che ha riunito ricercatori in ambito di linguistica dell'Università di Glasgow, e ha coinvolto artisti contemporanei e insegnanti di scuole primarie e secondarie della medesima città. Questo gruppo di ricerca ha condiviso con i docenti delle classi aderenti l'approccio *translanguaging* combinato all'educazione artistica come metodologia per l'apprendimento delle lingue e la creazione di significati. Nel corso del progetto, i ricercatori di Glasgow hanno formato gli insegnanti sul *translanguaging* attraverso l'osservazione attenta di artefatti e l'organizzazione di attività artistiche e di interazioni creative, stimulate dall'incontro con gli artisti.

Gli studiosi si sono concentrati sulla dimensione creativa del *translanguaging* e si sono rivolti alle arti e alla pratica creativa come una delle modalità per applicare nella pratica questo concetto teorico, per formulare nuovi modi di immaginare la creatività nell'apprendimento delle lingue³⁷³.

Così scrivono Hirsu, Zacharias e Futro:

Arts-based activities enable learners to think and do new things with language while also reflecting critically on how they generally deploy their linguistic resources in everyday interactions. Therefore, creativity, criticality, and language awareness operate together in translingual experiences. The use of arts and the move to creative language actions also have a fundamental transformative power that open up fluid and dynamic ways of being in the world. In other words, integrating the arts in language learning generates new

³⁷² Il blog del progetto è consultabile al seguente link: <https://blogs.glowscotland.org.uk/gc/creativepracticestranslang/> [ultimo accesso online 23 gennaio 2023].

³⁷³ Cfr. L. Hirsu, S. Zacharias, D. Futro, *Translingual arts-based practices for language learners*, in "ELT Journal", 75.1, 2021, pp. 22-32, qui pp. 24-25.

*opportunities for using the full repertoire an individual can work through to adapt and respond effectively to any new communicative situation*³⁷⁴.

Uno degli obiettivi del progetto era spostare l'attenzione dall'apprendimento del linguaggio come codice, ai processi stessi di creazione di significato tramite lo svolgimento di attività *art-based*. Secondo gli studiosi, nel XXI secolo non è sufficiente per gli studenti di lingue essere in grado di esprimere, decodificare o negoziare il significato. Per affrontare le sfide della loro realtà sempre più complessa e ibrida, gli utenti linguistici hanno bisogno di competenze molto più sofisticate: devono comprendere la pratica stessa della creazione di significato. Nel progetto realizzato, l'arte contemporanea è stata integrata come metodologia per strutturare le attività, supportare l'apprendimento delle lingue e riflettere sulle modalità di creazione di significato. Insegnanti e studenti sono stati incoraggiati a esplorare il concetto di traduzione linguistica del proprio repertorio linguistico in immagini visive, ispirandosi alle opere d'arte di Marc Chagall. Dopo aver studiato la vita e il lavoro dell'artista, gli alunni hanno osservato alcune delle opere del pittore, tra cui *Parigi dalla finestra* (1912-1913, fig. 8) e *Autoritratto con sette dita* (1912-1912, fig. 9). Marc Chagall, artista russo di origine ebrea naturalizzato francese, aveva una forte identità plurilingue per i suoi numerosi viaggi e spostamenti, oltre che per la sua stessa origine. Alcuni dei suoi quadri possono essere considerati "esempi" di *translanguaging*, sia perché in alcune opere inserisce delle parole, in ebraico ad esempio, sia perché attingeva a tutto il suo repertorio semiotico per rappresentare dei detti e dei modi di dire. Le raffigurazioni di persone e animali fluttuanti nell'aria, una mucca che depone le uova sul tetto, un gatto dal volto umano o un pittore con sette dita possono essere percepite come strane o insolite, tuttavia possono risultare molto chiare se vengono considerate come rappresentazioni visive letterali di espressioni idiomatiche nelle lingue conosciute dall'artista. Nello specifico, i dipinti citati prima dell'artista russo sono un esempio di *translingual meaning-making* e dell'operazione che l'artista fa di trasporre in maniera visiva e creativa le lingue. Il dipinto *Parigi dalla finestra*, ad esempio, rappresenta la città di Parigi attraverso gli occhi dell'artista e contiene diverse espressioni idiomatiche:

³⁷⁴ Ivi, cit., p. 24.

- La coppia che vola vicino alla Torre Eiffel corrisponde all'idioma *Luftmensch* (letteralmente “uomo dell'aria”): usato in yiddish come espressione per indicare un sognatore e un individuo eccessivamente coinvolto nella ricerca intellettuale: Chagall stesso e la moglie Bella
- La moglie Bella è rappresentata anche nel gatto dal volto umano seduto sul davanzale della finestra: in russo si può chiamare una persona cara *Kiska* (letteralmente “gattina”)
- Una persona che fluttua appesa a un ombrello è definita in yiddish come *Bashirement* (“Coperto dall'ombrello”), che indica in senso lato una persona coperta dal destino, dunque fortunata.

Le riflessioni sui vari simboli e modi di dire raffigurati in questo dipinto e sui modi in cui questi significano facendo riferimento a riferimenti letterali, figurativi e culturali, hanno preparato gli studenti alla seconda parte del compito. In questa parte, è stata loro fornita una selezione di espressioni idiomatiche di diverse lingue ed è stato chiesto loro di creare dei dipinti, che incorporassero espressioni idiomatiche di più di una lingua conosciuta utilizzando sia la pittura che i ritagli delle parole.

Secondo i ricercatori di Glasgow, integrando la riflessione sulle opere d'arte con l'educazione plurilingue, gli studenti possono conoscere e comprendere cisivamente la molteplicità delle lingue e la varietà delle forme espressive. Tramite l'attività presentata poco sopra, l'arte è stata promossa come lente attraverso la quale vedere il mondo e conoscere le lingue.

Il recente contributo di Matthew Deroo *Museums in support of preservice teacher learning. expanding understanding of multiliteracies and translanguaging in content area teaching* riporta l'esperienza dell'autore avuta in un corso di formazione da lui tenuto a futuri insegnanti. Parte del corso ha avuto luogo in musei d'arte, considerati da Deroo come luoghi particolarmente indicati per l'apprendimento linguistico poiché mostrano modalità e approcci diversi per “significare”. In particolare, l'articolo evidenzia come un'attività presso il museo d'arte permetta agli studenti di negoziare il significato e di dare un senso agli oggetti attingendo a molteplici modi e stili espressivi. Il museo viene proposto come luogo di apprendimento nella formazione di

insegnanti di lingue e di altre discipline (che, allo stesso modo, possono avere delle classi dal repertorio plurilingue), in quanto spazio che supporta la consapevolezza delle molteplici strategie e tecniche per creare e dare significato.

*Specifically, art, like language, is not limited to discrete systems [...] but is part of a shared broader negotiation for meaning and languaging*³⁷⁵.

Mentre i musei sono stati ampiamente trattati e considerati come luoghi che sostengono l'apprendimento dei discenti, nel campo della formazione degli insegnanti, invece, sono meno riconosciuti come un modello da cui trarre esempio. Posto che i musei e l'uso di oggetti museali possono supportare l'apprendimento e portare a una maggiore consapevolezza, motivazione e interesse per diverse discipline, Deroo mette in evidenza:

*[...] how interactions at the museum create conditions for pre-service teachers to negotiate for meaning and create similar experiences for learning that their multilingual students may encounter at school*³⁷⁶.

I futuri insegnanti a cui si è rivolto l'autore provenivano da una grande varietà di discipline, per questo i prototipi di lezione che è stato richiesto loro di sviluppare, sulla base di opere d'arte del museo, hanno dimostrato tutto il potenziale del museo di supportare l'apprendimento in diverse discipline.

*This approach [...] aligns with García and Wei who noted the ways translanguaging perspective serves to foreground “the different ways multilingual speakers employ, create and perform their different subjectivities”*³⁷⁷.

Le riflessioni e le discussioni che scaturiscono dall'incontro con gli oggetti al museo possono fornire agli insegnanti strumenti migliori per sviluppare programmi di studio e attività in classe che supportino gli studenti multilingue. I compiti e gli esercizi affrontati dagli insegnanti all'interno del museo hanno anche generato dei sentimenti di incertezza e di confusione durante l'analisi di opere d'arte attraverso un approccio multimodale. Tali sperimentazioni hanno aiutato i futuri docenti a entrare in empatia

³⁷⁵ M. R. Deroo, *Museums in support of preservice teacher learning: expanding understandings of multiliteracies and translanguaging in content area teaching*, in “International Multilingual Research Journal”, 16.3, 2022, pp. 227-236, cit., p. 229.

³⁷⁶ Ibidem.

³⁷⁷ Ivi, p. 233.

con il modo in cui gli studenti plurilingui possono sentirsi a scuola e questo li ha spinti a fare uso di metodologie multimodali nelle loro lezioni, in modo da stimolare gli studenti a significare e a costruire interpretazioni e conoscenze secondo una varietà di stili di apprendimento e secondo il proprio metodo congeniale³⁷⁸.

Anche Ekaterina Aschavskaya considera il *translanguaging* come un approccio didattico che, permettendo l'uso di diverse lingue, valorizza i diversi stili di apprendimento e permette ai discenti di costruire significato secondo la strategia per loro più efficace. Nel contributo preso in esame vengono riportati due esempi di attività realizzate al museo secondo un approccio *translanguaging* e multimodale, proprio per consentire agli studenti di “significare” nelle modalità più consone, libere ed efficaci, a partire dall'incontro con opere artistiche. Suddetto contributo si sofferma anche sul riscontro, totalmente positivo, degli studenti coinvolti in questo tipo di attività, i quali, grazie a questa metodologia, hanno potuto esprimersi in maniera più efficace grazie alla possibilità di fare uso di tutte le lingue del loro repertorio e di diverse modalità espressive. Nell'articolo *Art Museums as Translanguaging Spaces: ESCL Students, Multimodality and Identities*³⁷⁹, la studiosa riporta l'esperienza di un progetto “*further grounded in translanguaging ideas and multiliteracies*”, con la possibilità di impiegare più strategie per promuovere l'apprendimento linguistico situato al museo. Sulla base delle idee di *translanguaging* e *multiliteracies*, un'università statunitense ha sviluppato un corso di scrittura di inglese come seconda lingua (ESL) negli spazi di un museo di arte contemporanea, consentendo agli studenti partecipanti di sperimentare l'apprendimento della lingua come processo multimodale grazie ad attività di interpretazione delle opere d'arte, tramite collegamenti con la propria lingua e cultura. In questi laboratori, gli studenti hanno espresso le loro interpretazioni delle opere, riflettendo sul modo in cui il loro modo di guardare ad esse è strettamente legato al loro *background* culturale, educativo e personale, oltre che alla loro identità. Successivamente, gli studenti hanno scelto un'opera d'arte non esposta in quel museo

³⁷⁸ Cfr. R. Deroo, *Museums in support of preservice teacher learning: expanding understandings of multiliteracies and translanguaging in content area teaching*, qui p. 235.

³⁷⁹ E. Arshavskaya, *Art Museums as Translanguaging Spaces: ESL Students, Multimodality, and Identities*, in “TESOL Journal”, 13.2, 2022, pp. 1-6; <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.643> [ultimo accesso online 13 febbraio 2023].

ma di loro conoscenza, ed è stato chiesto di descriverla. In questi esercizi di descrizione e interpretazione, sono stati incoraggiati a usare parole della loro lingua madre e nelle lingue che per loro potessero raccontare al meglio l'opera in questione. Infine, gli studenti hanno riflettuto sull'impatto che l'osservazione e il confronto con oggetti artistici può avere nelle classi di una seconda lingua e sul significato del *translanguaging*: le loro riflessioni e i loro testi multilingui hanno dimostrato che le attività plurilingui nei musei forniscono strumenti utili agli studenti per apprendere valorizzando le proprie strategie e per riflettere sul modo in cui queste vengono impiegate.

The experience of using my native language in this work was fantastic and fresh. It helped my writing be more creative, besides, it described something new from foreign country. It revealed similarity in the artwork, but at the same time something unique that only can be expressed in another language³⁸⁰.

I contributi sopracitati riportano alcuni casi di sperimentazioni di metodi di insegnamento plurilingui che, grazie alla valorizzazione del repertorio linguistico degli studenti e dei loro stili di apprendimento, permettono anche ai discenti più fragili di raggiungere il successo scolastico e di sperimentare strategie efficaci per imparare e apprendere. Concedendo la possibilità di impiegare le lingue conosciute, eventualmente anche “mischiate” e usate insieme all'interno di un unico testo comunicativo, i docenti hanno dato la possibilità a quegli studenti svantaggiati di utilizzare tutti i mezzi linguistici a loro disposizione per esprimersi efficacemente. In questo modo, gli insegnanti, ma anche gli alunni stessi, hanno acquisito consapevolezza che il patrimonio plurilingue e multiculturale costituisce una immensa ricchezza e un vantaggio da sfruttare al meglio nei processi di apprendimento. La diversità e la varietà linguistica, infatti, alla luce degli studi e di tali casi di implementazione del *translanguaging* (con risultati di successo), non possono più costituire un limite e la causa di insuccessi scolastici e di esclusione sociale e culturale dalla comunità.

³⁸⁰ Ivi, cit. pp. 3-4.

IV.3. La Collezione Peggy Guggenheim e i laboratori *translanguaging* come proposta di inclusione sociale

Vi è un museo in Italia che adotta l'approccio plurale del *translanguaging* e che rappresenta un caso unico e all'avanguardia nel panorama nazionale: la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia. Tale realtà costituisce uno dei musei più significativi e rappresentativi dei movimenti artistici europei e nordamericani del XX secolo in Italia. Ha sede presso quella che è stata l'abitazione di Peggy Guggenheim per gli ultimi trenta anni della sua vita (1949-1979): Palazzo Venier dei Leoni a Venezia, un palazzo settecentesco progettato dall'architetto veneziano Lorenzo Boschetti e meglio conosciuto come "il palazzo non finito"³⁸¹. La Collezione Peggy Guggenheim ospita la collezione personale di Peggy Guggenheim e i capolavori della Collezione Hannelore B. e Rudolph B. Schulhof, donata al museo nel 2012, il giardino delle sculture Nasher e lo spazio per le mostre temporanee.

La Collezione fa parte della Fondazione Solomon R. Guggenheim, una costellazione internazionale di musei che include il Museo Solomon R. Guggenheim di New York, il Guggenheim Museum Bilbao e il futuro museo Guggenheim Abu Dhabi, oggi in costruzione. La Fondazione Guggenheim è un ente non profit con sede a New York, dedito a "promuovere la comprensione e l'apprezzamento dell'arte moderna e contemporanea attraverso mostre, programmi educativi, iniziative di ricerca e pubblicazioni"³⁸². La missione della Fondazione Guggenheim, abbracciata da tutti i musei che ne fanno parte, è la seguente:

Impegnata nell'innovazione, la Fondazione Solomon R. Guggenheim colleziona, conserva e interpreta l'arte moderna e contemporanea ed esplora le idee delle culture del mondo attraverso iniziative e collaborazioni, curatoriali ed educative dinamiche. La Fondazione coinvolge un pubblico locale e globale, grazie alla costellazione di musei, diversi dal punto di vista architettonico e culturale, alle mostre, alle pubblicazioni e alle piattaforme digitali³⁸³.

³⁸¹ Il palazzo è definito come "non finito" perché il suo progetto prevedeva l'innalzamento dell'edificio su quattro piani, di cui fu costruito solamente il primo, caratteristica che oggi rende la conformazione della Collezione Peggy Guggenheim unica e particolarmente riconoscibile nello *skyline* di edifici maestosi che si affacciano su Canal Grande.

³⁸² Cfr. <https://www.guggenheim-venice.it/it/il-museo/fondazione/> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023].

³⁸³ Cit. *ibidem*.

La missione della Fondazione risponde alla visione condivisa dalla mecenate, la quale, visionaria quale era, all'inaugurazione della galleria Art of This Century a New York nel 1942, affermò:

Sono del tutto consapevole della responsabilità insita nell'aprire la collezione al pubblico. Questa iniziativa avrà assolto il suo compito solo se riuscirà ad essere ad essere d'aiuto al futuro e non a registrare il passato³⁸⁴.

Per portare a compimento la missione della Fondazione e la lungimirante visione della sua fondatrice, la Collezione Peggy Guggenheim, attraverso i programmi educativi, intende costituire una risorsa accessibile a pubblici diversi e un luogo di crescita, di incontro e di benessere per tutti. Queste parole guidano lo staff del dipartimento Educazione nel suo quotidiano impegno e danno senso a tutte le attività che propone³⁸⁵. Come riferisce Michela Perrotta, Coordinatrice delle attività per le scuole e dei programmi per il pubblico, in un intervento del 1 dicembre 2022:

*Peggy Guggenheim ha voluto lasciare il patrimonio costituito dalla sua preziosissima collezione a tutti, non per registrare quello che è successo nello scorso secolo, ma per metterlo a servizio delle urgenze del mondo in cui viviamo. Questa premessa è molto importante per noi perché significa che dobbiamo attivarci come Dipartimento Educazione per [...] essere veramente di aiuto al futuro, perché chi ha fondato il museo ci ha lasciato questa responsabilità.*³⁸⁶

Il dipartimento Educazione del museo rappresenta un'eccellenza nel panorama museale italiano e internazionale e un modello per numerose altre istituzioni. È infatti stato uno dei primi musei a introdurre, tra i servizi ai visitatori, visite guidate e laboratori creativi per i bambini.

I programmi educativi si differenziano per tipologie di pubblico e includono: visite guidate, programmi per le scuole, attività per le famiglie, *Public Programs* (cioè programmi collaterali alle mostre e alla collezione permanente per tutti), programmi

³⁸⁴ Tratto dal comunicato stampa all'apertura di Art of This Century, New York, 1942.

³⁸⁵ Cfr. presentazione del dipartimento sulla pagina web dedicata del sito del museo, consultabile al seguente link: <https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023].

³⁸⁶ Estratto dell'intervento di Michela Perrotta, durante l'evento di presentazione del progetto *Io vado al museo*, in data 1 dicembre 2022, ore 17.00 presso Ca' Bernardo, Venezia; <https://www.unive.it/data/agenda/5/67893> [ultimo accesso online 12 febbraio 2023].

di accessibilità e inclusione, e il tirocinio internazionale per studenti universitari o neolaureati. In merito alle attività rivolte a categorie di pubblico svantaggiate, la Collezione garantisce l'accessibilità degli spazi e dei contenuti alle persone con disabilità, favorendo l'inclusione sociale e culturale e accogliendo tutti i visitatori in un ambiente ospitale e piacevole. Nell'offerta formativa specifica di questa sezione, troviamo: *Doppio Senso. Percorsi tattili alla Collezione Peggy Guggenheim* (programma che garantisce l'accesso al museo di non vedenti, ipovedenti e vedenti in chiave inclusiva), *Io vado al Museo* (percorso che promuove l'inclusione sociale attraverso percorsi educativi destinati alle persone con *background* migratorio) e, infine, *Estate a Palazzo* (visite guidate rivolte a persone della quarta età per evitare l'isolamento degli anziani over 75 nei mesi estivi).

Nei due anni di collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim, ho avuto la fortuna di seguire e osservare da vicino molti dei programmi inclusi nella proposta formativa del museo. Dopo l'esperienza di tirocinio internazionale (svolta negli ultimi mesi del 2020, quando il museo alternava periodi di apertura al pubblico a periodi di chiusura a causa dell'emergenza di Covid-19), sono stata selezionata per occuparmi della formazione, gestione e supervisione del lavoro giornaliero e delle attività educative di un gruppo di 15-20 *interns* internazionali dell'età compresa tra i 20 e i 30 anni, in comunicazione con tutti i dipartimenti del museo ed istituzioni esterne. Questo ruolo, che ho ricoperto dall'estate del 2021, mi ha dato la possibilità di affiancare il dipartimento educativo e di conoscere le attività e i progetti da esso proposti, in una fase in cui il museo gradualmente tornava a proporre i suoi programmi al pubblico. In questo ruolo ho potuto assistere alle prime visite secondo l'approccio *translanguaging* condotte da Michela Perrotta relativamente alla mostra *Migrating Objects. Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim*³⁸⁷. Conclusa questa esperienza, ho lavorato come educatrice museale conducendo visite guidate per diversi gruppi privati e nel contesto del programma rivolto a tutte le scuole del Veneto di ogni ordine e grado *A Scuola di Guggenheim*, grazie al quale ho potuto

³⁸⁷ V. Greene (a cura di), C. Clarke, R. T. Evans, E. McBreen, F. W. Veys (con i contributi di), *Migrating objects: arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim*, cat. (Venezia, Collezione Peggy Guggenheim, 15 febbraio–8 marzo 2020 e 6 ottobre 2021–10 gennaio 2022), a cura di Christa Clarke, R. Tripp Evans, Ellen McBreen, Fanny Wonu Veys, con Vivien Greene, Venezia, Marsilio, 2020.

consolidare la mia conoscenza della collezione e le mie competenze di mediatrice. In questo periodo, a inizio 2022 ho potuto seguire il corso di formazione sul *translanguaging* condotto da MILE per poter co-progettare e guidare percorsi di visita secondo questo approccio rivolti a un pubblico straniero. Dopo la formazione, la progettazione dei laboratori e le prime sperimentazioni in museo, mi è stata offerta una posizione temporanea all'interno del dipartimento educativo del museo, che mi ha dato modo di osservare e seguire le attività e le proposte che già conoscevo da un altro punto di vista: quello interno al dipartimento che le pensa, le progetta e le organizza. Il mio punto di vista privilegiato mi ha permesso di acquisire una visione completa di tutte le proposte educative del museo, dalla loro fase embrionale alla loro promozione e comunicazione al pubblico, dalla loro pianificazione alla loro messa in opera nelle sale del museo. Nei sei mesi di permanenza nel dipartimento educativo al fianco di Elena Minarelli e Michela Perrotta, ho potuto vedere lo sviluppo del progetto *Io vado al museo*, dal suo stato ancora episodico e sperimentale dei primi di maggio, al suo lancio ufficiale come parte dell'offerta formativa stabile, tramite l'apertura di una pagina web apposita, le riprese di video "promozionale", la stesura di un piano di comunicazione *ad hoc* (dalla *newsletter* del mese di ottobre all'organizzazione di un evento in collaborazione con Ca' Foscari per presentare il progetto e i suoi primi risultati).

L'esperienza di visita proposta nell'ambito di *Io vado al museo* prevede, a partire dall'osservazione diretta delle opere d'arte, il coinvolgimento dei partecipanti in attività all'interno degli spazi museali volte a educare alla bellezza, promuovere il dialogo interculturale, abbattere gli stereotipi e favorire l'emancipazione delle persone. La partecipazione di *Io vado al Museo* è gratuita e prevede un percorso tematico di visita della collezione con un'educatrice esperta, basata sulla selezione di significative opere d'arte, cui si legano delle attività volte a promuovere la multiculturalità e il plurilinguismo del gruppo secondo l'approccio *translanguaging*, che favorisce l'uso strategico di tutte le lingue oltre all'italiano, lingua veicolare. Durante la visita i partecipanti sono incoraggiati a usare tutte le lingue che conoscono, con particolare attenzione alle loro lingue madri, promuovendo una prospettiva che dà a tutto il repertorio linguistico pari valore nella costruzione di una società plurale. Le persone

che prendono parte al percorso si incontrano, imparano l'italiano osservando i capolavori esposti e si confrontano in un contesto informale inclusivo, innovativo e volto al benessere dell'individuo³⁸⁸.

IV.3.1. La fase sperimentale: *Oggetti Migranti*

Io vado al Museo rientra nell'offerta stabile del museo dal 2022, a seguito dell'esperienza di *Oggetti Migranti*, progetto realizzato nel corso del 2019 (fase preparatoria) e attivato nel 2020, in relazione alla mostra temporanea *Migrating Objects. Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim*³⁸⁹. Scopo della mostra era quello di presentare gli oggetti collezionati da Peggy Guggenheim provenienti da Africa, Oceania e Americhe precolombiane con l'intento di privilegiare e valorizzare in particolar modo il loro contesto originario, aspetto per molti anni non considerato e quasi totalmente sconosciuto alla maggior parte del pubblico. Con *Migrating Objects* si voleva, per la prima volta, che i manufatti raccolti da Peggy Guggenheim, all'inizio della sua carriera da mecenate, non fossero ammirati esclusivamente per un valore puramente estetico, ma soprattutto per i loro valori e significati intrinseci. La mostra si poneva dunque un duplice obiettivo: fornire un contesto a questi oggetti e dar loro pari dignità pari rispetto alle altre opere della collezione.

In occasione di *Migrating Objects* (15 febbraio–8 marzo 2020; 6 ottobre 2021–10 gennaio 2022), il museo ha proposto delle attività collaterali ideate attorno al tema centrale dell'esposizione: la migrazione, intesa come trasferimento, di esseri viventi per ragioni di vita.

³⁸⁸ Cfr. pagina del sito della Collezione Peggy Guggenheim dedicata al progetto *Io vado al museo*: al seguente link <https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/programmi-di-accessibilita-e-inclusione/io-vado-al-museo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

³⁸⁹ V. Greene (a cura di), C. Clarke, R. T. Evans, E. McBreen, F. W. Veys (con i contributi di), *Migrating objects: arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim*.

In quel contesto, tra i *Public Program* collaterali alla mostra, è stato proposto in forma sperimentale il progetto *Oggetti Migranti* che prevedeva un percorso di visita in mostra corredato da diverse attività secondo l'approccio *translanguaging*. L'obiettivo era approfondire il tema della migrazione e degli scambi interculturali che derivano dagli spostamenti delle persone e degli oggetti da un luogo all'altro.

Il dipartimento Educazione della Collezione Peggy Guggenheim, per progettare questi laboratori e per formare il proprio personale, si è rivolto a MILE (*Museums and Innovation in Language Education*), gruppo di ricerca con cui aveva collaborato nel 2018 durante il corso di formazione a tema *Laboratori di italiano a stranieri al museo: la dimensione interculturale e didattica*, tenuto da Fazzi e Meneghetti e sviluppato su quattro giornate in diversi musei veneziani, tra cui la Collezione Guggenheim. Il corso mirava a fornire ai partecipanti, docenti e professionisti museali, un solido quadro teorico di riferimento in merito alla didattica museale in italiano L2.

MILE fa parte del *Centre of Research in Educational Linguistics* (CREL) dell'Università Ca' Foscari e mira a esplorare gli aspetti legati all'apprendimento e insegnamento linguistico in contesti *out-of-school*, tra cui i musei e altri siti del patrimonio culturale e scientifico, anche attraverso l'uso di strategie e strumenti digitali³⁹⁰. Il gruppo di ricerca è costituito da Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, in qualità di responsabili scientifiche e dai collaboratori Giacomo Pompagnin e Stefania Zardini Lacedelli, che si occupano della parte di ricerca e formazione sul digitale. Gli obiettivi di MILE sono essenzialmente due:

- RICERCA: Da una parte le studiose si propongono di comprendere come integrare al meglio la didattica delle lingue in tutti i suoi aspetti con l'educazione museale e la mediazione culturale, dall'altra di capire l'impatto di queste esperienze su diverse dimensioni: affettiva, linguistica, cognitiva...

Come sostiene Fabiana Fazzi, nell'intervista in appendice:

La ricerca è una forte componente del nostro lavoro, adesso stiamo cercando di sviluppare percorsi con i musei che abbiano una parte di ricerca-azione dove ci sia [...] una valutazione dell'impatto dei percorsi che vengono creati.

³⁹⁰ Cfr. pagina dell'Università Ca' Foscari dedicata al progetto: <https://www.unive.it/pag/46303/> [ultimo accesso online 15 febbraio 2023].

- FORMAZIONE: Le responsabili scientifiche, inoltre, si occupano della formazione di operatori museali/educatori e insegnanti, due profili che spesso coinvolgono nei medesimi corsi, in modo che questi possano lavorare insieme, “perché l’obiettivo è sempre quello di creare un ecosistema e una relazione a lungo termine [tra scuola e museo]”³⁹¹.

Claudia Meneghetti nell’intervista in appendice riporta:

[...] l’obiettivo principale e il luogo in cui si situa MILE è questo territorio di mezzo che vuole essere [...] un punto di incontro tra la necessità di uscire sia del museo che della scuola e di trovarsi a metà strada. Noi ci stiamo ancora lavorando su questa metà strada, per definire questo spazio ibrido ci vuole ancora molto lavoro, anche perché è un tema nuovo con cui i musei si stanno confrontando e la scuola sta facendo lo stesso.

Nei mesi precedenti l’apertura della mostra al pubblico, le responsabili scientifiche di MILE hanno sviluppato insieme a Michela Perrotta e ad Elena Minarelli, Responsabile del dipartimento Educazione, l’idea di realizzare dei laboratori secondo un duplice obiettivo. Da un punto di vista *museale e sociale*, scopo di queste attività era il coinvolgimento di un pubblico di specifico interesse del museo, che solitamente non veniva raggiunto dagli altri programmi dell’offerta formativa; da un punto di vista *didattico e linguistico*, l’obiettivo era il consolidamento della lingua italiana (quindi, si può parlare anche in questo caso di laboratori di italiano L2), ma secondo un approccio che meglio rappresentava i valori che si volevano celebrare con la mostra stessa.

Abbiamo deciso di pensare insieme a MILE a un progetto in linea con i contenuti della mostra [...]. Quello che volevamo fare era rivolgerci a persone con background migratorio, che avevano affrontato un viaggio di questo tipo, una migrazione (come gli oggetti presentati all’interno della mostra), e utilizzare gli oggetti artistici per fare un’esperienza nelle sale del museo. Ci siamo confrontate con Claudia Meneghetti e Fabiana Fazzi, le quali ci hanno parlato di questo metodo del translanguaging, che fino a qualche anno fa non ci diceva assolutamente niente (mentre ora, ne parliamo tutti i giorni!), e sono emersi in relazione a questo approccio obiettivi come de-gerarchizzazione delle lingue, pari valore e dignità, fare emergere e valorizzare tutte le competenze... Quello che si poteva fare con gruppi con background migratorio ci è sembrato totalmente in linea rispetto a quello che i curatori stavano facendo con la mostra stessa. Quindi prima di aprire Migrating Objects ci siamo rivolti a MILE perchè

³⁹¹ F. Fazzi, estratto dall’intervista in appendice.

abbiamo pensato che il plurilinguismo e il translanguaging potevano essere la chiave di volta per sviluppare un progetto per persone straniere o persone con background migratorio.

MILE ha collaborato con il dipartimento su due fronti: in primo luogo, formando alcuni degli educatori museali che già lavoravano presso la collezione, così che potessero condurre anche questo genere di attività; secondariamente, co-progettando i percorsi da fare in mostra, a partire dalla scelta dei temi e delle opere, alla preparazione dei materiali. Durante il corso di formazione, i sei educatori museali e Michela Perrotta hanno potuto conoscere l'approccio e comprenderne le potenzialità, costruendo insieme percorsi che si fondavano sull'osservazione diretta dell'opera d'arte, punto di partenza imprescindibile per ogni attività, con il duplice obiettivo, da un lato, di portare un impatto positivo sull'apprendimento della lingua italiana, dall'altro, di abbattere gli stereotipi e valorizzare le competenze di tutto il gruppo.

All'apertura della mostra, per quanto per un breve periodo a causa dell'emergenza sanitaria di Covid-19, i primi gruppi sono stati accolti in museo e, nonostante l'iniziale scetticismo e timidezza da parte di alcuni dei partecipanti, fin da subito sono state evidenti le potenzialità dei percorsi *translanguaging*:

L'educatrice/educatore incentivava [...] l'utilizzo delle loro lingue madri e questi erano dei momenti magici, perché ognuno poteva finalmente parlare, ognuno poteva anche raccontare un oggetto che, magari, riconosceva. [In un percorso, ricordo che] abbiamo speso almeno mezz'ora con un ragazzo nigeriano a parlare di una maschera oruba, in museo c'era una didascalia di circa un paragrafo, e lui sapeva molto ma molto di più. [...] L'educatrice/educatore incentivava l'utilizzo della lingua e questo rompeva le barriere, dava la forza e il coraggio a tutti di parlare, anche alle persone che all'inizio erano un po' più restie. Proprio queste persone poi si lanciavano e si rendevano loro stesse conto, sorprendendosi, di sapere più degli educatori. Realizzavano che loro ci potevano insegnare delle cose, e quindi c'era un totale ribaltamento di ruoli, che poi era quello che accadeva a tutti i visitatori quando visitavano la mostra.

Gli obiettivi dei laboratori *translanguaging* al museo sono stati ampiamente raggiunti in termini di benessere dei partecipanti, valorizzazione delle lingue madri, coinvolgimento del pubblico specifico e consolidamento dell'italiano come lingua seconda. I vantaggi sono stati evidenti e molteplici: a partire dallo scardinamento della impostazione "seminariale" delle visite guidate (in cui l'educatore parla, il visitatore ascolta), passando per la valorizzazione delle culture "altre", dal successo in termini

di apprendimento linguistico dei partecipanti fino al superamento di quelle barriere che spesso ostacolano l'accesso al museo di tale pubblico di riferimento.

Oggetti Migranti è stato attivato nel 2020 e nel 2021, nonostante le ripetute chiusure del museo e della mostra temporanea a causa dell'emergenza sanitaria, e ha visto il coinvolgimento di numerosi gruppi (circa 1.000 studenti e 70 docenti di varie discipline) sia in modalità a distanza sia, quando possibile, in presenza.

IV.3.2. Alcuni esempi di attività

Prima di iniziare il percorso di visita, secondo l'approccio *translanguaging*, è fondamentale che tutti i partecipanti conoscano il repertorio linguistico del gruppo (educatrice compresa): questo permette una maggiore interazione tra i partecipanti e il mediatore, e garantisce l'inclusione di tutti. Condividere quali sono gli idiomi parlate da ciascun partecipante è importante anche per stimolare riflessioni e scambi tra gli stessi membri del gruppo, che possono così scoprire affinità e similitudini, varietà linguistiche o dialetti affini. Questo permette ai partecipanti di collaborare e conoscersi meglio, e all'educatrice di fare riferimento alle culture di provenienza del gruppo e a qualche parola eventualmente conosciuta nelle loro lingue.

Per permettere questo scambio e incrementare la consapevolezza del bagaglio linguistico proprio e altrui, in *Oggetti Migranti* è stata proposta come attività pre-visita la compilazione della *silhouette linguistica* di Busch³⁹² (figg. 10-12), che permette di riflettere su quali sono le lingue parlate, in che misura e a quali sfere della vita esse si legano (collocando le lingue nella *silhouette*, automaticamente gli alunni associano un

³⁹² Per prendere coscienza del repertorio linguistico e plurilinguismo proprio e del resto della classe, figurano diverse metodologie creative tra cui i ritratti/silhouette linguistici. Il processo di visualizzazione grafica del repertorio costituisce un momento preparatorio e necessario alle attività volte alla promozione del plurilinguismo. I ritratti linguistici attualmente in uso sono disparati: mentre alcuni rappresentano il profilo di una ragazza o di un ragazzo, quello adottato da Brigitta Busch e dal gruppo *Heteroglossia* è una figura astratta, schematica, senza rimandi di genere, caratterizzata, con il suo braccio destro alzato come in segno di saluto, da una certa dinamicità. Per il modello di silhouette linguistica si rimanda al seguente articolo pubblicato online da Brigitta Busch https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf [ultimo accesso online 28 gennaio 2023].

idioma a una parte del loro corpo e della loro vita. Ad esempio, spesso si tende a collocare nella testa la lingua studiata, associata al cervello che compie uno sforzo nell'apprendimento, mentre la lingua madre viene spesso collocata nei piedi, concepiti come radici, o nel busto, in quanto lingua viscerale).

Una volta in museo, il gruppo partecipa a una prima attività *ice-breaking* che ha molteplici scopi: permette di rompere le barriere tra i partecipanti e l'educatore e di far sentire a proprio agio i membri del gruppo; dà loro l'opportunità di presentarsi e all'educatore la possibilità di conoscere o ricordare il repertorio linguistico e la provenienza delle persone; infine, nella maggior parte dei casi, fa emergere le personalità più lanciate e trascinanti, così come quelle più timide e restie.

Dato il tema scelto per il percorso *Oggetti Migranti*, il viaggio e la migrazione, l'attività rompi-ghiaccio prevedeva una presentazione personale di sé e della propria origine ("Io mi chiamo ... e vengo da ...") a cui seguiva un'attività in cui tutti i partecipanti tracciavano su un planisfero i propri spostamenti avvenuti nel corso della loro vita. Prima di iniziare, l'educatore segnava sul cartellone i grandi spostamenti di Peggy Guggenheim (da New York, all'Europa – Parigi, poi Londra, nuovamente New York e, infine, Venezia) e di sé stesso (fig. 13).

Per quanto ci siano sostanziali differenze tra i viaggi di Peggy Guggenheim e dell'educatore e quelle dei soggetti coinvolti nelle attività (i quali spesso hanno superato migrazioni dolorose e difficili, per mare o per il deserto), nell'attività *ice-breaking* si è scelto di considerare in generale tutti gli spostamenti, a prescindere dalla loro natura svantaggiata o dolorosa, per evitare di cadere nella retorica del pietismo e per mettere in luce quegli aspetti che caratterizzano e accomunano tutta l'esperienza umana, al di là delle differenze dei casi specifici.

Entrati nelle sale del museo e durante tutto il percorso di visita, a partire dalle opere osservate, sono state proposte delle parole chiave legate all'uso e alla pertinenza delle opere (es.: rito/cerimonia, festa, vestito/abito, casa...). Per ognuna di queste, l'educatore ha chiesto ai partecipanti di condividere e scrivere su un cartellone la parola anche nelle lingue da loro conosciute (figg. 14-15). Dai cartelloni utilizzati in questo tipo di attività è emerso chiaramente il plurilinguismo e la rappresentanza di

molte delle lingue del mondo. Supporti cartacei di questo tipo sono stati utili anche per far emergere quelle somiglianze tra le lingue che possono supportare il processo di apprendimento di una nuova lingua (es.: la conoscenza della parola *vestido* in portoghese può aiutare a ricordare *vestito* in italiano, si veda l'immagine numero 14). I partecipanti stessi hanno messo in luce le connessioni e le somiglianze tra diverse lingue. Inoltre, l'osservazione dei cartelloni plurilingui ha permesso loro di realizzare, a loro sorpresa, di conoscere più lingue e di imparare delle nuove strategie per poter memorizzare, grazie ai confronti tra le lingue note, anche l'italiano.

Durante queste attività spesso si sono spesso innescati dei dibattiti e delle riflessioni sia tra persone parlanti lo stesso idioma, ma provenienti da zone diverse del paese o da nazioni diverse, sia tra concittadini che scrivono o pronunciano le medesime parole in maniera differente. Tali momenti di confronto e di riflessione hanno aiutato i partecipanti a prendere consapevolezza del proprio repertorio linguistico e di quello altrui e di imparare strategie e meccanismi di apprendimento sulla base del confronto.

Un'altra attività che è stata svolta nelle sale del museo, di fronte all'opera d'arte prevedeva la compilazione di una scheda che fungeva da "carta di identità" dell'oggetto artistico (fig. 16), preparata dal museo con l'aiuto delle esperte di MILE. Per portare a termine questa attività è stato chiesto ai partecipanti di scegliere un oggetto esposto in mostra, disegnarlo nello spazio dedicato (figg. 17-18) e rispondere a delle semplici domande su di esso (Che cos'è? Da dove viene? Com'è fatto? A cosa serve? Ti piace? Perché?), incentivando l'uso della lingua madre o di più lingue conosciute, oltre all'italiano (fig. 19). Nell'intestazione della scheda sono presenti diverse parole che traducono "opera d'arte" in più lingue, in modo da agevolare la comprensione della scheda, mettere sullo stesso piano diverse lingue e stimolare i partecipanti ad aggiungere altre traduzioni di "opera d'arte" nelle lingue da loro conosciute (fig. 20).

Il *template* della scheda utilizzata in museo è servito anche per svolgere un'altra attività *post-visita*, fondamentale per il consolidamento delle conoscenze acquisite e delle competenze esercitate durante il percorso in museo: in questo caso i partecipanti hanno potuto scegliere un oggetto personale del quale compilare la relativa "carta di identità". Questo esercizio ha permesso alle insegnanti di porsi in continuità con

quanto fatto e visto in museo, per riflettere sull'esperienza avuta o per esercitare nuovamente le strutture della lingua e il vocabolario acquisito. In alcuni casi, i partecipanti sono stati felici di condividere con il dipartimento educativo del museo le schede compilate relative ai loro oggetti personali (figg. 21-22).

La mostra *Migrating Objects* ha permesso al museo e ai suoi dipendenti, a partire dal dipartimento educativo, di attuare un cambio di prospettiva e un ribaltamento della visione in termini di approccio e mediazione della collezione. La presenza nel percorso espositivo di opere meno conosciute e meno evocative rispetto ad altre che compongono la Collezione Peggy Guggenheim, ha permesso al museo di attuare una grande svolta sia nei confronti della propria collezione, sia nei confronti dei programmi per i pubblici. *Oggetti Migranti* ha dato la possibilità al museo di avere chiaro il cambiamento di cui si necessitava in termini di inclusione e di de-colonizzazione della narrazione, considerando e dando voce a tutte quelle opere rappresentative di culture poco considerate rispetto al resto della collezione. Il programma collaterale alla mostra, nato come temporaneo e pensato per esaurirsi con la chiusura dell'esposizione, ha innescato nel museo e nel dipartimento educativo un cambiamento a lungo termine. È stato fin da subito chiaro che i laboratori *translanguaging* meglio rispondevano, rispetto ad altri approcci, alla necessità di rappresentare e dare voce alla società plurale e multiculturale, valorizzando le culture e le lingue di chi a lungo ha rappresentato una presenza silenziosa per la realtà culturale del nostro paese.

[...] delle opere che erano considerate [...] "secondarie" rispetto ai grandi capolavori degli artisti nordeuropei e americani, hanno dimostrato tutto il loro potenziale grazie a questo progetto. Questo è avvenuto grazie al fatto che, essendo anonime e per noi sconosciute in merito alla loro funzione, questo ha permesso alle persone che provenivano da quegli stessi paesi a raccontarci gli oggetti. Sono stati i partecipanti, in alcuni casi, a spiegare loro le opere all'educatore. Quindi è stato fondamentale avere lì l'opera d'arte, l'oggetto. Migrating Objects è stata per noi la mostra che ci ha chiaramente posto una sfida: cambiare la prospettiva delle cose, e quindi noi abbiamo effettivamente perseguito questo, che era l'obiettivo della mostra temporanea, che però è rimasto come obiettivo del museo anche dopo la chiusura della mostra. È bellissimo perché a volte si fanno delle mostre che non creano cambiamento, mentre questa mostra che ci si aspettava che avesse risonanza minore, ci ha permesso in realtà di attuare un grande cambiamento.

Questo ribaltamento della prospettiva è avvenuto in due sensi grazie all'esperienza della mostra *Migrating Objects* e del programma collaterale *Oggetti Migranti*: da una parte il visitatore-osservatore è diventato colui che dà un apporto personale al percorso, spiegando e integrando quanto detto dal mediatore; dall'altra parte, opere prima senza contesto e ai margini, sono divenute il cuore del percorso e protagoniste di dibattiti interculturali.

IV.3.3. *Io vado al Museo: oggi*

La chiusura della mostra *Migrating Objects* non ha determinato la fine del progetto. Dato il successo di *Oggetti Migranti*, la richiesta di molte delle classi destinatarie di tornare al museo e conoscere la restante parte della collezione, e la mancanza, nell'offerta formativa stabile, di programmi a sostegno dell'inclusione sociale, il museo ha deciso di portare avanti e, anzi, di sviluppare il progetto.

Dopo l'esperienza "sperimentale" dei laboratori *translanguaging* pensati come attività collaterali alla mostra del 2020, il potenziale di tali percorsi è stato evidente, in particolare relativamente al raggiungimento di un pubblico a cui il museo da tempo si voleva rivolgere, in quanto parte della comunità ma ancora troppo lontano per rientrare tra i *target* che frequentano la Collezione Peggy Guggenheim. La volontà del museo, a partire dalla direzione e poi tutti gli altri dipartimenti, è stata dunque quella di rendere questo progetto una proposta permanente nell'offerta formativa. Nasce così un programma non legato a una mostra specifica, e per questo si decide di pensare al titolo più efficace e generico *Io vado al Museo*, che compare sul sito del museo³⁹³ e su altri canali di comunicazione in più lingue, come segue, proprio per rappresentare e promuovere la varietà linguistico-culturale di tutto il globo.

³⁹³ Il video è stato pubblicato sulla seguente pagina del sito del museo: <https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/programmi-di-accessibilita-e-inclusione/io-vado-al-museo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

Io vado al museo / من ميرم موزه / Müzeye gidiyorum / I go to the museum /
Я ИДУ В МУЗЕЙ / Je vais au musée / ฉันไปพิพิธภัณฑ์ / Mo lo si museum /
МЕН МУЗЕЙГЕ БАРАМЫН / Ngenda mu museum / أذهب إلى المتحف /
Pupunta ako sa museo / 私は美術館に行きます / زه موزيم ته خم

Io vado al museo è una semplice ma potente affermazione che racchiude un importante messaggio, soprattutto se declinata in più lingue. L'idea della denominazione del progetto è nata in concomitanza con le riprese del video di promozione del progetto, in cui si è pensato di far pronunciare a tutti i partecipanti questa frase nella propria lingua madre.

Gli obiettivi del programma *Io vado al Museo* sono simili a quelli su cui si fondava *Oggetti Migranti*, ma sono più solidi e, soprattutto, proiettati su un periodo a lungo termine.

Gli obiettivi del programma Io vado al Museo [...] sono molteplici: in primo luogo di inclusione sociale rispetto a quelle persone che stanno già percorrendo una strada di integrazione nel tessuto sociale del paese di arrivo e che possono trovare nel museo un contesto diverso nel quale compiere parte di questo percorso. Poi di coinvolgimento di quelle categorie di pubblico che possono essere considerate lontane dal museo e che quindi, partecipando a questo programma, possono entrare nelle gallerie e fare un'esperienza. Si tratta di un obiettivo di tipo educativo che rientra nella mission del museo stesso, che lavora con diverse fasce di pubblico e con le scuole. [...]

Con Io vado al Museo ci rivolgiamo a persone straniere con un passato di migrazione, che quindi hanno fondamentalmente una ricchezza in più, una cultura diversa dalla nostra, grazie alla quale possono interpretare le opere da un punto di vista diverso. L'opera parla a tutti: il linguaggio universale dell'arte è tale perché può trovare diverse interpretazioni a seconda dell'osservatore.

Inoltre, come si legge dal sito del museo, in linea con gli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, con *Io vado al museo* la Collezione Peggy Guggenheim intende promuovere il plurilinguismo e la multiculturalità quali valori del mondo contemporaneo. L'approccio del *translanguaging* si è dimostrato adatto a perseguire i suddetti obiettivi e si è configurato come una chiave innovativa per rendere il progetto efficace rispetto alle realtà che propongono processi di

integrazione per le persone straniere e, contemporaneamente, per innovare il ruolo del museo nella costruzione di una società plurale e multilingue³⁹⁴.

Il gruppo di ricerca MILE tra febbraio e aprile del 2022 ha condotto un corso di formazione per un nuovo gruppo di operatori museali della Collezione Peggy Guggenheim sull'uso del *translanguaging* in contesti non formali e ha lavorato alla co-progettazione di nuovi percorsi di visita e attività, incentrati sulle opere esposte nella collezione permanente del museo. Nella fase di co-progettazione e valutazione, il gruppo di lavoro è stato costituito da Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, in quanto esperte esterne e responsabili scientifiche di MILE, sette educatrici del museo (in questo numero hanno partecipato alla formazione, poi durante il corso dell'anno sono rimaste circa in tre a collaborare al progetto) e Michela Perrotta, in qualità di Coordinatrice delle attività per le scuole e dei programmi per il pubblico.

Tra i temi emersi nelle riflessioni dell'*equipe* di lavoro e valutati per lo sviluppo dei percorsi in museo, sono stati considerati: corpo/ballo, casa/museo, storie/narrazioni e città. Per ogni tematica, si è costruito un percorso di visita in museo basato sull'osservazione diretta di tre o quattro opere, a partire dalle quali sono state articolate delle rispettive attività di confronto linguistico e dialogo interculturale secondo l'approccio *translanguaging*.

In primavera i primi gruppi hanno iniziato a visitare il museo e le educatrici hanno sperimentato tutti i quattro percorsi, sotto l'attenta supervisione di Fazzi e Meneghetti e il supporto di Perrotta. Dalle prime sperimentazioni, è emerso che i percorsi più efficaci in termini di coerenza delle opere trattate, coinvolgimento del gruppo, partecipazione durante le attività e risultati ottenuti a livello di esercizio linguistico e scambio interculturale sono stati quelli riguardanti i temi città e storie/narrazioni. Per questa ragione, il gruppo di lavoro ha deciso di concentrarsi, al momento, su questi due percorsi per perfezionarli di visita in visita.

Questa fase di miglioramento è ancora in corso ed è resa possibile soprattutto grazie al continuo monitoraggio di ogni singolo percorso da parte di Claudia Meneghetti, la quale sta conducendo un dottorato di ricerca proprio sull'educazione plurilingue al

³⁹⁴ Cfr. pagina web dedicata al programma: <https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/programmi-di-accessibilita-e-inclusione/io-vado-al-museo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

museo e in particolare sull'approccio *translanguaging*, con l'obiettivo di fornire delle linee guida metodologiche forti e solide che, al momento, mancano nella letteratura scientifica. La ricercatrice, dopo ogni percorso di visita, fornisce un *feedback* utile sia all'educatrice, affinché migliori la propria *performance* e incrementi le proprie competenze personali, sia al museo stesso perché permetterà, dopo questa fase di perfezionamento, di confezionare una proposta di alta qualità. Le criticità riscontrate e messe in luce di volta in volta riguardano gli aspetti migliorabili dell'attività su più fronti: dalla mediazione sull'opera all'uso di tutte le lingue del repertorio del gruppo, dal confronto interculturale al coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti.

Nell'arco del 2022 circa 35 gruppi hanno visitato il museo, per un totale di 282 partecipanti. Nonostante il numero apparentemente esiguo, si tratta di un risultato piuttosto significativo, soprattutto se si considera che fino al mese di giugno difficilmente le scuole permettevano l'uscita delle classi a causa delle restrizioni per Covid-19. Inoltre, il progetto è stato ufficialmente lanciato sul sito web del museo e in una comunicazione *ad hoc* tramite *newsletter* soltanto nel mese di ottobre.

La promozione del nuovo programma di inclusività e accessibilità ha richiesto un coinvolgimento diretto da parte di numerosi altri dipartimenti del museo, tra cui, ad esempio, l'Ufficio Comunicazione, Stampa e Social Media e l'Ufficio Editoria e Progetti Speciali, per l'implementazione di strategie comunicative. Nello specifico, è stata creata una nuova pagina sul sito del museo nella sezione EDUCAZIONE, che spiega dettagliatamente il metodo, la storia del programma, gli obiettivi e le modalità di adesione. Qui è stato pubblicato un video girato nel corso dell'estate 2022, a cui hanno preso parte due classi del C.P.I.A. di Venezia con le rispettive insegnanti, Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, Elena Minarelli e due educatrici del museo. Le riprese, a cui ho avuto la fortuna di assistere e collaborare, sono state fatte da *film-maker* professionali che hanno seguito i gruppi durante i percorsi di visita in museo e hanno intervistato Elena Minarelli, Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti (figg. 23-24). Nel video, dopo un'introduzione generale del programma da parte della Responsabile del dipartimento, le ricercatrici hanno spiegato il metodo, le potenzialità e gli obiettivi dell'approccio *translanguaging*. Dalle riprese effettuate anche nelle sale del museo durante i laboratori emergono chiaramente la composizione plurale delle classi e

l'approccio plurilingue evidente soprattutto nei supporti cartacei come planisferi e cartelloni usati durante le attività.

Per quanto riguarda altre strategie comunicative intraprese dal museo per la promozione e la diffusione del progetto, un importante canale di comunicazione è stato aperto dal comune di Venezia e in particolare dall'Ufficio Servizio pronto intervento sociale, inclusione e mediazione³⁹⁵, che si occupa di progetti per la coesione sociale. Le due persone referenti dell'ufficio hanno creato una rete di scuole di italiano che accorpa i C.P.I.A, le associazioni del territorio, le biblioteche e i musei che propongono progetti per stranieri, in cui è stata inserita anche la Collezione Peggy Guggenheim. Il museo ha notevolmente beneficiato della rete capillare creata dall'Ufficio: infatti in corrispondenza della diffusione della *newsletter* relativa alla proposta di *Io vado al museo* a tutto l'indirizzario con i contatti delle altre istituzioni della rete, il dipartimento Educazione ha ricevuto moltissime richieste di partecipazione.

Michela Perrotta, nell'intervista in appendice fa riferimento a questo canale di comunicazione:

Questa rete è molto attiva, infatti i partecipanti fanno una riunione plenaria ogni due mesi in cui parlano di tutto: a partire dalle questioni di tipo logistico delle scuole, fino ad arrivare, per esempio, a una riunione plenaria in cui all'ordine del giorno c'era l'offerta dei musei per persone straniere. Quindi ci coinvolgono, noi per loro siamo parte della rete a tutti gli effetti e hanno un indirizzario tramite cui diffondono tutte le notizie su questi progetti e hanno diffuso anche il nostro. In concomitanza con l'invio della nostra newsletter riguardo Io vado al Museo abbiamo ricevuto molte adesioni, quindi certamente quello è il canale più forte.

Inoltre, la Collezione Peggy Guggenheim negli ultimi anni ha stretto dei rapporti saldi e duraturi con il C.P.I.A. di Venezia, realtà che comprende sia delle classi di scuola media che corsi di italiano per stranieri aperti a tutti e con l'ACLI.

[riguardo al C.P.I.A.] Si tratta di un bel bacino, è una vera e propria scuola, ci sono circa 5-6 classi. Questo rapporto continuo che abbiamo coltivato con i loro insegnanti ha fatto sì che credessero nel Guggenheim e portassero sempre di più i loro e altri gruppi. Anche con l'ACLI, che è un'altra associazione, il rapporto è sempre stato facile.

³⁹⁵ La pagina e tutte le informazioni riguardo tale ufficio è consultabile online al seguente link: <https://www.comune.venezia.it/it/content/servizio-pronto-intervento-sociale> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023].

Michela Perrotta, durante l'intervista in appendice, specifica che, trattandosi ancora di un progetto in avvio, al momento il dipartimento è molto cauto nel coinvolgimento di realtà che si trovano al di fuori della città metropolitana di Venezia.

Dall'altra [parte] stiamo anche attenti a capire quali sono le forze che abbiamo in questo programma. Lanciarlo e allargarlo, senza avere le risorse per sostenerlo, sarebbe problematico e ci si riverserebbe contro come un boomerang. Noi lo vogliamo promuovere sempre di più, speriamo di andare oltre il confine della città metropolitana, vorremmo spingerci oltre regione.

IV.3.4. I percorsi

Due sono i percorsi che al momento vengono proposti ai gruppi partecipanti al progetto: città e storie/narrazioni.

Grazie alla esperienza avuta in prima persona, per cui ho potuto co-progettare, guidare e osservare più volte lo svolgimento dei percorsi, in questa sede verranno presentate le attività nei dettagli, corredate da numerose immagini a fine capitolo.

CITTÀ:

Il percorso città è più semplice e meno articolato di quello storie. Per questo, se il gruppo non esprime nessuna preferenza in merito al tema del percorso, le educatrici scelgono di svolgere questo in caso di livelli più bassi come preA1-A2.

L'idea alla base della scelta di questo tema nasce dal fatto che molte delle opere della Collezione rappresentano degli scenari cittadini.

Il percorso si sviluppa attorno alla selezione di tre e/o quattro opere (a seconda delle condizioni del museo in termini di affollamento e/o allestimento e delle tempistiche, l'educatrice può variare il percorso di volta in volta), a partire dalle quali emergono delle parole-chiave riferibili a elementi che compongono la città.

Il percorso è stato dunque strutturato su quattro tappe: una *ice-breaking* iniziale e tre relative ad opere della Collezione che possono variare, a seconda dell'allestimento in corso e dell'affollamento delle sale.

Una volta accolto il gruppo, l'attività introduttiva e *ice-breaking* si svolge in uno spazio libero del museo, in giardino o in una delle prime sale, secondo una disposizione circolare. L'educatrice introduce il tema, si assicura che tutti abbiano compreso e chiede a tutti di pronunciare nelle proprie lingue la parola "città" e di scriverle alla base di un cartellone su cui è stato stampato un planisfero (fig. 25). L'operatrice dà avvio all'attività dando l'esempio: scrive la parola nella propria lingua e/o nel suo dialetto (se ne parla uno). L'educatrice Noemi, per esempio, dal momento che conosce il dialetto barese, scrive CITTÀ e SCTTÈ (fig. 26), e fa notare la affinità di suono tra le due parole e altre che emergeranno dal gruppo come CITY, شهر (urdu), CIUDAD e molte altre. Dopo questa attività *translanguaging*, ognuno si presenta al gruppo costruendo la frase come segue: "Io mi chiamo *proprio nome* e la mia città è *città di provenienza*". Mentre si pronuncia questa frase, in italiano o nella propria lingua madre, si segna con un pennarello la collocazione del proprio luogo d'origine sul planisfero.

La prima attività può essere svolta di fronte all'opera *L'impero delle luci* (1955-1956) di Renè Magritte (fig. 27). Il materiale utilizzato è composto da tre fogli di acetato attraverso il quale si osserva il dipinto (come se fosse una sorta di finestra) e dei pennarelli indelebili. L'educatrice media l'opera, che di per sé è molto evocativa, infatti, nella gran parte dei casi viene spiegata spontaneamente dagli osservatori, i quali, sbigottiti per il paradosso raffigurato, si lanciano a spiegare che non è possibile che giorno e notte coesistano nella stessa immagine. Viene chiesto di osservare il dipinto attraverso il foglio acetato e di isolare alcuni elementi della figurazione che corrispondono a parti della città: casa, albero, lampione e strada. La classe viene divisa in piccoli gruppi, a ciascuno dei quali viene assegnato uno di questi simboli e consegnato un foglio trasparente. Una persona per gruppo isola l'elemento di riferimento disegnandolo sull'acetato attraverso cui osserva il quadro (fig. 28) e tutti i partecipanti scrivono nelle lingue conosciute il nome di quella parte di città (fig. 29).

La seconda attività può avvenire in relazione all'opera di Giorgio De Chirico *La torre rossa* (1913, fig. 30). Dopo un primo momento di osservazione del dipinto, l'educatrice chiede ai partecipanti di elencare gli elementi riconosciuti che compongono la città metafisica: case, torre, piazza, portici, monumento, paesaggio... Questa seconda fase si sviluppa attorno alla parola-chiave "monumento": una volta individuato nell'opera, si riflette su tale parola, grazie al supporto del cartellone plurilingue su cui sono presenti traduzioni di questa parola in diverse lingue (fig. 31). Questo materiale è stato pensato e creato dopo la sperimentazione dei primi percorsi in cui si è riscontrata, in alcuni casi, una certa difficoltà nel comprendere la parola "monumento" e il suo significato. Grazie alla scheda plurilingue, alcuni dei partecipanti possono riconoscere il termine nel proprio idioma o comprenderne il significato grazie a strategie di confronto e traduzione. Se presenti all'interno del gruppo delle varietà linguistiche non rappresentate nel cartellone plurilingue, si invita i partecipanti ad integrare e aggiungere la parola nelle lingue mancanti. Dopo questa attività *translanguaging*, si svolge un breve laboratorio creativo e di confronto interculturale a partire dalla parola-chiave emersa davanti all'opera di De Chirico. L'educatrice chiede ai partecipanti di pensare a un monumento rappresentativo della propria città o del proprio paese e di disegnarlo su dei fogli, divisi in piccoli gruppi (fig. 32). Allo scadere del tempo dato, ognuno presenta, nella propria lingua o in italiano, il monumento e spiega quale sia il suo significato. Suddetta attività stimola la riflessione dei partecipanti (i quali, spesso, si avvicinano ad essa con scetticismo, dicendo frettolosamente "noi non abbiamo monumenti"), la ricerca attiva di un aspetto della propria cultura di provenienza e l'esercizio creativo del disegno. Questi confronti, inoltre, danno modo di aprire un dialogo interculturale sulla storia, sui valori e sulle religioni delle diverse culture, a cui i monumenti sono intrinsecamente legati. Dopo questo momento di condivisione, i fogli con i disegni vengono attaccati tra di loro con del nastro adesivo, per formare un unico monumento del gruppo classe (fig. 33). Nella figura 22, nel foglio in basso a destra è evidente che due ragazzi hanno rappresentato la stessa porta trionfale: si tratta di Killa Abdullah a Belucistan in Pakistan, sulla strada che collega questo paese all'Afghanistan, a segnalare l'ingresso e l'uscita dal paese. Ciò che è più interessante è che le due persone che la hanno

rappresentata come simbolo del proprio luogo provengono dai due diversi paesi, Pakistan e Afghanistan, pur vivendo molto vicini. Parlano la stessa lingua, si considerano “vicini di casa”, solo una montagna li separa, ed entrambi si riconoscono nello stesso simbolo ma la loro nazionalità è diversa.

Davanti all’ultima opera del percorso, il gruppo osserva *Uomini in città* (1919) di Fernard Leger (fig. 34), unica opera della selezione che rappresenta, tra gli elementi che compongono la città, anche la figura umana, seppur trasfigurata in forma di *robot*. In questa occasione, dopo aver ripercorso tutte le parole-chiave precedentemente emerse, l’educatrice media l’opera aiutando gli osservatori a individuare le figure umane nel quadro *tubista*. Per concludere il percorso e ripassare gli elementi precedentemente visti, si riprendono i fogli acetati usati in relazione all’opera di Magritte, li si uniscono con del nastro adesivo a formare una finestra e viene chiesto a dei volontari di “entrare” nella loro città impugnando davanti al loro viso il foglio trasparente.

Il percorso si conclude con un saluto e una fotografia di gruppo in terrazza panoramica (fig. 35). Da questo punto si può osservare dall’alto la città di Venezia e si intravede il campanile di San Marco (il suo monumento caratteristico), almeno per la parte sommitale, che svetta sopra i tetti delle case. Da questo luogo privilegiato si chiude il percorso facendo notare quanto la città di Venezia sia unica per la sua particolare conformazione.

STORIE:

L’idea di questo percorso è nata a partire da una riflessione riguardo l’opera *Maiastra* (1912?) di Costantin Brancusi (fig. 36), scultura in ottone che rappresenta l’uccello mitologico *maiastra*, dalle magiche proprietà guaritive, protagonista di una nota

leggenda popolare rumena. L'opera, se esposta nell'allestimento museo, rappresenta la prima tappa del percorso di visita³⁹⁶.

Il tema affrontato riguarda le storie intese come narrazioni e il percorso si sviluppa attorno a questo *fil rouge* per tappe, a ciascuna delle quali corrisponde un'opera d'arte e un elemento costitutivo della storia: protagonista, ambientazione, azione, emozioni. La struttura della attività è la medesima di quella spiegata sopra. Prima di iniziare l'osservazione diretta delle opere, però, il gruppo svolge una attività di introduzione al tema e *ice-breaking*. All'arrivo del gruppo in museo, ci si raduna in uno spazio libero nel giardino o nella prima sala e ci si dispone a cerchio. L'educatrice introduce il tema del percorso spiegando che durante la visita si parlerà di come si racconta una storia: i partecipanti nel museo vedranno una selezione di opere che permetteranno di riflettere su come si costruisce una narrazione. Per iniziare, l'operatrice chiede ai partecipanti come si dice "storia" nelle loro lingue. Inoltre, spiega che alcuni racconti iniziano con delle formule introduttive: in italiano, ad esempio, con "c'era una volta".

Per questa attività *ice-breaking* l'educatrice mostra un cartellone plurilingue su cui c'è scritto "c'era una volta" in molti degli idiomi parlati dal gruppo³⁹⁷ e chiede ai partecipanti se è presente anche la frase nella loro lingua e, in caso negativo, suggerisce di aggiungere la formula con cui vengono introdotte le storie nella loro tradizione (fig. 37). A questo punto, si effettua un giro di presentazioni che viene inaugurato dall'educatrice a partire dal cartellone plurilingue nel seguente modo: tenendo in mano quest'ultimo, l'operatrice si presenta con la formula "C'era una volta *proprio nome*" (es.: "C'era una volta Noemi" oppure "*Erase una vez Isabel*"). È possibile annunciarsi al gruppo in italiano, oppure, nella propria lingua madre. Man mano che i partecipanti si presentano, si passano il cartellone in modo da tenerlo in mano durante la loro introduzione rivolto verso gli altri. In questo modo possono indicare come si dice nella propria lingua o aggiungere una frase idiomatica da loro conosciuta.

³⁹⁶ Frequenti riallestimenti della collezione permettono di esporre al pubblico la Collezione nella sua interezza. A causa delle piccole dimensioni delle sale, un tempo stanze della casa, soltanto parte della Collezione è in mostra.

³⁹⁷ Per realizzare il cartellone plurilingue, sono stati selezionati gli idiomi che più frequentemente fanno parte del repertorio linguistico di questa utenza. Inoltre, prima di ogni visita, viene chiesto all'insegnante o capo-gruppo di comunicare al dipartimento educativo quali siano le lingue parlate dagli studenti. In questo modo l'educatrice può prepararsi adeguatamente e predisporre, se necessario, di materiali pensati *ad hoc*.

A questo punto la prima attività situata davanti a un'opera d'arte è relativa al protagonista della storia. Questa può essere svolta davanti a più opere, tra cui la *Maiestra* di Brancusi (fig. 36), come anticipato sopra. In questo caso, l'educatrice si occupa di mediare l'opera spiegando cosa rappresenta e introduce la parola chiave "protagonista". A questo punto, si svolge una attività *translanguaging*: l'educatrice chiede ai partecipanti se conoscono il significato della parola-chiave e stimola ognuno a esprimere questa stessa parola nella propria lingua, anche aiutandosi con il traduttore online. Su una parte di un foglio tutti scrivono "protagonista" nelle lingue del gruppo e si confrontano naturalmente in caso di dubbi o somiglianze tra parole.

Compreso il ruolo del protagonista in una storia, si imposta una attività in forma orale che prevede un confronto interculturale sulle storie della propria tradizione che hanno come protagonista un animale. Anche in questo caso, viene data la possibilità ai partecipanti sia di utilizzare il proprio telefono sia di esprimersi nella loro lingua di preferenza. In diversi casi è capitato che una persona volesse condividere una storia, ma esordisse dicendo: "In italiano non riesco". Rientra nei compiti dell'educatrice assicurare il partecipante in merito alla possibilità di farlo nella propria lingua e poi, sia grazie all'uso di traduttori online, sia all'aiuto di compagni che sono in grado di mediare e di idiomi *franchi*, la persona è riuscita a esprimersi e farsi comprendere. In figura 28 è stato catturato in uno scatto un foglio su cui uno studente ha scritto in bengalese la storia che ha come protagonista *biral mini* (il gatto Minnie), che inizialmente ha scritto sul foglio poiché non si sentiva a proprio agio a condividerla a voce con il resto del gruppo, e poi, con la mediazione della lingua inglese, del traduttore e dei compagni, è riuscito a condividere con il gruppo.

Davanti all'opera legata alla parola-chiave "protagonista", si inizia a creare una storia collettiva: l'educatrice mostra un cartellone su cui c'è scritto soltanto l'incipit della narrazione, "C'era una volta..." e chiede a qualche volontario di proseguire la storia plurilingue, scegliendo il suo protagonista (fig. 39). Nell'esempio in figura 39 nelle prime due righe sono stati scritti tutti i protagonisti delle storie conosciute dal gruppo, gli studenti erano talmente entusiasti che è stato difficile scegliere un solo personaggio. Si può notare all'inizio della prima riga *biral mini* scritto in rosso. L'educatrice, in questo caso Noemi, ha chiesto di scrivere anche la pronuncia di fianco al nome tra parentesi.

Davanti all'opera di Kandinsky *Paesaggio con macchie rosse n.2* (1913) il gruppo riflette sulla presenza in ogni storia di una "ambientazione" (fig. 40). Dopo un momento di mediazione dell'opera, che mette in luce il profilo multiculturale dell'artista dovuto ai suoi numerosi spostamenti, si riflette sul valore dei colori nelle diverse culture e per Kandinsky. Spesso davanti a quest'opera, l'interpretazione delle educatrici è stata ribaltata. Per spiegare la teoria dei colori di Kandinsky, solitamente il mediatore fa notare l'uso dei colori inusuale e antinaturalistico per la rappresentazione delle montagne, elemento ben riconoscibile tra le forme che compongono il paesaggio. I mediatori culturali e gli educatori del museo, durante le visite guidate, fanno notare che per rappresentare le montagne, qui nello specifico le Alpi che circondano la cittadina di Murnau, i colori più indicati sarebbero il verde, il grigio, il bianco o il marrone, e che non esistono delle montagne blu, viola o rosse. A questo punto, se la mediazione viene fatta davanti a una classe di scuola italiana, i bambini in coro urleranno "ma certo! I colori che Kandinsky usa sono sbagliati!", mentre in una classe dalla composizione multiculturale, nella quasi totalità dei casi, si troverà qualcuno che sosterrà che le montagne blu o rosse sono esattamente quelle che osservava uscendo da casa propria in Iran o in Afghanistan³⁹⁸. Anche davanti a questa opera si compie un'attività *translanguaging*, chiedendo ai partecipanti di scrivere in un'altra porzione del foglio la parola "luogo" nelle proprie lingue.

Prima di procedere nel percorso, la classe proseguirà la sua storia: un altro volontario sceglierà l'ambientazione e la scriverà, nel proprio idioma, sul cartellone plurilingue. Nella immagine 39, il luogo corrisponde a quanto scritto nella terza riga in colore blu "Ras Dascian" (ራስ ደጃን in amarico), che è una delle montagne più alte dell'Africa collocata in Etiopia.

Ogni storia, dati un protagonista e un'ambientazione, ha bisogno di una "azione", lo svolgimento. Per questa tappa del percorso, il gruppo osserva *Interno Olandese II* (1928) di Joan Mirò, in cui dei fanciulli e un nano trasfigurati in piccole forme organiche suonano e fanno ballare un cane e un gatto formando un cerchio danzante e

³⁹⁸ Tra i vantaggi di attività di questo tipo, rientra certamente anche il ribaltamento della visione del museo e degli educatori. Questi imparano moltissimo da chi partecipa alle visite *translanguaging*, soprattutto in termini di ribaltamento della prospettiva e relativizzazione della propria visione.

musicale (fig. 41). Per la mediazione dell'opera, l'educatrice mostra l'opera di Jan Steen *Lezione di danza* (1665) conservata al Rijksmuseum, a cui si è ispirato il quadro del pittore spagnolo, e usa le tre parole-chiave per lo svolgimento dell'attività: cane, gatto, flauto (fig. 42). L'operatrice divide in piccoli gruppi (di tre persone circa) la classe e dà loro la consegna di dare un titolo all'opera sia in italiano che nelle proprie lingue e di scriverli su un cartoncino rispettivamente su fronte e retro. La mediatrice in questo tipo di attività dà sempre un esempio (come "il gatto balla con la musica") e lascia qualche minuto per lavorare a gruppi. Terminato il tempo, si chiede a ciascun capo-gruppo di condividere e spiegare il titolo scelto.

A partire da questo lavoro, un volontario sceglie l'azione da far compiere al protagonista della storia plurilingue e continua la storia. Nel caso della figura 36 l'educatrice Noemi ha scritto in dialetto barese "*chentr*" cioè cantano.

Infine, per completare un racconto manca soltanto una cosa: le emozioni. Davanti all'*Impero delle luci* (1955-1956) di Renè Magritte (fig. 27) si riflette e si condividono le proprie emozioni confrontandosi sulle ambigue sensazioni suscitate dall'osservazione dell'opera. Davanti a questo dipinto si conclude la storia plurilingue: sul foglio dell'immagine 36, tutti i partecipanti nell'immagine hanno scritto le loro emozioni.

Alla fine della visita, si legge ad alta voce, una parte ciascuno, la storia plurilingue scritta a più mani e il percorso è giunto a termine. Questo momento di condivisione è stato possibile grazie al fatto che gli studenti avevano precedentemente indicato la pronuncia delle parole tra parentesi. Questa rilettura della storia a più voci è stata molto partecipata, ha dato la possibilità a tutti di prenderne parte e la narrazione stessa si è fatta rappresentativa della pluralità di voci che ha trovato espressione durante la visita.

Infine, il gruppo scatta una foto dalla terrazza panoramica riservata a eventi privati e si congeda, solitamente esprimendo soddisfazione e felicità per l'esperienza appena avuta (fig. 43-45). In questo momento le insegnanti si affiancano alle educatrici e danno loro un *feedback* spontaneo: nella gran parte dei casi, questi ultimi esprimono il loro stupore nel constatare che proprio chi a scuola fa più fatica, si impegna di meno

ed è più introverso, durante il percorso di visita è quell'elemento *leader* e trainante del gruppo, che mostra uno spiccato interesse e un lato di sé inedito ai docenti.

Il percorso è molto riuscito ed effettivamente quello più ricco: oltre alle molteplici attività, l'idea della creazione della storia plurilingue "a più mani" permette al gruppo di mantenere sempre il *focus* sul tema che collega le varie opere, e stimola la partecipazione diretta e il coinvolgimento di tutti. Comunicare a inizio percorso il *fil rouge* della visita e portare avanti la storia plurilingue fa sentire i partecipanti a proprio agio e in un ambiente sicuro, poiché sanno cosa aspettarsi e si sentono più sereni e disposti a mettersi in gioco. Inoltre, il tema è totalmente trasversale a tutte le culture ed evita di toccare e rievocare un vissuto traumatico e di dolore, che potrebbe emergere chiedendo ai partecipanti di condividere la loro esperienza in prima persona relativamente ad altri temi più personali.

In entrambi i percorsi la partecipazione è stimolata dall'educatrice, ma è libera e volontaria: nel caso in cui alcuni membri del gruppo non si sentano di parlare pubblicamente e prendere parte ai laboratori, non si insisterà. L'uso della propria lingua madre può, infatti, rievocare un vissuto recondito che non in tutti i casi può essere condiviso.

IV.3.5. I primi riscontri: vantaggi e criticità

I vantaggi riscontrati nella proposta di laboratori di italiano L2 al museo secondo l'approccio *translanguaging* sono molteplici e riguardano le diverse sfere coinvolte nel progetto:

- 1) il contesto in cui si svolge della società contemporanea
- 2) la scuola di italiano: professori e studenti, con le loro rispettive reti e comunità
- 3) il museo: sia come istituzione culturale autorevole sia come comunità di specialisti del settore educativo.

Uno dei maggiori vantaggi emersi, sia dalle parole di Michela Perrotta sia da quelle di Fazzi e Meneghetti, riguarda la relazione di maggiore rispondenza e coerenza che, grazie a questi laboratori, si instaura tra museo e società contemporanea. Se i musei devono essere *al servizio della società* e il contesto in cui viviamo è sempre più variegato, multiculturale e complesso, il *translanguaging* in quanto approccio plurale risponde perfettamente ai mutamenti della società attuale, sempre più varia e differenziata.

[...] secondo me, il punto di forza di questo progetto è che è contemporaneo. Siamo riusciti a trovare la chiave per far parlare il museo e la collezione ad una società che sta cambiando in questo senso e, quindi, anche la collezione ci sembra diversa e diventa attuale. Ci siamo accorti che gran parte degli artisti sono di fatti dei rifugiati e che quasi tutte le opere della collezione fanno riferimento proprio a dei valori culturali diversi. Ci siamo resi conto anche che parte della Collezione di Peggy Guggenheim, e mi riferisco proprio alle opere non occidentali, è altrettanto importante quanto quelle che sono considerate i capolavori della collezione stessa. Quindi il translanguaging, in un certo senso, ci ha permesso di vedere il nostro contenuto da una prospettiva diversa³⁹⁹.

Dunque, secondo Fazzi, Meneghetti e Perrotta, il laboratorio al museo in approccio *translanguaging* presenta due grandi vantaggi: riflettere i mutamenti della società contemporanea, con tutte le sue complessità, e scardinare alcune visioni “comandate” (date dall’interpretazione della storia dell’arte o della cultura occidentale) naturalmente acquisite.

Così afferma Claudia Meneghetti:

Credo che il più grande vantaggio sia quello di essere maggiormente al passo con la contemporaneità e con quello che significa sia imparare una lingua sia lavorare con un’intera comunità composita e con pubblici che solitamente non vengono in museo.

Inoltre, abbracciare l’approccio plurale del *translanguaging* nel contesto museale risponde non solo al cambiamento che riguarda la società, ma anche a quello che si sta attuando proprio in seno alle istituzioni culturali e museali in termini di degerarchizzazione della narrazione, di ribaltamento dello sguardo e di spostamento dell’equilibrio nel rapporto tra il sapere dell’educatore e l’interpretazione del visitatore.

³⁹⁹ M. Perrotta, estratto da intervista in appendice.

Un altro grande vantaggio riguarda quindi la totale coerenza del progetto con gli obiettivi delle istituzioni museali (così come sono stati definiti da ICOM) e, nello specifico, con la missione della Fondazione Guggenheim e con la visione della mecenate americana.

Se pensiamo proprio alla definizione ICOM dal 2004 a quella attuale del 2022, si definisce museo come quell'istituzione che “*researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage*”. Con *intangible heritage* si considera quel patrimonio “immateriale”, che comprende tutte quelle forme di espressione che rappresentano l'identità e le tradizioni delle comunità: la musica, la danza e i rituali, ma anche la lingua. Il riconoscimento del repertorio linguistico e della ricchezza culturale dei partecipanti e dello stesso educatore (il quale si mette in gioco e condivide anch'esso tutte le lingue conosciute) è totalmente in linea con gli obiettivi di valorizzazione del patrimonio immateriale del singolo, che, in questo specifico approccio, emerge sia nelle persone che visitano il museo, sia nell'educatore che rappresenta il museo.

Ciò che sostengono Fazzi e Meneghetti a proposito delle implicazioni del *translanguaging*, rifacendosi alle posizioni dello studioso Cummins, è che quando si usano e si valorizzano le lingue delle persone, è impossibile non far emergere una forma di dialogo interculturale. Confrontarsi sugli idiomi e sui modi in cui nelle diverse culture si crea significato apre automaticamente la strada alle riflessioni sulle tradizioni, sugli usi e sulle diversità che esistono al mondo. Si può quindi affermare che il *translanguaging* ha per sua intrinseca natura come primo obiettivo quello di promuovere il confronto e dialogo interculturale, per valorizzare le diversità.

Ciò che è interessante e che certamente emergerà dalla tesi di dottorato di Meneghetti sono, invece, le potenzialità e i vantaggi in termini di apprendimento linguistico al museo museo rispetto all'istituzione-scuola, ambito dove il *translanguaging* è stato più ampiamente studiato, testato e implementato.

Così riporta Meneghetti nell'intervista in appendice:

[...] *Dall'altro lato ci sono tutta una serie di vantaggi che siamo state contente di vedere nonostante le criticità. Mi riferisco al fatto che, grazie alle loro lingue, soprattutto gli studenti con un livello di italiano più basso sono riusciti a esprimere la loro idea, le loro esperienze rispetto al quadro e all'opera.*

[...] *Se le potenzialità dell'approccio sono evidenti in termini di promozione del dialogo interculturale [a scuola] senza gli oggetti, al museo queste si amplificano*

del 100% proprio perché il confronto culturale e l'approccio plurale è ampiamente supportato nel museo dalla presenza degli oggetti. Quindi [...] l'oggetto museale supporta e amplifica questo ruolo che le lingue hanno nell'approccio del translanguaging. Mi pare di vedere che il museo in sé accorci un po' dei risultati che solitamente in classe arrivano dopo, in termini di scambio, un po' perché magari il confronto con l'oggetto permette a persone che solitamente non si esprimono di esprimersi, oppure di fare delle connessioni più veloci.

L'incontro con l'oggetto museale, come sostenuto da Eilean Hooper-Greenhill⁴⁰⁰, amplifica e potenzia le possibilità di apprendimento, perché permette di fare un'esperienza significativa e autentica. Nel caso di nostro interesse, i laboratori linguistici realizzati sulla base dell'osservazione dell'opera permettono quindi più velocemente di consolidare la conoscenza delle lingue, di stimolare la condivisione di visioni e pensieri tramite la formulazione di frasi e, infine, di accogliere diversi punti di vista e de-costruire la tradizionale narrazione.

L'alunno trae diversi benefici da questi laboratori in termini di maggiore confidenza nella lingua seconda, esperienza di benessere e svago al museo, scoperta di un nuovo luogo che compone la realtà culturale locale e valorizzazione del proprio patrimonio linguistico e culturale, tradizionalmente negato al suo arrivo nel nuovo paese perché considerato "inutile" o "inferiore".

Tali laboratori possono avere impatti positivi anche sulla stessa scuola e sull'approccio degli educatori e insegnanti di italiano che accompagnano il gruppo. Questo aspetto è emerso dalla fase di confronto e interviste post-visita che Claudia Meneghetti sta conducendo con le insegnanti partecipanti.

*Un altro vantaggio che io ho visto è stato come il museo scateni nell'insegnante la voglia di continuare a usare in classe questo approccio. In un'intervista un'insegnante mi ha detto "questa cosa delle lingue è stata una genialata, io ve la rubo". Quindi anche il fatto che poi, attraverso questo approccio, il museo diventi fonte di ispirazione per quella che è la didattica delle lingue che useranno gli insegnanti a scuola, è molto importante. [...]
Credo nel ruolo del museo come un luogo [...] portato a creare trasformazioni, perché crea naturalmente dialogo [...]. Credo che il museo possa anche diventare ispirazione per altre istituzioni che si occupano di educazione. Questo con io vado al Museo, ma anche con Oggetti Migranti, è stato evidente. Il museo può anche essere il luogo in cui l'insegnante si forma, per esempio, o in cui*

⁴⁰⁰ E. Hooper-Greenhill (a cura di), *The Educational Role of the Museum*, qui pp. 229-233; E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, qui p. 144.

*l'insegnante conosce altri modi di fare educazione. Deve essere anche uno stimolo per altre istituzioni che si occupano di educazione*⁴⁰¹.

Gli insegnanti, inoltre, hanno spesso affermato che, grazie ai laboratori *translanguaging* al museo, hanno potuto conoscere meglio e osservare da un'altra prospettiva i loro studenti. Questo vantaggio è dovuto alla natura non formale e informale del museo, che permette agli alunni di fare un'esperienza più libera rispetto a quella scolastica (seppur in un ambiente che ha delle regole da rispettare), grazie alla quale riescono a far emergere lati di loro stessi inediti ai loro insegnanti. Nella gran parte dei casi, infatti, è capitato che i docenti a fine visita confidassero all'educatore di essere molto sorpresi nel constatare che chi in classe è meno interessato e partecipa, al museo si è aperto ed è diventato una figura carismatica e trainante per tutto il gruppo.

Tra i punti di forza che riguardano invece il museo, consideriamo quelli relativi all'educatore che guida il percorso, al resto dello staff, ai visitatori e all'istituzione come esempio e modello per altri istituti culturali.

Vi sono evidenti vantaggi rispetto all'approccio e al metodo acquisito dagli operatori museali che vengono formati e fanno pratica di laboratori *translanguaging*. In questo periodo storico in cui si parla di de-colonizzazione dei musei e di ribaltamento dello sguardo e della prospettiva rispetto a dinamiche che nel corso della storia hanno portato all'istituzione di una visione gerarchizzata delle culture, è fonte di grande arricchimento per l'educatore museale considerare anche l'interpretazione di chi non è influenzato dalla "narrazione comandata" della storia dell'arte. In percorsi guidati di questo tipo, l'educatore guida il gruppo ma partecipa alle attività mettendo in gioco tutto il suo repertorio linguistico e culturale, tanto quanto gli studenti della classe di italiano. Nonostante il suo ruolo di guida, l'educatore, quindi, stabilisce anche un ruolo alla pari con i partecipanti in termini di scambio e di dialogo interculturale. I vantaggi che l'operatore ne ricava sono molteplici: in primo luogo anch'esso valorizza il proprio repertorio considerando anche, per esempio, il proprio dialetto che nella gran parte dei casi viene negato nell'uso dai luoghi di cultura e formazione. In questo modo, anche il patrimonio immateriale dell'educatore, figura che rappresenta il museo durante lo svolgimento dell'attività, viene espresso e condiviso. Inoltre, questo rapporto di

⁴⁰¹ C. Meneghetti, estratto dall'intervista riportata in appendice.

scambio “alla pari” permette di accogliere e abbracciare le interpretazioni dei partecipanti, che solitamente, si avvicinano alla Collezione di Peggy Guggenheim (e più in generale al mondo dell’arte occidentale) per la prima volta. Il loro sguardo “puro” e influenzato dalla propria visione sul mondo radicata in una cultura altra consente all’educatore di abbracciare un nuovo punto di vista, di cui fare anche uso durante altre le altre visite guidate. Tali percorsi di visita permettono al mediatore di acquisire e abbracciare un’interpretazione molto più variegata e ricca.

*[vi sono] dei vantaggi anche rispetto a come gli operatori ora raccontano le opere, quindi se vogliamo parlare di de-colonizzazione dei musei, di come noi raccontiamo le opere, il fatto che adesso cambiamo prospettiva anche questo è un vantaggio in termini di interculturalità e di accettazione della pluralità del mondo in cui viviamo*⁴⁰².

Ad esempio, a più educatrici della collezione, come sostenuto sopra, è capitato di dover riconsiderare la propria visione nei confronti dell’opera di Kandinsky *Paesaggio con macchie rosse* (1913), rispetto ai colori delle montagne. Tali professioniste museali hanno riportato in diverse occasioni di aver cambiato radicalmente il modo in cui formulano la spiegazione all’opera grazie alle suggestioni ricevute da alcuni partecipanti di *Io vado al museo*:

*[...] ci facciamo sorprendere da quello che viene fuori da queste visite, da quello che emerge da loro. Impariamo noi stesse qualcosa di nuovo ci permette di vedere un’opera in maniera diversa rispetto a ciò che abbiamo studiato e interiorizzato*⁴⁰³.

Certamente questa apertura ad abbracciare anche il punto di vista altro e a farlo proprio non è facile né immediata. Nonostante tale messa in discussione della propria visione costituisca un punto di forza e di grande pregio del programma, bisogna anche considerare che nelle prime sperimentazioni le educatrici hanno riscontrato qualche difficoltà a riconsiderare la propria prospettiva. Come riporta Silvia Cicogna, educatrice di *Io vado al museo*:

[...] è sicuramente molto “challenging” perché si viene messi alla prova soprattutto con se stessi. Nel senso che io ho dovuto davvero fare i conti con me stessa, con la mia persona e anche con quei pregiudizi che ho acquisito per un background sociale e culturale di provenienza [...]. Si tratta di un ribaltamento di prospettiva e di imparare ad essere più liberi nel poter ragionare e pensare ai

⁴⁰² C. Meneghetti, tratto dall’intervista in appendice.

⁴⁰³ S. Cicogna, tratto dall’intervista in appendice.

*partecipanti dei laboratori come persone e non come “immigrati” con tutta la connotazione negativa che questo termine si porta dietro*⁴⁰⁴.

Entrambe le educatrici intervistate hanno riconosciuto che guidare percorsi di questo tipo sia, nonostante le prime difficoltà, molto arricchente, stimolante e gratificante, spesso anche di più rispetto alla conduzione di percorsi *standard*.

Così riportano le educatrici di *Io vado al museo* Silvia Cicogna e Noemi Palumbo:

È per noi molto utile questo esercizio di ascolto nei loro confronti ed è interessante perché ci porta a osservare un’opera con occhi diversi, di persone con un vissuto diverso dal nostro, di persone che nella gran parte dei casi non hanno mai visitato un museo. Questo non solo è utile, ma è emozionante e stimolante. Ciò che emerge, io lo accolgo e lo faccio mio utilizzandolo anche in altri contesti. Ecco io non sono solo educatrice nei loro confronti ma io imparo da loro tanto.

[...] Si tratta di uno scambio e non di una lezione. Impariamo anche noi moltissimo e si instaura un rapporto di scambio bidirezionale.

Per quanto riguarda, invece, il resto dello staff del museo, certamente è necessario considerare quanto sostiene Michela Perrotta:

Il progetto, anche se di competenza del dipartimento educativo, è proposto dal museo intero, che abbraccia i valori su cui si fonda: accessibilità assoluta e inclusione, valori che fanno parte proprio della mission stessa della Fondazione Guggenheim. Partendo dal presupposto che è la Direzione che dà una visione che il dipartimento educazione abbraccia e mette in pratica attraverso i suoi progetti, per quanto riguarda il resto dello staff possiamo dire che si tratta di un progetto sostenuto da tutti.

Certamente, vedere nelle sale del museo persone con *background* migratorio che manifestano e rappresentano la diversità e la molteplicità di culture a partire dalla loro stessa presenza, sensibilizza il resto dello staff e chi collabora con il museo rispetto a tematiche di inclusione. In questo caso si tratta più di supposizioni che di certezze, ma anche rispetto ai visitatori l’idea del dipartimento è che ospitare nelle sale del museo una “rappresentanza” di tutto il globo permetta di riflettere ed essere sensibili a una società plurale. Al momento alcuni dei percorsi di *Io vado al museo* vengono realizzati nell’orario che precede l’apertura del museo al pubblico, perché così si eliminano diverse fonti di distrazione e di inibizione per i partecipanti come l’affollamento, lo sguardo curioso dei visitatori, il caos e il rumore. Si prende questa misura, quando

⁴⁰⁴ S. Cicogna, tratto dall’intervista in appendice.

possibile, soprattutto perché si tratta di una fase ancora di sperimentazione, perfezionamento e studio delle reazioni e del *feedback* dei partecipanti. Come sostiene Perrotta:

[...] *quando i percorsi saranno ben rodati e si saprà far fronte ad ogni tipo di imprevedibilità, l'ideale sarebbe fare sempre tutto in presenza degli altri visitatori del museo. Questo sensibilizza rispetto a una varietà che c'è nella nostra società.*

Quando *Io vado al museo* avrà raggiunto e consolidato una certa completezza, in quanto proposta di alta qualità, si auspica che possa divenire esempio di *best practice* anche per altri musei.

Un ultimo evidente vantaggio presentato da *Io vado al museo* è che permette alla Collezione Peggy Guggenheim di rivolgersi, tramite un approccio efficace e che mira a creare un'esperienza di benessere, a un pubblico che prima era poco considerato dall'offerta formativa del museo e di essere in linea con la tendenza di altri musei nel panorama nazionale e internazionale, oltre che con le indicazioni provenienti dalla comunità di specialisti espresse dalla definizione ICOM.

In questa fase sperimentale le criticità sono ancora molte e queste dipendono soprattutto dal fatto che il programma impiega un approccio innovativo, recente anche nel contesto accademico e non ancora sperimentato in questi termini (come laboratorio con attività strutturate situate in museo a partire dall'osservazione delle opere d'arte) in ambito museale. A causa della novità del metodo, i percorsi di *Io vado al museo* sono da perfezionare continuamente. Inoltre, le premesse teoriche e gli altri studi fatti sull'implementazione del *translanguaging* in laboratori didattici riguardano unicamente l'ambito scolastico. Anche se le implicazioni sociali di tale approccio abbracciano in *toto* i cambiamenti della società e del museo, e la missione della Fondazione, la più grande criticità deriva dunque dal fatto che non ci sono degli studi specifici di riferimento per strutturare le attività.

Nell'intervista in appendice Claudia Meneghetti riporta le difficoltà riscontrate quando MILE ha pensato di strutturare dei laboratori in chiave *translanguaging* per il progetto collaterale alla mostra *Migrating Objects*:

[riferiti all'ambito scolastico] *ci sono diversi modelli di riferimento, uno in particolare è quello americano di Garcia che, però, non è ancora stato studiato in contesto non-formale. Questa cosa è complessa perché all'inizio quando ci siamo trovati a progettare i laboratori, ci siamo chieste: come facciamo a fare quello che si fa in classe al museo?*

Un'altra grande difficoltà deriva dal fatto che tali percorsi si fondano su un approccio che vuole essere trasformativo, e quindi necessita di lunghi tempi di lavoro prima che si verifichino dei risultati.

[...] è molto complesso, perché il translanguaging è un approccio trasformativo [...] e il processo è molto lungo. Non faccio translanguaging un giorno, a scuola ci sono progetti che lavorano da 5-6 anni nelle scuole e i primi risultati si vedono dopo 3 anni almeno. La più grande criticità è stata questa: come inserire un percorso come questo all'interno del museo. Questa è senza dubbio la più grande criticità e sfida, soprattutto in un percorso che dura un'ora e mezza e dove l'operatore non conosce chi ha davanti e dove lo studente non conosce l'operatore. Chiedere di usare le proprie lingue va a toccare tutta una serie di corde personali, legate a vissuti e identità. A scuola capita che i bambini comincino ad usare le proprie lingue magari anche un anno dopo che si fa translanguaging a scuola⁴⁰⁵.

Il *translanguaging* nasce e si sviluppa con l'apporto delle persone, le quali sono imprevedibili soprattutto per un percorso al museo in cui l'educatore non è a conoscenza del gruppo prima della visita. Può capitare di avere un gruppo composto da persone molto introversive, che hanno affrontato grandi difficoltà legate, ad esempio, alla dolorosa storia della loro migrazione: in questi casi può essere che si sentano troppo coinvolte dal tema del percorso (soprattutto quando, con *Oggetti Migranti*, la visita in museo verteva proprio su quello) da non sentirsi a proprio agio nell'aprirsi e condividere il proprio vissuto. Per queste persone la visita al museo può trasformarsi in un'esperienza che rievoca un passato difficile e traumatico, dunque non certamente di benessere.

Oltre al vissuto e alla storia delicata dei partecipanti, anche le condizioni in museo (altrettanto imprevedibili) possono incidere negativamente sulla qualità e sul risultato del percorso: se si tratta di gruppi di livello di italiano piuttosto basso, la loro concentrazione e, eventualmente, timidezza potrebbero risentire negativamente delle contesti distraente e rumoroso del museo.

⁴⁰⁵ C. Meneghetti, tratto dall'intervista in appendice.

Oppure, come ricorda Michela Perrotta,

In alcuni casi, per esempio, si dà per scontato che il laboratorio in chiave translanguaging possa avvenire facendo un esercizio in cui ognuno scrive una parola, e poi ti ritrovi nel gruppo una persona analfabeta che non sa usare la penna perché non è mai andata a scuola.

Ci sono dunque delle zone grigie di imprevedibilità che necessitano di un lungo lavoro di sperimentazione e perfezionamento, in modo da essere colte e, anzi, previste per garantire a tutti di vivere un'esperienza positiva.

Dalle interviste condotte e consultabili in appendice è emerso anche un altro aspetto critico, il quale riguarda le figure degli educatori museali che conducono i percorsi laboratoriali. Noemi Palumbo e Silvia Cicogna mettono in luce la difficoltà che hanno riscontrato nel fare proprio tale approccio, in primo luogo a causa della messa in discussione delle proprie convinzioni che questo ha implicato, e secondariamente per la loro formazione non specifica in ambito di glottodidattica (fig. 46).

[...] la difficoltà più grande di questo progetto per noi educatrici e non esperte in lingue e linguistica è focalizzarci sull'aspetto più linguistico del progetto e dell'attività e ricordarci le lingue parlate dai ragazzi e delle parole che emergono nelle loro lingue. [...] In un'ora di visita al museo io riscontro questa difficoltà: non riesco a focalizzarmi sulle parole che vengono condivise nelle attività translanguaging perché penso al percorso, ai visitatori, alle distrazioni, mentre è fondamentale memorizzare e ripetere alcune parole chiave che loro condividono anche e soprattutto per farli sentire parte dell'attività⁴⁰⁶.

Tale criticità si lega a una problematica molto più ampia e diffusa nei musei italiani che riguarda la figura dell'educatore/mediatore, spesso di formazione ibrida, non specifica e non professionalizzante per il ruolo. Non esiste infatti un percorso particolare da seguire per diventare educatori museali e, per questo, i profili validi sono vari e diversi tra di loro: nella gran parte dei casi, si prediligono figure con *background* storico-artistico, oppure con esperienze pregresse in ambito educativo. Nonostante la notevole importanza di tale professione, per la responsabilità affidata nella comunicazione dei contenuti e delle interpretazioni sulle collezioni e sulle mostre temporanee, è spesso scarsa la considerazione di tali collaboratori, trattati come marginali ed esterni rispetto alle scelte e alle dinamiche interne allo staff dei musei.

⁴⁰⁶ S. Cicogna, tratto dall'intervista in appendice.

Spesso, infatti, gli educatori sono collaboratori *freelancer* e per questo non godono di tutele e garanzie alla pari degli altri dipendenti del museo.

In questo caso specifico, un programma come *Io vado al museo* richiede agli educatori un significativo adeguamento alle necessità del progetto, prima fra tutte la formazione in ambito di glottodidattica e linguistica. Il corso di formazione proposto, per quanto valido, potrebbe non essere abbastanza. In quattro incontri è stato difficile acquisire competenze specifiche, soprattutto in mancanza di esperienze e studi pregressi in quello stesso ambito. Viene dunque richiesto agli educatori una grande flessibilità e disponibilità ad accogliere un nuovo approccio così da poter condurre i laboratori *translanguaging* rispettando lo *standard* di qualità richiesto dal museo. Non è cosa scontata e da sottovalutare che gli educatori si mettano in gioco ad acquisire nuove competenze, in questo caso lontane dalla propria formazione.

Nonostante le difficoltà imposte dal ruolo, la Collezione Peggy Guggenheim si dimostra un *unicum* nel panorama museale in termini di considerazione e stima del lavoro degli educatori. In questo caso, infatti, entrambe le educatrici intervistate e chi scrive concordano nell'affermare senza esitazioni che il lavoro degli educatori è di gran lunga apprezzato e considerato a partire dal dipartimento educativo fino ad arrivare a tutti gli altri uffici del museo.

Così affermano le educatrici Silvia Cicogna e Noemi Palumbo:

[...] mi dà grande soddisfazione il fatto che la Collezione Peggy Guggenheim investa tanto in noi come educatrici museali. Oltre ai momenti di formazione che ci vengono proposti, la Collezione Peggy Guggenheim fa sentire gli educatori parte di un qualcosa di grande: io mi sento un tassello importante che permette a tutto l'ingranaggio di funzionare.

Un altro aspetto interessante è anche il fatto di aver voce in capitolo in tutto il processo. Il dipartimento educativo ascolta le nostre esigenze e ne tiene conto. In base ai nostri feedback, si adopera per farci lavorare al meglio. Questo non è per niente scontato perché così ci sentiamo davvero parte di questa grande macchina.

Relativamente al pubblico di riferimento, si riscontra un'altra difficoltà, che non ostacola il progetto dal suo essere profondamente impattante in termini di inclusione sociale e integrazione: non è facile raggiungere le persone destinatarie, se non tramite mediatori. Quando si lavora con un ente, una scuola o un'associazione il cui capogruppo o referente è motivato e crea le condizioni per fruire di questo servizio, i

partecipanti saranno coinvolti e prenderanno parte alla visita. In mancanza di una figura di riferimento, i destinatari ne sono automaticamente esclusi. L'ideale, trattandosi di un programma di inclusione sociale, sarebbe che spontaneamente e individualmente i destinatari fossero stimolati a rivolgersi e visitare il museo. In una fase di maggior sviluppo del progetto, con diversi mezzi (come ad esempio il *podcast*), si potrebbe dar voce ai partecipanti così che diffondano la loro esperienza nelle rispettive comunità. Una grande criticità, già prima accennata, è infatti dovuta al fatto che la voce degli studenti emerge poco in questo progetto, ed è sempre "mediata" sia per un divario linguistico, sia perché poco interpellati. Io vado al museo si fonda sulla collaborazione scuola-museo-università, ma le persone di riferimento nella scuola con cui il museo e l'università comunicano sono sempre gli educatori o gli insegnanti. Il punto di vista degli alunni e la loro esperienza in termini di benessere e di apprendimento linguistico viene supposta sulla base degli studi teorici di glottodidattica oppure interpretata dagli insegnanti sulla base della loro conoscenza del gruppo classe. Per comprendere realmente il punto di vista dei partecipanti in modo da migliorare o modificare parte del progetto, oltre che diffonderlo, il confronto diretto con loro è imprescindibile ed è certamente un aspetto su cui il museo insieme a MILE lavorerà. Uno dei limiti dell'approccio plurilingue e multiculturale riguarda proprio la comunicazione: per comprendere determinati fenomeni, recepire consigli, sviluppare insieme un piano di diffusione del progetto tra le comunità locali in assenza di un'istituzione che faccia da intermediario sarebbe necessaria almeno la presenza di mediatori linguistici. La difficoltà riscontrata nella comunicazione e nella mutua comprensione è un tema ricorrente che accomuna diversi di questi progetti museali. In questo limite risiede un paradosso: questi vengono attuati con lo scopo di promuovere il dialogo interculturale e l'inclusione sociale, ma proprio la comunicazione in alcuni casi finisce per configurarsi come un ostacolo. Nella pianificazione e proposta di tali programmi, bisognerebbe sempre avere chiari i propri obiettivi e valutare se il progetto si fonda o meno su un'effettiva apertura al dialogo e all'ascolto dell'altro o se non riproduca le medesime strutture gerarchiche che reggono la società, per le quali chi ha un ruolo dominante (il museo nella persona referente del programma) ha facoltà decisionale, mentre i destinatari del progetto non hanno voce in capitolo.

IV.3.6. *Io vado al museo: prospettive future*

Obiettivo chiaro del dipartimento è presentare nell'offerta formativa del museo una proposta di inclusione sociale di alta qualità e completezza per la quale il museo si propone di procedere per obiettivi secondo le seguenti fasi:

- perfezionamento dei percorsi e preparazione di materiali di supporto
- monitoraggio e aggiornamento degli operatori
- formazione di nuovi educatori
- implementazione dei percorsi con attività pre- e post-visita
- creazione di un *podcast*
- diffusione del progetto al di fuori della città metropolitana di Venezia
- diffusione del progetto oltre la regione del Veneto
- creazione di una rete di musei a livello nazionale che adotta tale approccio

Per quanto riguarda il perfezionamento dei percorsi e la preparazione dei materiali di supporto *ad hoc*, il museo vuole disporre di risorse didattiche da consegnare agli insegnanti e agli stessi partecipanti, esattamente come viene fatto per altri programmi educativi proposti dalla Collezione, come *A Scuola di Guggenheim*. Nel nostro caso specifico, però, trattandosi di persone con un basso livello di lingua italiana (che resta quella veicolare), l'intenzione è preparare delle risorse con le opere del museo e le parole-chiave che fanno riferimento a ciascun tema. Questo implica un lavoro di ricerca, stesura di testi, impaginazione grafica ecc., tutte attività che richiedono tempo e persone dedicate, oltre che collaborazioni esterne (come, ad esempio, per le grafiche e per la stampa dei materiali, per cui solitamente il dipartimento si rivolge allo studio HEADS di Treviso).

Inoltre, il dipartimento educativo vuole che *Io vado al museo* sia integrato nell'offerta delle scuole e che non sia recepito come un "progetto per migranti", diverso e antitetico ai "progetti per scuole/per italiani".

L'approccio [translanguaging] può essere utilizzato anche nella visita che fa la classe di scuola dell'obbligo che vuole includere studenti stranieri o

*semplicemente per sensibilizzare gli altri [alunni] su quanto una società plurale sia bella*⁴⁰⁷.

Inoltre, sarà certamente necessario continuare a monitorare il progetto e formare nuovi operatori sul *translanguaging*, proprio perché si tratta di un approccio innovativo e per il naturale spostamento di professionisti museali come i mediatori/educatori, che, lavorando come *freelancer* non possono essere considerati come delle risorse stabili e durature per il museo. Per questo, a febbraio 2023 è stato avviato un terzo ciclo⁴⁰⁸ del corso di formazione sul *translanguaging* presso la Collezione Peggy Guggenheim con le responsabili scientifiche di MILE Fazzi e Meneghetti e un nuovo gruppo di otto educatori museali. L'obiettivo del corso è formare nuovi operatori e progettare nuovi percorsi tematici.

Per quanto concerne l'implementazione dei laboratori, dalle ricerche di Claudia Meneghetti e in particolare dalle interviste da lei condotte con le insegnanti delle classi coinvolte, sta emergendo la necessità di integrare il percorso sia con una preparazione precedente alla visita sia con un consolidamento successivo alla stessa. Al momento, quindi, il gruppo di ricerca sta sperimentando delle attività integrative da svolgere in classe, mandando le operatrici nelle scuole di italiano partecipanti. Per le classi che hanno aderito a *Io vado al museo* da novembre 2022, infatti, il percorso in museo è stato preceduto da una lezione in classe tenuta dalle educatrici, in cui è stato presentato il vocabolario di riferimento introducendo le parole-chiave attorno al tema della visita in museo e dell'incontro con le opere d'arte. In questo modo, gli studenti, avendo conosciuto le educatrici nel loro ambiente di comfort, hanno fin da subito abbattuto quelle barriere causate dalla timidezza e dal disagio di trovarsi in un luogo a loro estraneo come il museo. Inoltre, questo incontro preliminare ha suscitato negli alunni grande curiosità e interesse per quello che avrebbero potuto osservare durante l'esperienza nelle sale della Collezione. Infine, nell'attività svolta dopo la visita, tenutasi anch'essa a scuola, le educatrici hanno potuto riprendere quanto emerso dal percorso, rafforzando così il ricordo dell'esperienza e consolidando le strutture e i

⁴⁰⁷ M. Perrotta, estratto dall'intervista in appendice.

⁴⁰⁸ Il primo ciclo ha avuto luogo nel 2019 e ha coinvolto un gruppo di educatori per la formazione e la co-progettazione di percorsi relativi alla mostra temporanea *Migrating Objects*. Il secondo si è svolto tra febbraio-aprile 2022.

vocaboli imparati in museo. Vista l'evidente efficacia di un percorso strutturato su tre incontri, l'intenzione dello staff del museo è di mantenere questo formato per tutte le prossime classi che aderiranno a *Io vado al museo*. Ovviamente questo sarà possibile finché parteciperanno scuole vicine alla città di Venezia e finché il numero di richieste sarà sostenibile dalle forze del museo (in termini di risorse umane e di fondi economici necessari in somme più ingenti nel caso in cui per ogni classe partecipante il percorso si strutturi su tre incontri).

Un altro aspetto emerso dalla intervista a Claudia Meneghetti riguarda la possibilità di un maggiore coinvolgimento degli studenti. Ciò che è emerso dalle sue ricerche riguarda il fatto che la voce e le idee degli studenti è poco ascoltata.

In Io vado al museo, il museo, la scuola e l'università co-progettano insieme, però manca il punto di vista dello studente, che credo che sia quello fondamentale. Quindi i piacerebbe che si riuscisse in futuro, una volta risolte e messe a punto le ultime criticità, che la voce e le idee e i bisogni degli studenti fossero più chiare e fossero tenute in considerazione. Perché se lavoriamo nel contesto generale della de-colonizzazione dei musei, de-colonizzazione dell'educazione linguistica, il rischio è che resti sempre un progetto fatto da noi per loro, e invece a me piacerebbe che fosse un progetto fatto con loro.

Al momento si sta tenendo conto del punto di vista degli alunni, ma sempre in una modalità "mediata": le responsabili scientifiche del progetto presuppongono ciò che gli studenti sperimentano sulla base delle loro ricerche e dei loro studi, altre supposizioni vengono fatte a partire da quello che si osserva nei laboratori e da quello che gli insegnanti riportano. Per comprendere realmente il punto di vista dei partecipanti, però, servirebbe un confronto diretto con loro, cosa che però sarebbe effettiva soltanto in presenza di mediatori culturali. Questo è uno dei limiti quando si lavora in ambito multiculturale e sul plurilinguismo: bisognerebbe fare uso di una *lingua franca* per comprendersi e comunicare, altrimenti si fa necessaria la presenza di mediatori linguistici. Un'idea a cui il gruppo di ricerca lavorerà, una volta conclusa la fase di perfezionamento dei percorsi, è lo sviluppo di un *podcast*, che rappresenti quello che succede al museo, come i temi toccati, i confronti tra le lingue... Al momento si tratta di un'idea embrionale, suggerita anche a partire da esempi di altri musei come gli Uffizi che stanno lavorando anche con questo medium. Il *podcast*

permetterebbe di coinvolgere direttamente gli studenti, che potrebbero raccontare la propria esperienza e dare voce al proprio repertorio linguistico, in modo che quanto avviene in museo sia anche visibile e fruibile dalle comunità. Come riporta Meneghetti: “*I due capisaldi sono la pluralità delle lingue e la pluralità delle interpretazioni*”. Radio Ca’ Foscari supporterà il progetto per la parte tecnico-professionale.

Infine, nella conversazione avuta con la Coordinatrice delle attività per le scuole e dei programmi per il pubblico consultabile in appendice, è emersa anche la possibilità (e la speranza) di estendere questa proposta anche oltre la città metropolitana di Venezia e fuori regione. In questo caso, trattandosi di un programma di accessibilità (anche economica), il museo si farebbe carico anche delle spese relative ai trasporti, in modo da abbattere quello che potrebbe essere una spesa ingente, soprattutto per quei gruppi che provengono da fuori Venezia o fuori regione.

Premessa fondamentale per la realizzazione di tutti questi obiettivi riguarda eventuali finanziamenti esterni e le possibilità economiche del museo di auto-sostenere questo tipo di progetto.

La partecipazione al progetto è interamente gratuita per tutti i tipi di gruppi, sia per il l’ingresso al museo che per il percorso di visita, anche perché la garanzia di esperienza gratuita è un importante aspetto da garantire in termini di accessibilità, in questo caso, economica per coinvolgere questo tipo di pubblico.

Attualmente il museo sostiene i costi vivi del progetto (cioè le prestazioni di lavoro delle educatrici) e il mancato guadagno dei biglietti, ma sta seguendo delle trattative per trovare un privato che creda nella missione del progetto e voglia abbracciarlo, sostenendolo finanziariamente. A proposito di ciò, Elena Minarelli nell’intervista in appendice specifica che *Io vado al museo* nasce dall’esperienza di un programma collaterale alla mostra *Migrating Objects* il quale era stato quindi inserito nel budget riservato ai *public programs* della mostra, il quale godeva del sostegno di un finanziamento esterno. I progetti educativi correlati a *Migrating Objects* sono stati realizzati, infatti, grazie alla Fondazione Araldi Guinetti di Vaduz.

Attualmente, riferendoci all'anno 2023, sono stati previste in budget delle spese che il museo sosterrà per offrire l'esperienza di visita ad almeno il doppio dei gruppi rispetto ai numeri del 2022, garantendone la gratuità, e per implementare il progetto come da obiettivi sopra citati. L'anno 2023 viene dunque visto come anno di transizione per poter assicurare in una fase successiva dei fondi stabili e più ingenti provenienti da privati.

Un ultimo aspetto emerso da Claudia Meneghetti riguarda la creazione di una rete di musei a livello nazionale che lavora sul fronte del plurilinguismo e del *translanguaging*. Se da una parte si sta pensando in futuro di aprire questa opportunità a gruppi e scuole oltre Regione, dall'altra parte tale apertura verso l'esterno riguarda anche la creazione di una rete a livello istituzionale non solo con le scuole, i fruitori, ma con altri musei e istituzioni culturali. Anche in questo caso, si tratta di un progetto che avrà bisogno dei suoi tempi e a cui si potrà pensare solo dopo aver sciolto i primi punti. Certamente l'intenzione è che questa proposta della Collezione Peggy Guggenheim sia riconosciuta come *best practice* e che possa fungere da fonte di ispirazione per altre istituzioni. Al momento il tema del *translanguaging* è ancora nuovo e recente sia nell'ambito accademico, che, ancor di più, in quello museale. Su questo fronte Fazzi e Meneghetti stanno agendo per una diffusione in ambito accademico: al momento stanno diffondendo l'esperienza di *Io vado al museo* presentandola in convegni e, allo stesso tempo, ricercando se nella realtà nazionale ci sono altri progetti museali affini con i quali collaborare o stringere *partnership*. Si auspica quindi alla creazione di tale rete di musei, che metta in contatto e permetta il confronto e la diffusione di tale metodo in più istituzioni, affinché sia veramente trasformativo e attui una effettiva operazione di inclusione sociale.

Appendice iconografica



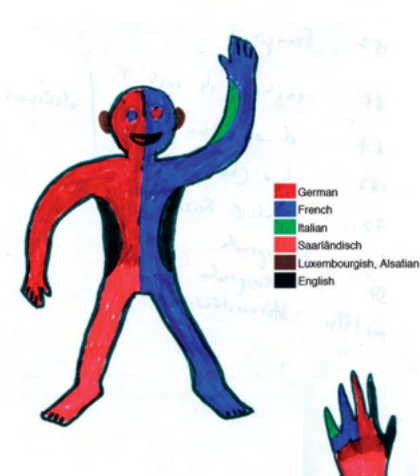
8. Marc Chagall, *Parigi dalla finestra* (1912-1913), olio su tela, 133x139 cm, New York, The Solomon R. Guggenheim Museum



9. Marc Chagall, *Autoritratto con sette dita* (1912-1913), olio su tela, 128x 107 cm, Amsterdam, Stedelijk Museum of Amsterdam



10. Brigitte Busch, *Template for the drawing of language portraits*, in *The Linguistic Repertoire Revisited* (in “Applied Linguistics”, 2012, 1-22)



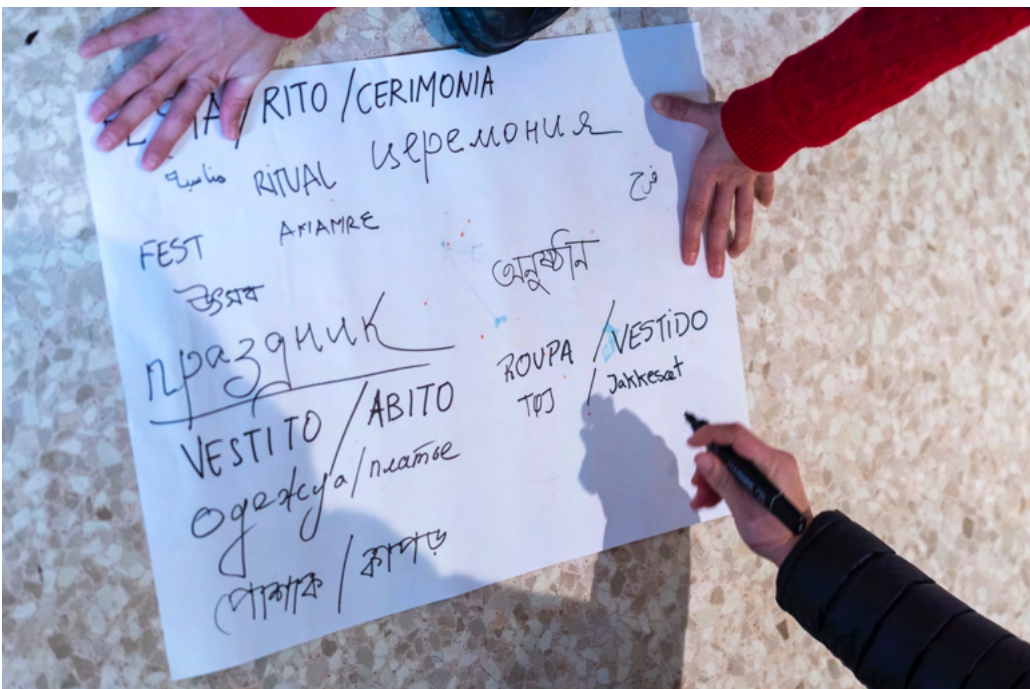
11. Brigitte Busch, *Pascal’s representation of his linguistic repertoire*, in *The Linguistic Repertoire Revisited* (in “Applied Linguistics”, 2012, 1-22)



12. *Silhouette linguistica di un partecipante al progetto Oggetti Migranti*



13. Partecipante di *Oggetti Migranti* traccia i suoi spostamenti sul planisfero durante la attività rompi-ghiaccio



14. Esempio di cartellone plurilingue con parole-chiave legate alla mostra *Migrating Objects*



15. Esempio di cartellone plurilingue con parole-chiave legate alla mostra *Migrating Objects*

Migrating Objects

Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
nella Collezione Peggy Guggenheim



Opera d'arte / Artwork / Oeuvre d'art / العمل الفني / 藝術品 /
произведение искусства / Seko / Huner / آرٹ ورک / هنري کار

CHE COS'È?

DA DOVE VIENE?

COM'È FATTO?

A CHE COSA SERVE?

Ti piace? Sì No

Perché? _____

16. *Template* della “carta di identità”, percorso *Oggetti Migranti*



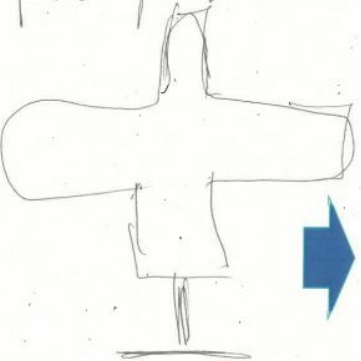
17. Partecipante disegna l'opera scelta e ne completa la "carta di identità"

Migrating Objects

Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
nella Collezione Peggy Guggenheim

Opera d'arte/ Artwork / Oeuvre d'art/ العمل الفني / 藝術品 /
произведение искусства / Seko / Huner / هنري كار / آرٹ ورک

per fortuna



come croce

CHE COS'È?
Maschera

DA DOVE VIENE?
Costa di Avorio

COM'È FATTO?
Simba

A CHE COSA SERVE?
Per ritual

Ti piace? Sì No

Perché? porta a storia di una comunità e più cultura

18. "Carta di identità" dell'immagine precedente interamente compilata

Migrating Objects

Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
nella Collezione Peggy Guggenheim



Opera d'arte/ Artwork / Oeuvre d'art/ العمل الفني / 藝術品 /

произведение искусства / Seko / Huner / هنري كار / آرث ورك

L'anti papa

le antipope

quadro
تابلوّة من رسم لئيسار إيجاريان
يرتدوا ملابس زان الوان زاهية



CHE COS'È?

quadro - kabinura

DA DOVE VIENE?

America - europa

COM'È FATTO?

Tela - lienzu - pittura
oleo Safo

A CHE COSA SERVE?

decorativo, - rappresentativo
di storia

Ti piace? Si No

Perché? *Parva - abstracto*
molto forte - emozionale
rep e santa la morte

19. "Carta di identità" relativa all'opera *L'antipapa* di Max Ernst.
Esempio di scheda plurilingue

Migrating Objects

Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
nella Collezione Peggy Guggenheim

Opera d'arte / Artwork / Oeuvre d'art / العمل الفني / 藝術品 /

произведение искусства / Seko / Huner / هنري كار / آرٹ ورک

Sanat Eseri / ~~تعمیر~~ ~~فانمست~~ / Kunstwerk / taideetos
amen



4/10/21

CHE COS'È?

SCULTURA

DA DOVE VIENE?

REPUBBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO

COM'È FATTO?

legno, fibre vegetali, resina, pigmenti e coloranti naturali

A CHE COSA SERVE?

un tipo di capello

Ti piace? Sì No

Perché?

perché i materiali sono naturali

20. "Carta di identità" relativa al copricapo (*kholuka* o *mbala*) proveniente dalla Repubblica Democratica del Congo. Esempio di scheda plurilingue (intestazione)



Migrating Objects
 Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
 nella Collezione Peggy Guggenheim

Opera d'arte/ Artwork / Oeuvre d'art/ العمل الفني / 藝術品 /
 произведение искусства / Seko / Huner / هنري کار / آرٹ ورک



CHE COS'È?
 un bracciale

DA DOVE VIENE?
 dal Paraguay

COM'È FATTO?
 di bronzo con una gemma

A CHE COSA SERVE?
 per bellezza

Ti piace? Sì No

Perché? è un ricordo della mia sorella che è morta quando ero bambina.

21. “Carta di identità” di un oggetto personale: un bracciale in bronzo del Paraguay



Migrating Objects
 Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe
 nella Collezione Peggy Guggenheim

Opera d'arte/ Artwork / Oeuvre d'art/ العمل الفني / 藝術品 /
 произведение искусства / Seko / Huner / هنري کار / آرٹ ورک



CHE COS'È?
 Una foglia a forma di cuore

DA DOVE VIENE?
 Viene da Malaga, Spagna

COM'È FATTO?
 Materiale naturale e biodegradabile

A CHE COSA SERVE?
 Mi porta fortuna

Ti piace? Sì No

Perché? Mi fa ricordare la persona che me l'ha dato e il mio amore per lei (mia sorella).

22. “Carta di identità” di un oggetto personale: una foglia dalla Spagna



23. Riprese del video di promozione di *Io vado al museo*, giugno 2022, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



24. Riprese del video di promozione di *Io vado al museo*, giugno 2022, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



25. Planisfero usato in un percorso a tema “città” per l’attività rompi-ghiaccio



26. Planisfero usato in un percorso a tema “città” per l’attività rompi-ghiaccio



27. Renè Magritte, *L'impero delle luci*, 1955-1956, olio su tela, 195,4x 131cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



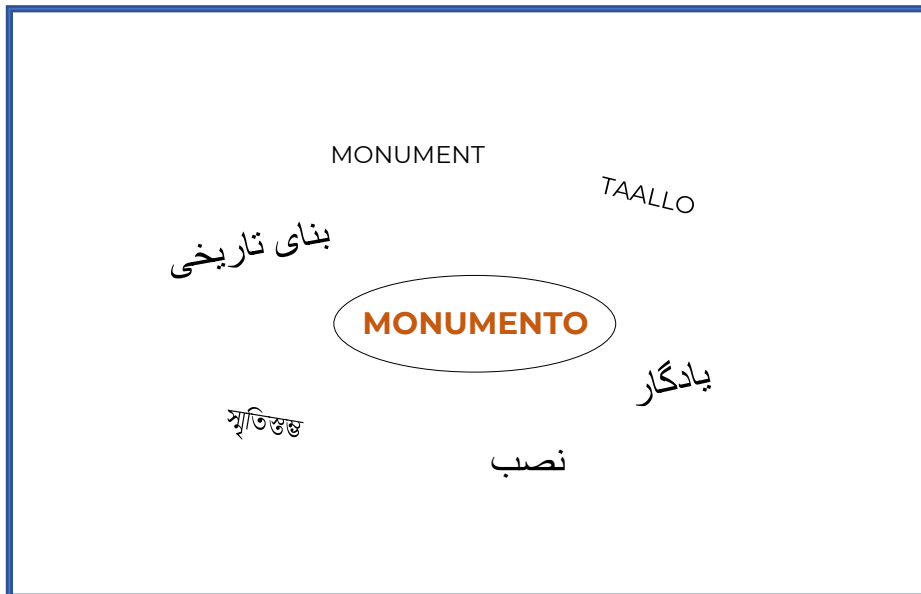
28. Partecipante intento a disegnare l'elemento "albero" (tratto da *L'impero della luce* di Renè Magritte) sul foglio acetato trasparente



29. Fogli acetati su cui sono stati estrapolati gli elementi “strada”, “casa”, “albero”, “lampione”



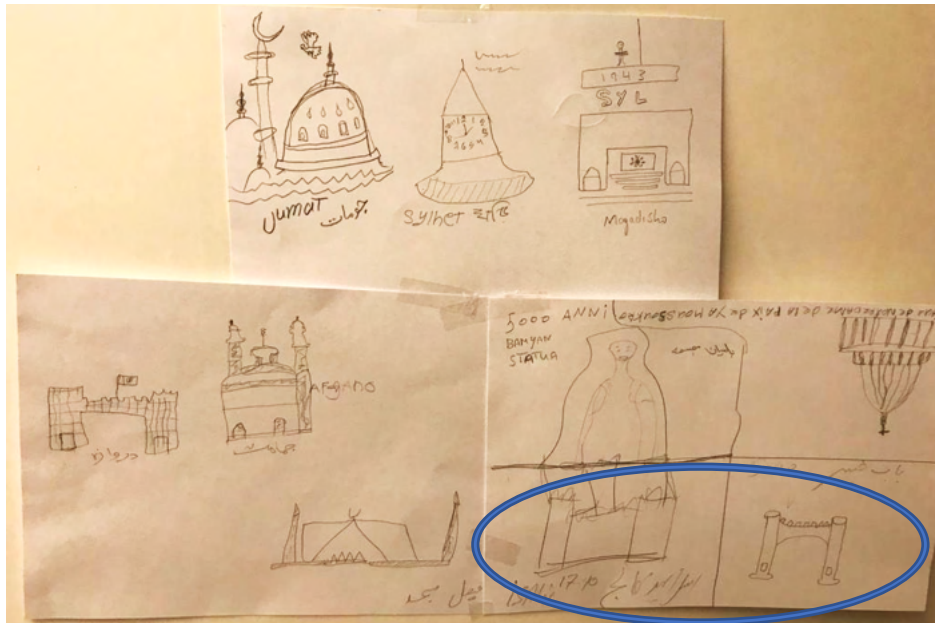
30. Giorgio De Chirico, *La torre rossa*, 1913, olio su tela, 73,5x 100 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



31. *Template* scheda plurilingue sulla parola-chiave “monumento”



32. Due partecipanti intenti a disegnare il monumento della propria città aiutandosi con il supporto del telefono



33. I disegni con i monumenti delle rispettive città



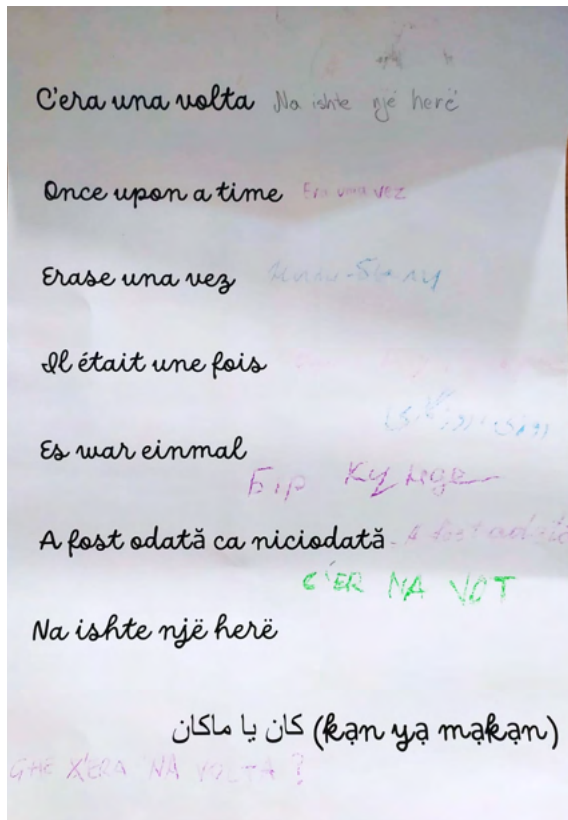
34. Fernand Leger, *Uomini in città*, 1919, olio su tela, 145,7x 113,5cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



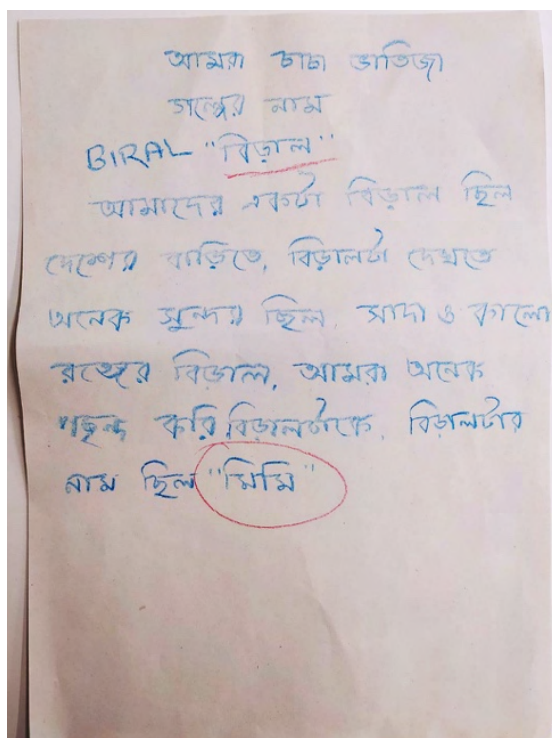
35. Foto di gruppo al termine del percorso “città”, novembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim



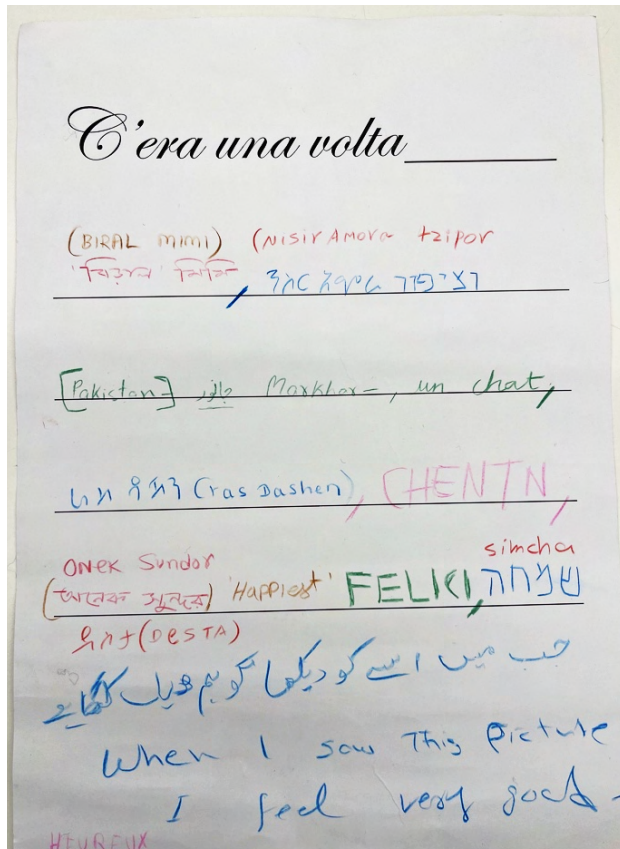
36. Costantin Brancusi, *Maiastra*, 1912c, ottone lucidato, 73 cm (compresa la base), Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



37. Cartellone plurilingue per attività rompi-ghiaccio a tema storie



38. Storia di *Biral mini* scritta in bengalese da un partecipante



39. Cartellone con storia plurilingue



40. Vasily Kandinsky, *Paesaggio con macchie rosse, n. 2*, 1913, olio su tela, 117,5x 140 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



41. Joan Miró, *Interno Olandese II*, 1929, olio su tela, 92x 73 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim



42. L'educatrice Noemi Palumbo spiega l'opera *Interno Olandese II* di Joan Miró mostrando il quadro di Jan Steen



43. Foto di gruppo al termine del percorso storie, dicembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim



44. Foto di gruppo al termine del percorso storie, 2021, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim



45. Foto di gruppo al termine del percorso città, novembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim



46. L'educatrice Silvia Cicogna durante un percorso di visita, giugno 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim

Conclusioni

A partire dal mio personale coinvolgimento in *Io vado al museo* sia come educatrice sia come parte del dipartimento Educazione della Collezione Peggy Guggenheim, nel presente lavoro ho voluto indagare come tale proposta si collochi rispetto al quadro teorico di riferimento e nel panorama museale italiano ed internazionale.

Questa ricerca mi ha portato ad approfondire i presupposti teorici su cui si fondano le proposte educative dei musei (cioè la specificità di tale ambiente nei processi di apprendimento e in quelli di inclusione sociale, temi trattati rispettivamente nel I e nel II capitolo); il contesto italiano in materia di educazione interculturale (cioè le direttive nazionali e le proposte dei musei italiani, argomenti del III capitolo), e, infine, le teorie e i modelli dell'approccio plurilingue *translanguaging*, con un *focus* particolare sul caso della Collezione Peggy Guggenheim (oggetto del IV capitolo).

Gli aspetti emersi che vogliamo mettere in luce in questa sezione sono vari e riguardano i diversi ambiti coinvolti nella ricerca.

Premesso che, tra gli scopi del museo, quello educativo è ampiamente riconosciuto, dal primo capitolo è emerso che l'apprendimento che avviene in esso (così come in tutte le istituzioni educative) si configura come un processo di *costruzione* della conoscenza a partire dalle esperienze pregresse, dalle conoscenze e dal contesto di appartenenza del singolo: l'apprendimento è quindi un fenomeno sociale in quanto mediato dalla società. Dall'indagine sui testi teorici di riferimento riportata nel secondo capitolo, è emerso chiaramente che a lungo tempo i musei hanno consolidato l'esclusione dalla vita culturale di gruppi che costituiscono una parte sempre più consistente della nostra società: le persone straniere con *background* migratorio. Tuttavia, a partire dagli anni Duemila, si è verificata una progressiva apertura; infatti, per rispondere al costante aumento dei flussi migratori, alcuni dei musei italiani hanno iniziato ad offrire programmi specificamente rivolti al pubblico dei "nuovi" cittadini. In questi casi, tale scelta si è configurata come un'iniziativa del tutto autonoma dei musei, scaturita dai rispettivi dipartimenti educativi, unitamente alla disponibilità economico-finanziaria che ha permesso ad alcune istituzioni di investire nella

formazione specifica e nella pianificazione di strategie inclusive. Un aspetto critico emerso da queste esperienze, però, è la totale assenza di norme e direttive legislative in materia di inclusione sociale nei confronti delle realtà educative non-formali come i musei. Le poche indicazioni fornite sul tema della valorizzazione delle minoranze e sul dialogo interculturale riguardano solamente l'ambiente scolastico, sebbene la recente (agosto 2022) definizione di museo approvata da ICOM abbia messo in moto un processo di revisione del *Codice Etico per i Musei*. Per tali ragioni è auspicabile che le modifiche che saranno apportate verteranno sui nuovi temi introdotti: *inclusione, diversità, sostenibilità*.

Lo sviluppo di programmi museali di inclusione e accessibilità si fonda sul ruolo dei musei come agenti di cambiamento sociale, i quali possono incidere sulle dinamiche di esclusione promuovendo il coinvolgimento di particolari gruppi emarginati. Nel sostenere suddetta tesi si è riscontrata una difficoltà, cioè l'assenza di risultati concreti che confermino l'effettivo impatto nella società dei programmi museali in termini di inclusione. Numerose sono le voci di studiosi che si sono levate in favore del ruolo dei musei nella lotta all'esclusione, è però necessario constatare la mancanza di studi sociologici specifici in materia, e auspicare un futuro sviluppo della ricerca in questa direzione. Più che di risultati in termini di effettiva inclusione e rigenerazione sociale, si può parlare della comunicazione di messaggi positivi, attraverso la rappresentazione delle minoranze e la promozione delle diversità culturali. Per indagare il tema del museo come agente di cambiamento sociale, è stata riscontrata un'altra difficoltà: la ricerca ha lambito ambiti fuori dalla mia competenza, come studi di sociologia, di geografia umana e di pedagogia.

A partire dall'indagine sui musei italiani, sono emersi due paradigmi per il coinvolgimento del pubblico straniero, a cui si rifanno numerose delle esperienze museali trattate nel presente lavoro: la formazione di mediatori interculturali e la creazione di percorsi narrativi a partire dall'esperienza autobiografica di partecipanti di origine straniera. Per entrambi i casi si è cercato di mettere in luce le molte criticità che rendono, a nostro avviso, tali proposte poco efficaci rispetto all'obiettivo di coinvolgimento e rappresentazione di minoranze. Infatti, suddetti programmi sono stati rivolti a persone straniere in possesso di specifici requisiti rispetto al livello di

cultura, di conoscenza della lingua e di disponibilità economica, caratteristiche che hanno finito per escludere i gruppi realmente emarginati e per includere stranieri di seconda generazione o da tempo stabiliti e integrati nel tessuto sociale e culturale. Inoltre, tali progetti si sono rivelati difficili da sostenere sul lungo periodo, a causa della loro natura episodica, complessa e costosa.

Più che efficaci in termini di inclusione, questi si sono rivelati utili per sondare le necessità delle comunità del territorio, dare voce a persone diverse rispetto al classico *target* cui si rivolgono i musei, e sperimentare approcci plurali, che valorizzano nuovi e “altri” punti di vista; essi hanno svolto un’importante funzione di “apripista”. Per queste ragioni, sono stati riconosciuti alcuni vantaggi portati da questi modelli, tra cui l’acquisizione di una nuova prospettiva che ha permesso di avviare e sviluppare un processo di ribaltamento dello sguardo e di de-gerarchizzazione delle interpretazioni e delle narrazioni museali.

Oltre a questi due paradigmi, promossi e diffusi nei musei dal Centro di studi ISMU – *Patrimonio e Intercultura*, il presente lavoro ha voluto proporre ed indagare una tipologia più recente, attualmente abbastanza diffusa in alcuni dei musei italiani sensibili al tema. Si tratta di laboratori di italiano L2 costituiti da attività strutturate di lingua, a partire da un percorso di visita in museo. Questa proposta presenta molteplici obiettivi: dal consolidamento del livello di italiano all’acquisizione di un nuovo lessico specifico, dalla conoscenza di manufatti al confronto interculturale. Si è messo in luce come tale iniziativa, grazie all’abbattimento di barriere economiche e culturali, permetta a donne e uomini in reale stato di bisogno di conoscere la realtà culturale locale in un confronto con il proprio patrimonio, e allo stesso tempo dà la possibilità di fare un’esperienza positiva e di grande utilità. Il *target* di riferimento viene raggiunto tramite l’azione mediatrice della scuola di italiano: i partecipanti, infatti, hanno la necessità di imparare la lingua del paese in cui si vogliono stabilire per motivi contingenti tra cui, ad esempio, ottenere un permesso di soggiorno e/o di lavoro. Tali programmi, nella presente ricerca, vengono dunque proposti come un’alternativa più efficace e vantaggiosa in termini di fattibilità per una programmazione continuativa, ma anche di reale coinvolgimento e di effettiva utilità per i partecipanti.

La Collezione Peggy Guggenheim si inserisce in questa tendenza proponendo dei laboratori di italiano L2 secondo un approccio plurilingue innovativo: il

translanguaging. La mia ricerca si è imbattuta nel difficile reperimento di casi simili sul panorama italiano e internazionale principalmente per due ragioni: sia per la novità dell'approccio, sia per la scarsa comunicazione di tali iniziative. Esse, infatti, vengono veicolate per lo più dai siti web dei musei, in cui dovrebbero essere indicate le proposte dell'offerta formativa. In alcuni casi, però, essi non sono aggiornati né tecnologicamente avanzati. Inoltre, le comunicazioni in merito a tali progetti risultano poco approfondite ed esaustive. Perciò, nonostante l'intenzione di proporre confronti tra *case studies* di laboratori al museo in chiave *translanguaging*, questi solo in parte sono emersi dalla presente ricerca.

Nell'affrontare il caso di *Io vado al museo* della Collezione Peggy Guggenheim, l'esperienza diretta e quanto emerso dalle interviste condotte con tutte le figure coinvolte nel progetto si sono rivelate fondamentali per la ricerca. Da questi dati è risultato che l'approccio plurale del *translanguaging* risponde perfettamente alle esigenze dell'attuale società italiana e non, sempre più multiculturale e varia. Tale metodologia si dimostra del tutto coerente con le premesse teoriche sviluppate nella prima parte del presente lavoro e racchiuse nella definizione di museo di ICOM più volte ricordata.

Dall'*excursus* effettuato nei capitoli III e IV riguardo le attività interculturali e gli approcci plurilingue adottati dai musei, è emerso un aspetto critico che riguarda la figura degli educatori museali. Nella gran parte dei casi, questi ultimi sono figure ibride, di formazione storico-artistica e/o didattico-pedagogica. Solitamente la preponderanza di un ambito sull'altro rende la preparazione di questa figura non del tutto completa: se formato in *storia dell'arte* l'educatore non è a conoscenza degli approcci pedagogici e non ha probabilmente esperienze educative alle spalle. Per quanto formato sui contenuti delle collezioni, potrebbe riscontrare delle difficoltà nella comunicazione e nell'approccio: proprio in quanto specialista della materia, le sue visite guidate rischiano di risultare complesse e nozionistiche, più adatte a un pubblico che condivide la sua stessa formazione. Al contrario, coloro i quali provengono da una formazione in *scienze dell'educazione*, possono riscontrare delle difficoltà nello studio dei contenuti e nell'esposizione poco precisa, a causa della mancanza di competenze specifiche e dell'estraneità al contesto storico-artistico. Tuttavia, la formazione accademica non è tutto: un buon educatore museale deve anche essere carismatico,

comunicativo, accogliente ed empatico. Diverse sono le *soft skills* che rendono una persona adatta a questo lavoro, competenze innate che possono essere esercitate con la pratica ma non acquisite da zero. Posto ciò, si è constatato che non esiste un percorso di formazione professionalizzante per tale figura: la competenza dell'educatore museale dipende unicamente dall'insieme di scelte accademiche e di inclinazione personale. Inoltre, nonostante i requisiti che dovrebbe rispettare l'educatore museale ideale, sono rarissimi i casi in cui le sue conoscenze e competenze vengono appurate prima di una collaborazione con le istituzioni. Queste ultime dovrebbero, quanto meno, provvedere alla formazione specifica dell'educatore sulle collezioni conservate dal museo, tramite incontri con esperti, curatori, responsabili delle attività educative. Spesso si tende a non considerare che gli educatori sono le prime persone che veicolano i contenuti e i messaggi di una mostra o di una collezione: il loro ruolo è importantissimo per il museo, ma questo raramente viene riconosciuto. In molti casi essi sono visti dal resto dello staff come dei satelliti che ruotano attorno all'istituzione, con un ruolo marginale, anche per il fatto che svolgono un lavoro da collaboratori *freelancer*⁴⁰⁹; dunque, non sono sempre presenti in museo e spesso sono conosciuti soltanto da chi lavora nel dipartimento educativo. Ciò comporta che difficilmente essi sono conosciuti e considerati come colleghi dal resto dello staff. Purtroppo, tale condizione che li pone al di fuori delle dinamiche del museo si riversa anche nel loro processo di selezione, il più delle volte effettuato dal personale dei servizi educativi e non dal responsabile delle risorse umane. Ciò implica che, oltre alla mancanza di un percorso di formazione specifica, anche la selezione dei candidati in alcuni casi non viene condotta in maniera professionale.

Tale criticità è emersa anche nel caso specifico del programma proposto dalla Collezione Peggy Guggenheim, sia dalla mia personale esperienza all'interno del progetto sia dalla testimonianza di due colleghe intervistate per il presente lavoro.

Nella gran parte dei casi, i progetti di inclusività museale vedono il coinvolgimento di operatori che già collaborano con il museo, a causa della mancanza di tempo e di fondi da investire da parte del dipartimento educativo per affrontare un processo di selezione

⁴⁰⁹ Anche la condizione di liberi professionisti rappresenta un grande svantaggio per gli educatori museali, i quali, nella gran parte dei casi, per il loro sostentamento hanno la necessità di svolgere la loro professione in più istituzioni. Nei casi di emergenza, come visto negli scorsi anni di pandemia da Covid-19, tali figure sono quelle maggiormente penalizzate: nonostante la grande importanza del loro ruolo, il loro lavoro e la loro stabilità non sono tutelati.

specifico di professionisti. Infatti, agli educatori che guidano i percorsi di inclusività non è richiesta alcuna competenza specifica in merito; la cosa diviene anche più problematica nel caso di musei che adottano un approccio specifico tratto da un altro ambito, come il *translanguaging* nel caso dei laboratori di *Io vado al museo*. Soprattutto in questi casi sono necessari un adeguamento delle figure professionali coinvolte e una rapida acquisizione di competenze, non sempre possibile nell'arco di un corso di formazione. Educatori formati in ambito storico-artistico o psicopedagogico, in questi casi, si trovano a dover guidare percorsi i cui fini sono legati all'apprendimento della lingua italiana, ambito in cui gli educatori museali raramente hanno avuto precedenti esperienze. Le difficoltà relative all'assenza di un percorso professionale specifico si configurano come un grande ostacolo per il conseguimento degli obiettivi del programma in termini di apprendimento linguistico e inclusione sociale. La consapevolezza da parte degli educatori dei propri limiti e della formazione inadeguata ha, in alcuni casi, influito negativamente sui percorsi di visita, che sono stati meno interessanti, efficaci e piacevoli. Non tutti gli educatori hanno vissuto tale esperienza negativa, proprio perché essa dipende in gran parte dalla naturale predisposizione e dalle esperienze pregresse del singolo. È comunque significativo considerare che delle sette figure che hanno seguito il corso di formazione presso la Collezione Peggy Guggenheim sul *translanguaging* (febbraio-aprile 2022), soltanto due sono ancora coinvolte nella realizzazione dei percorsi. Ciò è dovuto sia a una parziale inadeguatezza sia alla naturale dispersione di parte del gruppo. Ad ogni modo, per l'educatore museale bilanciare la mediazione linguistica con quella artistica è una difficoltà significativa e, per porvi rimedio, sarebbero necessari più corsi di formazione e aggiornamento, oltre a un'esperienza continua e significativa sul campo.

Un ultimo limite che vogliamo mettere in luce a conclusione del presente lavoro è stato riscontrato nell'approccio *translanguaging* al museo e riguarda la sua efficacia in termini di cambiamento apportato sulla realtà. Come emerso dallo studio su tale pratica plurilingue, l'approccio, in quanto trasformativo, necessita di tempi lunghi. Le visite al museo, per quanto reiterabili, programmate e strutturate in un percorso su più fasi, da sole non possono innescare un cambiamento in termini di apprendimento, di insegnamento delle lingue, di valorizzazione delle diversità e del patrimonio immateriale, di apertura al dialogo interculturale e di inclusione. Per perseguire tutti

questi obiettivi è assolutamente necessario intraprendere una collaborazione duratura e solida con tutti gli altri istituti preposti all'educazione. Soltanto in questo modo i musei potranno avere un impatto significativo sulla società grazie a valori, quali il rispetto e la promozione delle diversità, che contribuiscono a diffondere. In questo processo di rigenerazione sociale un ruolo guida dovrà essere assunto dai musei, grazie al fattivo contributo dei professionisti del settore.

Elenco delle immagini

1. George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in “Journal of Education in Museums”, 16, 1995
2. George E. Hein, *The Constructivist Museum*, in “Journal of Education in Museums”, 16, 1995
3. Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in “Museum Management and Curatorship”, 17 (4), 1998
4. Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in “Museum Management and Curatorship”, 17 (4), 1998
5. Richard Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in “Museum Management and Curatorship”, 17 (4), 1998
6. Museo Popoli e Culture del PIME di Milano, sala dedicata alle opere raffiguranti il Buddha
7. Museo Popoli e Culture del PIME di Milano, sala dedicata alla Cina
8. Marc Chagall, *Parigi dalla finestra* (1912-1913), olio su tela, 133x139 cm, New York, The Solomon R. Guggenheim Museum
9. Marc Chagall, *Autoritratto con sette dita* (1912-1913), olio su tela, 128x 107 cm, Amsterdam, Stedelijk Museum of Amsterdam
10. Brigitte Busch, *Template for the drawing of language portraits*, in *The Linguistic Repertoire Revisited* (in “Applied Linguistics”, 2012, 1-22)
11. Brigitte Busch, *Pascal’s representation of his linguistic repertoire*, in *The Linguistic Repertoire Revisited* (in “Applied Linguistics”, 2012, 1-22)
12. *Silhouette* linguistica di un partecipante al progetto *Oggetti Migranti*
13. Partecipante di *Oggetti Migranti* traccia i suoi spostamenti sul planisfero durante la attività rompi-ghiaccio
14. Esempio di cartellone plurilingue con parole-chiave legate alla mostra *Migrating Objects*
15. Esempio di cartellone plurilingue con parole-chiave legate alla mostra *Migrating Objects*
16. *Template* della “carta di identità”, percorso *Oggetti Migranti*

17. Partecipante disegna l'opera scelta e ne completa la "carta di identità"
18. "Carta di identità" dell'immagine precedente interamente compilata
19. "Carta di identità" relativa all'opera *L'antipapa* di Max Ernst. Esempio di scheda plurilingue
20. "Carta di identità" relativa al copricapo (*kholuka* o *mbala*) proveniente dalla Repubblica Democratica del Congo. Esempio di scheda plurilingue (intestazione)
21. "Carta di identità" di un oggetto personale: un bracciale in bronzo del Paraguay
22. "Carta di identità" di un oggetto personale: una foglia dalla Spagna
23. Riprese del video di promozione di *Io vado al museo*, giugno 2022, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
24. Riprese del video di promozione di *Io vado al museo*, giugno 2022, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
25. Planisfero usato in un percorso a tema "città" per l'attività rompi-ghiaccio
26. Planisfero usato in un percorso a tema "città" per l'attività rompi-ghiaccio
27. Renè Magritte, *L'impero delle luci*, 1955-1956, olio su tela, 195,4x 131cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
28. Partecipante intento a disegnare l'elemento "albero" (tratto da *L'impero della luce* di Renè Magritte) sul foglio acetato trasparente
29. Fogli acetati su cui sono stati estrapolati gli elementi "strada", "casa", "albero", "lampione"
30. Giorgio De Chirico, *La torre rossa*, 1913, olio su tela, 73,5x 100 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
31. *Template* scheda plurilingue sulla parola-chiave "monumento"
32. Due partecipanti intenti a disegnare il monumento della propria città aiutandosi con il supporto del telefono
33. I disegni con i monumenti delle rispettive città
34. Fernand Leger, *Uomini in città*, 1919, olio su tela, 145,7x 113,5cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
35. Foto di gruppo al termine del percorso "città", novembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim
36. Costantin Brancusi, *Maiastra*, 1912c, ottone lucidato, 73 cm (compresa la base), Venezia, Collezione Peggy Guggenheim

37. Cartellone plurilingue per attività rompi-ghiaccio a tema storie
38. Storia di *Biral mini* scritta in bengalese da un partecipante
39. Cartellone con storia plurilingue
40. Vasily Kandinsky, *Paesaggio con macchie rosse, n. 2*, 1913, olio su tela, 117,5x 140 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
41. Joan Mirò, *Interno Olandese II*, 1929, olio su tela, 92x 73 cm, Venezia, Collezione Peggy Guggenheim
42. L'educatrice Noemi Palumbo spiega l'opera *Interno Olandese II* di Joan Mirò mostrando il quadro di Jan Steen
43. Foto di gruppo al termine del percorso storie, dicembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim
44. Foto di gruppo al termine del percorso storie, 2021, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim
45. Foto di gruppo al termine del percorso città, novembre 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim
46. L'educatrice Silvia Cicogna durante un percorso di visita, giugno 2022, Venezia, terrazza panoramica della Collezione Peggy Guggenheim

Bibliografia

E. Arshavskaya, *Art Museums as Translanguaging Spaces: ESL Students, Multimodality, and Identities*, in “TESOL Journal”, 13.2, 2022, pp. 1-6; <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.643> [ultimo accesso online 13 febbraio 2023]

N. Auger, *Il translanguaging: come tenere conto di TUTTE le lingue parlate dagli studenti per migliorare i risultati!*, in “School Education Gateway”, 2020; <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/translanguaging-improvedresult.htm> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023]

P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET, 2008

G. Barbieri, *Florenskij al museo*, in *Pavel Florenskij tra Icona e Avanguardia*, a cura di M. Bertelé, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2019, pp. 89-102

E. Belfiore, *Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique instrumental cultural policies and social impact studies in the UK*, in “International Journal of Cultural Policy”, 8 (1), 2002, pp. 91-106, https://wrap.warwick.ac.uk/53047/1/WRAP_Belfiore_Social%20Inclusion%202002%20WRAP.pdf [ultimo accesso 10 febbraio 2023]

W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (1936), tr. it. di E. Filippini, Torino, Einaudi, 1991

T. Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London, Routledge, 1995

T. Bennett, *Civic Seeing: Museums and the Organization of Vision*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 263-281

A. Benucci, *Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti "svantaggiati"*, in *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, a cura di M. Daloiso, M. Mezzadri, Venezia, Ca' Foscari Edizioni, 2021

M. Bertelè, A. Bianco, A. Cavallaro (a cura di), *Le Muse fanno in girotondo. Jurij Lotman e le arti*, atti del convegno (Venezia, Università Ca' Foscari, 26-28 novembre 2013), Crocetta del Montello, Terra Ferma, 2015

A. Bhalla, F. Lapeyre, *Social exclusion: Towards an analytical and operational framework* in "Development and Change", 28, 1997, pp. 413-433; <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Exclusion:-Towards-an-Analytical-and-Bhalla-Lapeyre/a6fbb0b9f1683f322023b52b63c7750a236407a> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

J. Bloomfield, *Multiculturalismo a Berlino: confusione concettuale e realtà interculturale*, in "Economia della Cultura", n. 3, 2001, pp. 333-343

A. Bollo, *Il museo e la conoscenza del pubblico: gli studi sui visitatori*, Bologna, Istituto per i beni artistici, culturali e naturali – Regione Emilia Romagna, 2004; https://www.academia.edu/6469986/IL_MUSEO_E_LA_CONOSCENZA_DEL_PUBBLICO_GLI_STUDI_SUI_VISITATORI [ultimo accesso 27 agosto 2022]

C. Bodo (a cura di), *Cultura e società multi-etnica*, numero monografico di Economia della Cultura, in "Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura", n. 3, 2001

S. Bodo, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee. Nuova edizione*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003

C. Bodo, S. Bodo, *La coesione sociale e le politiche pubbliche per la cultura*, in "Economia della Cultura", n. 4, 2007, pp. 485-495

S. Bodo, C. Da Milano (a cura di), *Cultura e inclusione sociale*, numero monografico di Economia della Cultura. Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura, 4, 2004

S. Bodo, C. Da Milano, *Politiche culturali e sociali per l'inclusione: una prospettiva italiana*, in "Economia della Cultura", n. 4, 2004, pp. 529-538

S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni, *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, 2007

S. Bodo, *From "Heritage Education with Intercultural goals" to "Intercultural Heritage Education": Conceptual Framework and Policy Approaches in Museums across Europe*, ERICarts, 2007, <http://www.culturewise.ie/library/books/from-heritage-education-with-intercultural-goals-to-intercultural-heritage-education-conceptual-framework-and-policy-approaches-in-museum-across-europe/> [ultimo accesso online 4 gennaio 2023]

S. Bodo, *Convenzione Unesco e promozione interculturale nei musei*, in "Economia della Cultura", 3, 2008, pp. 451-455

S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, ed. MAP for ID, 2009, http://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022]

S. Bodo, *Creare "spazi terzi": linee guida per i progetti pilota di MAP for ID*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pp. 22-25, http://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022]

S. Bodo, *Museums as Intercultural Spaces*, in *Museums, Equality and Social Justice*, a cura di R. Sandell, London, Routledge, 2012, pp. 615-649

S. Bodo, *New Paradigm for Intercultural work in Museums – or Intercultural work as a new paradigm or museum practice?*, in “The Inluseum” (Blog online), Aprile 2013; <https://inluseum.com/2013/04/18/new-paradigms-for-intercultural-work-in-museums-or-intercultural-work-as-a-new-paradigm-for-museum-practice-part-i/>

[ultimo accesso 30 novembre 2022]

S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada (a cura di), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016

S. Bodo, *Il narratore al museo, “persona di consiglio per chi ascolta”*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 33-49

G. Brambilla, *Nessun quadro allo spettatore. La narrazione come decentramento dello sguardo*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 73-81

G. Brambilla, *Nuovi interpreti della vita culturale della città: i mediatori museali di Bergamo*, 2008; <http://patrimonioeintercultura.ismu.org/approfondimento/mediatori-nuovi-interpreti/> [ultimo accesso 14 febbraio 2023]

L. Brancesi, *La Pedagogia del Patrimonio in Europa*, in *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, a cura di M. Costantino, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 107-124

S. Burini, *“Ecologia” della cultura: le conversazioni di Jurij Lotman*, in *Conversazioni sulla cultura russa*, J. Lotman, a cura di S. Burini, Firenze & Milano, Giunti Editore/Bompiani, 2017, pp. 7-23

V. Carbonara, A. Scibetta, *Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue*, in *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, a cura di B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Natal, E. Salvatore, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 491-509

V. Carbonara, A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci Editore, 2020

S. Cardone, M. Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Reggio Calabria, Progedit, 2019

E. Carrara, *Verso un museo inclusivo: presupposti e prospettive in risposta al cambiamento sociale*, in “Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, 9, 2014, pp. 169-188; <http://riviste.unime.it/index.php/cap-cult> [ultimo accesso online 27 agosto 2022]

L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Milano, Hopeli, 2007

M. Cattaneo, M. C. Rodeschini (a cura di), *Giacomo Manzù: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 2004

M. Cattaneo, M. C. Rodeschini (a cura di), *Raccolta Stucchi: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 2004

T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona, *Verso una scuola plurale: sperimentando le varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Ariccia, Aracne, 2016

A. C. Cimoli, *Musei, territori, comunità interpretative: le nuove sfide della partecipazione*, in “Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, 2020, 11, pp. 249-266

A. C. Cimoli, *Prefazione*, in “Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati”, Milano, Mimesis Edizioni, 2021, pp. 7-11

A. Ciocca, *Didattica Museale*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2006;
https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealeneu/intro.shtml [Ultimo accesso: 18 agosto 2022]

C. M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università, 2012

E. Crooke, *Museums and Community*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 170-185

C. Da Milano, *Un progetto multiculturale in un museo d’arte contemporanea*, in “Economia della Cultura”, n. 3, 2001, pp. 409-414

C. Da Milano, M. De Luca, *Il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, Roma, ECCOM European Centre for Cultural Organisation and Management, 2003

E. Daffra, P. Strada, Il museo, *La città dove (anche) si scambiano le memorie*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 159-175

C. David, O. Burluroux, M. Montazami, N. Sadeg e V. Mahlouji (a cura di), *Iran unedited History, 1960-2014: sequenze del moderno in Iran dagli anni Sessanta ai giorni nostri*, cat. (Roma, MAXXI, 11 dicembre 2014-29 marzo 2015), Roma, MAXXI curabooks, 2014

M. De Luca, *Comunicazione ed educazione museale*, in *Comunicare la cultura*, a cura di F. Severino, Milano, FrancoAngeli, 2007

A. De Marco, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2000

P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola*, Roma, Carocci editore S.p.A, 2005

E. Delgado, *I musei come spazi di negoziazione*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 8-9

M. R. Deroo, *Museums in support of preservice teacher learning: expanding understandings of multiliteracies and translanguaging in content area teaching*, in "International Multilingual Research Journal", 16.3, Londra, Routledge, 2022, pp. 227-236

A. Desvallées, F. Mairesse (a cura di), *Concetti Chiave di Museologia*, Armand Colim ed., 2010; <https://www.icom-italia.org/concetti-chiave-museologia/> [ultimo accesso online 9 febbraio 2023]

P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2011

J. H. Falk, L. D. Dierking, *The museum Experience*, Washington D. C., Whalesback Books, 1992

J. H. Falk, L. D. Dierking, *Learning From Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Boston, AltaMira Press, 2000

J. H. Falk, L. D. Dierking, M. Adams, *Museums and Free-choice Learning*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006

V. Fargone (a cura di), *Raccolta Spajani: Galleria d'arte moderna e contemporanea*, in *Accademia Carrara Bergamo: Le collezioni permanenti*, cat. GAMeC, Bergamo, Comune, Assessorato alla Cultura, 1999

G. Favaro (a cura di), *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti, 2014

G. Favaro, *Per una scuola dell'inclusione*, in *A scuola nessuno è straniero*, a cura di G. Favaro, Firenze, Giunti, 2014, pp. 22-29

F. Fazzi, *CLIL beyond the classroom. A pedagogical framework to bridge the gap between school and museum content and language integrated learning*, tesi di Ricerca, Scuola di Dottorato in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio ciclo 31, Università Ca' Foscari, 2019

F. Fazzi, *CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche*, in "Italiano Linguadue", 12, 2020, pp. 628-649; https://www.researchgate.net/publication/346034872_CLIL_dalla_scuola_al_museo_Potenzialita_criticita_e_implicazioni_glottodidattiche [ultimo accesso online 10 febbraio 2023].

F. Fazzi, C. Meneghetti, "Migrare" la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale in *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, in *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, a cura di S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pace, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2021, pp. 519-537

F. Fazzi, D. Lasagabaster, *Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies*, in "Innovation in Language Learning and Teaching", 2020, pp. 1-13

F. Fazzi, *Stakeholders' Perceptions over the Integration of CLIL and Museum Education and Methodological Implications*, in "EL.LE", 9.3, 2020, pp. 407-436

F. Fazzi, *Museum learning through a foreign language: the impact of internationalization* in "Studi e ricerche", 13, 2018 (*La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*), pp. 519-538

F. Fazzi, *CLIL beyond the classroom. A pedagogical framework to bridge the gap between school and museum content and language integrated learning*, tesi di Ricerca, Scuola di Dottorato in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio ciclo 31, Università Ca' Foscari, 2019

S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge (Mass.) – London, Harvard University Press, 1980

P. A. Florenskij, N. Misler (a cura di), *Lo spazio e il tempo nell'arte*, Milano, Adelphi, 1995

P. A. Florenskij, *Lezioni al VChUTEMAS. Anno accademico 1923/24* in *Lo spazio e il tempo nell'arte*, a cura di P. A. Florenskij, N. Misler, Milano, Adelphi, 1995, 241-331

P. A. Florenskij, N. Misler (a cura di), *Stratificazioni. Scritti sull'arte e la tecnica*, Reggio Emilia, Diabasis, 2008

P. Florenskij, A. Dell'Asta (a cura di), *La prospettiva rovesciata*, Milano, Adelphi, 2020

N. Flores, J. L. Schissel, *Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform*, in “TESOL Quarterly”, 48.3, 2014, pp. 454-479

O. García, N. Flores, H. Woodley, *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies in Harnessing linguistic variation to improve education*, a cura di A. Yiakoumetti, Bern, Peter Lang, 2012, pp. 45–75

O. García, N. Kano, *Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US* in *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, a cura di J. Conteh, G. Meier Bristol, Multilingual Matters, 2014, pp. 258–277

C. Garibay, S. Yalowitz, *Redefining Multilingualism in Museums: A Case for Broadening Our Thinking*, in “Museums and Social Issues”, 10.1, 2015, pp. 2-7; <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000028> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

N. Garcia Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2006

L. Gherlone, *La cultura come intreccio*, in *Le Muse fanno in girotondo. Jurij Lotman e le arti*, atti del convegno (Venezia, Università Ca' Foscari, 26-28 novembre 2013), a cura di M. Bertelè, A. Bianco, A. Cavallaro, Crocetta del Montello, Terra Ferma, 2015, pp. 40-47

K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Ferrara, EDISAI srl, 2007

M. Giusti, *Immigrazione e consumi culturali. Un'interpretazione pedagogica*, Lecce, Editori Laterza, 2011

M. Giusti, *Intercultural thought in education, museums, territories*, in “European Scientific Journal”, 9 (19), 2013; <https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n19p%0p> [ultimo accesso 26 settembre 2022]

V. Greene (a cura di), C. Clarke, R. T. Evans, E. McBreen, F. W. Veys (con i contributi di), *Migrating objects: arte dall’Africa, dall’Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim*, cat. (Venezia, Collezione Peggy Guggenheim, 15 febbraio–8 marzo 2020 e 6 ottobre 2021–10 gennaio 2022), a cura di Christa Clarke, R. Tripp Evans, Ellen McBreen, Fanny Wonu Veys, con Vivien Greene, Venezia, Marsilio, 2020

G. E. Hein, *Constructivist Learning Theory*, intervento al CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991; <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning> [ultimo accesso 9 febbraio 2023]

G. E. Hein, *The Constructivist Museum*, in “Journal of education in Museums”, 16, 1995

G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, Routledge, 1998

G. E. Hein, *The Role Of Museums In Society: Education And Social Action*, in “Curator The Museum Journal”, 48 (4), 2005

G. E. Hein, *Museum Education*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 340-352

L. Hirsu, S. Zacharias, D. Futro, *Translingual arts-based practices for language learners*, in “ELT Journal”, 75.1, 2021, pp. 22-32

E. Hooper-Greenhill (a cura di), *The Educational Role of the Museum*, London, Routledge, 1994

E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London, Routledge, 2000

E. Hooper-Greenhill, *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte* in *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee. Nuova edizione*, a cura di Simona Bodo, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. 1-39

E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Philips, C. Jones, E. Sullivan, *What Did You Learn at the Museum Today?*, in "Research Centre for Museums and Galleries", 2005; <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-second-study> [ultimo accesso online 15 settembre 2022]

G. Kavanagh, *Museums and the First World War*, London, Leicester University Press, 1995

J. R. Kinard, *Intermediari tra il museo e la comunità*, in *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, a cura di C. Ribaldi Milano, Il Saggiatore, 2005

D. Klaic, *Le organizzazioni culturali di fronte alla sfida del multiculturalismo*, in "Economia della Cultura", n. 3, 2001, pp. 303-312

C. Kreps, *Prefazione*, in S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani (a cura di), *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 4-5

D. Lasagabaster, O. García, *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*, in "Cultura y Educación / Culture and Education", 2014, pp. 1-16, cit.

p. 3; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.973671> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023]

Li Wei, *Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain*, in “Journal of Pragmatics”, 43.5, 2011, pp. 1222-1235

J. M. Lotman, S. Burini (a cura di), *Il girotondo delle muse. Saggi sulla semiotica delle arti e della rappresentazione*, Bergamo, Moretti&Vitali Editori, 1998

J. M. Lotman, *L'architettura nel contesto della cultura*, in *Il girotondo delle muse. Saggi sulla semiotica delle arti e della rappresentazione*, a cura di J. M. Lotman, S. Burini, Bergamo, Moretti&Vitali Editori, 1998, pp. 38-50

J. M. Lotman, *L'insieme artistico come spazio quotidiano* in *Il girotondo delle muse. Saggi sulla semiotica delle arti e della rappresentazione*, a cura di J. M. Lotman, S. Burini, Bergamo, Moretti&Vitali Editori, 1998, pp. 24-37

S. Macdonald, *Museums, national, postnational and transcultural identities*, in “Museums Studies”, 1 (1), 2003, pp. 1-16

S. Macdonald, *Expanding Museum Studies: An Introduction*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 1-12

S. Macdonald, *Collecting Practices*, in *A Companion to Museum Studies*, a cura di S. Macdonald, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 81-97

R. Madoi, *L'analisi del pubblico quale strumento per lo sviluppo dei musei*, in “I quaderni del MUSEC. Raccolta di testi di perfezionamento”, Ferrara, Università di Ferrara, A.A. 2008/2009, pp. 135-147

V. G. I. Magoga, *Il Museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture*, in “900 Transnazionale 3”, 2, 2019, pp. 174-184; doi 10.13133/2532-1994.14791 [ultimo accesso 27 agosto 2022]

J. Martin, M. Jennings, *Tomorrow's Museum: Multilingual Audiences and the Learning Institution*, in “Museums & Social Issues”, 10.1, 2015, pp. 83-94

S. Mascheroni, *La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola*, in “Insula Fulcheria”, 39, 2009, A, pp. 92-101

Y. Matras, *Manchester boasts 153 languages*, in “The University of Manchester”, 2012; <https://www.manchester.ac.uk/discover/news/article/?id=9233> [ultimo accesso in data 26 gennaio 2023]

I. Mattozzi, *Si fa presto a dire didattica: l'importanza delle definizioni*, in *Dire e fare didattica. Strumenti per la progettazione e la valutazione delle attività educative nei musei*, Atti della XIV Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale (Venezia, Regione del Veneto, 3 dicembre 2010), a cura della Regione del Veneto, Venezia, Grafiche Antiga, 2010, pp. 21-54.

F. McLean, *Marketing the Museum*, London, Routledge, 1997

R. Minello, *Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali*, in “Formazione & Insegnamento”, XVI.1, 2018, pp. 93-108; <https://core.ac.uk/download/pdf/322532634.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

R. Montani, *Un museo per tutti è per ciascuno. Verso una cultura museale inclusiva a partire dai documenti internazionali sui diritti umani*, in “Museologia Scientifica Memorie”, 10, 2013, pp. 83-87; <http://www.anms.it/upload/rivistefiles/494cbc07aa690af9d523d4d3e324bb07.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

M. Morelli, “*IL MIO IRAN*”. *Un progetto educativo sperimentale su un patrimonio culturale non storicizzato*, in *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, a cura di S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada, pp. 199-205

A. Mottola Molfino, *Il Libro dei Musei*, Torino, U. Allemandi, 1991

M. Murawski, *Museums as Agents of Change: A Guide to Becoming a Changemaker*, Washington, American Alliance of Museums, 2021

M. Muscarà, A. Romano, *Didattica e apprendimento nei musei nell’era della pandemia di COVID-19. Teaching and learning in museums in the era of the COVID-19 pandemic*, in “Media Education”, 11.2, 2021, pp. 61-73

E. Nardi, *Forme e messaggi del museo*, Milano, FrancoAngeli, 2011

M. G. Panigada, *Esperimenti narrativi in museo*, in S. Bodo, S. Mascheroni, M. G. Panigada (a cura di), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 51-69

M. Peri, *Nuovi occhi. Reimmaginare l’educazione al museo*, Milano, StreetLib, 2019

R. van der Ploeg, *Aprirsi alla diversità culturale: una proposta olandese*, in “Economia della Cultura”, n. 3/2001, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 393-396

A. M. Pecci, G. Mangiapane, *Expographic storytelling: the Museum of Anthropology and Ethnography of the University of Turin as a field of dialogic representation* in “The International Journal of the Inclusive Museum”, 3 (1), 2010, pp. 141-153

A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Bologna, Il Mulino, 2022

P. Rampoldi, “*Tam Tam – Tutti Al Museo*”. *Una proposta per il coinvolgimento attivo dei visitatori*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016, cit., p. 162

N. Renner, C. Garibay, C. Plaza, S. S. Yalowitz, *Bilingual Exhibits Current Practices Collective Knowledge Outstanding Questions*, in "Museums & Social Issues", 10.1, 2015, pp. 66-82

F. Russoli, *Il museo come elemento attivo nella società*, in *Il museo come esperienza sociale*, atti del convegno (Roma, Università di Roma, 4-6 dicembre 1971), Roma, De Luca editore, pp. 79-83, qui p. 79

C. Salsi, *Per un centro delle culture extraeuropee a Milano*, in "Economia della Cultura", n. 3, 2001, pp. 401-408

A. Salvi, *I progetti pilota dei musei della regione Emilia-Romagna*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani a cura di, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 48-63

R. Sandell, *Museums as Agents of Social Inclusion*, in "Museum Management and Curatorship", 17 (4), 1998, pp. 401-418

R. Sandell (a cura di), *Museums, Society, Inequality*, London and New York, Routledge, 2002

R. Sandell, *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*, in "Museum and society", 1 (1), 2003, pp. 45-62

R. Sandell, *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, in *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee. Nuova edizione*, a cura di S. Bodo, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. 189-216

R. Sandell, *Strategie espositive nei musei e promozione dell'uguaglianza*, in "Economia della Cultura", n. 4, 2004, pp. 539-546

R. Sandell, *Rappresentare la differenza. Strategie espositive nei musei e promozione dell'uguaglianza*, in "Economia della Cultura", 4, 2004, pp. 539-546

R. Sandell, *Utilizzare al meglio le potenzialità. Gallerie e musei impegnati nella lotta contro l'esclusione sociale*, 2005; www.comune.torino.it/museiscuola/forma/contributi/utilizzare-al-meglio-le-potenzialit-gallerie-e-mus.shtml [ultimo accesso 1 novembre 2022]

M. Sani, *Il pubblico degli adulti: nuova frontiera dell'educazione al museo*, in "Museologia Scientifica Memorie", 10/2013, pp. 47-59; <https://www.anms.it/upload/rivistefiles/816ffce7de4ed87ab1ab8b41bb6fff7f.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

S. Scaglione, *Chi è monolingue alzi la mano! Riflessioni su diversità linguistica e plurilinguismo fuori e dentro la scuola*, in *Verso una scuola plurale. sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, a cura di T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona, Ariccia, Aracne editore, 2016, pp. 15- 34

R. Shelley, *Languages at Play in the Museum The Case of Belgium and her Multilingual Arts and Heritage Institutions*, in *Museums & Social Issues*", 10.1, 2015, pp. 18-34

V. Simone, *I musei torinesi come luogo di dialogo interculturale*, in *I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall'Europa*, a cura di S. Bodo, K. Gibbs, M. Sani a cura di, ed. MAP for ID, 2009, pubblicato online: http://patrimonioeinterculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022], pp. 32-43

L. Solima, *Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca*, in *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, a cura di A. Bollo, Milano, FrancoAngeli, 2008

M. E. Soto Huerta, L. Huerta Migus, *Creating Equitable Ecologies: Broadening Access through Multilingualism*, in *Museums & Social Issues*”, 10.1, 2015, pp. 8-17

M. Traversi, *A proposito di Intercultura*, in *Verso una scuola plurale. sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, a cura di T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona, Ariccia, Aracne editore, 2016, pp. 35-45

G. Vestheim, *Instrumental cultural policy in Scandinavian countries*, in “*International Journal of Cultural Policy*”, 1.1, 1994, 57–71

M. Vinella, *Educazione ai beni culturali e ambientali: dall'immagine al paesaggio, dall'ecomuseo alla città*, Lecce, Pensa, 2004

A. M. Visser Travagli, *Le professioni della didattica museale*, in *La didattica museale*, a cura di L. Zerbini, Roma, Aracne, 2006

J. Watson, *Psychology from the Standpoint of a Behaviourist*, in “*Psychological Review*”, 20, 1913, pp. 158-177

S. Weil, *A Cabinet of Curiosities: Inquiries into Museums and their Prospects*, Washington e Londra, Smithsonian Institution Press, 1995

S. Weil, *Making Museum Matter*, Washington, Smithsonian Institution Press, 2002

T. Yilmaz, *Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students*, in “*International Journal of Multilingualism*”, 2019;
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2019.1640705> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023]

G. Zanetti, *Educazione linguistica e didattica museale: laboratori di italiano L2 al museo*, Tesi di Laurea, Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio, Relatore Ch. Prof. F. Caon, A.A. 2016/2017

S. Zardini Lacedelli, M. Tamma, F. Fazzi, *Digital education as a catalyst for museum transformation: the case of the “Museums and New Digital Cultures” course*, in “European Journal of Cultural Management & Policy”, 9.2, 2019, pp. 47-65

Documenti

Decreto Ministeriale, 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, (D.M. 9 febbraio 1979); https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/dm1979.doc [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

Decreto del presidente della repubblica, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, 12 febbraio 1985, n. 104, ((D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104); <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

DCMS (Great Britain), *Centers for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All: policy guidance on social inclusion for DCMS funded and local authority museums, galleries and archives in England*, London, Department for Culture, Media and Sport, 2000

Decreto Ministeriale, 10 maggio 2001, *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*, (D.M. 10 maggio 2001, Art. 150, comma 6, del D.Les. n. 112 del 1998), G.U. 19 ottobre 2001, n. 244, S.O.; https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1310746917330_DM10_5_01.pdf [ultimo accesso 27 agosto 2022]

Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale, Adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001; http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/dichiarazione_diversita.pdf [ultimo accesso 15 dicembre 2022]

Documento n. 24 MIUR, 1° marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri*, Dipartimento per l'Istruzione Direzione generale per lo studente, Ufficio Integrazione degli alunni stranieri; https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml [ultimo accesso online]

Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale (2008), del 18 dicembre 2006; <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/european-year-of-intercultural-dialogue-2008.html> [ultimo accesso 16 dicembre 2022].

ICOM-Italia, *Codice Etico dell'ICOM per i Musei*, Milano/Zurigo, 2009; <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/02/ICOMItalia.CodiceEticoICOMItalia.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

Language competences for employability, mobility and growth, European Commission, (Commission Staff Working Document No. SWD/2012/0372), Strasbourg, France: European Commission, 2012

Decreto Ministeriale, 23 dicembre 2014, *Organizzazione e funzionamento dei musei statali*, (D.M. MIBAC 23 dicembre 2014); <https://storico.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/feed/pdf/DM%20del%2023%20dicembre%202014-imported-49315.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia. Anno 2012*, statistiche report, 2014

Report statistiche, *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*, anno 2015, pubblicato al 27 dicembre 2017; https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia. Anno 2015*, statistiche report, 2017

ICOM International, *ICOM Code of Ethics for Museums*, Parigi, 2017; <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

ICOM Czech Republic, *224 Years of defining Museums*, 2020; contributo online: https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf [ultimo accesso 18 novembre].

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2019-2020*, statistiche report, 2020

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *Iscrizioni e cancellazioni anagrafiche della popolazione residente. Anno 2019*, statistiche report, 2021

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2020-2021*, statistiche report, 2021

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica, *Iscrizioni e cancellazioni anagrafiche. Anno 2020*, statistiche report, 2022

Fondazione ISMU, *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, Milano, FrancoAngeli, 2022

Sitografia

https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/intro.shtml [Ultimo accesso: 18 agosto 2022]

<https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> [ultimo accesso 21 agosto 2022]

<https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga/> [ultimo accesso 21 agosto 2022]

<https://www.beniculturali.it/comunicato/dm-23-12-2014-1> [ultimo accesso 21 agosto 2022]

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-10-19&atto.codiceRedazionale=001A8406&elenco30giorni=false [ultimo accesso 21 agosto 2022]

<https://www.anms.it/upload/rivistefiles/816ffee7de4ed87ab1ab8b41bb6fff7f.pdf> [ultimo accesso 27 agosto 2022]

<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-second-study> [ultimo accesso online 15 settembre 2022]

https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf [ultimo accesso 18 novembre]

www.comune.torino.it/museiscuola/forma/contributi/utilizzare-al-meglio-le-potenzialit-gallerie-e-mus.shtml [ultimo accesso 1 novembre 2022]

<https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning> [ultimo accesso 21 novembre 2022]

http://patrimoniointerculturala.ismu.org/novita_editoriale/map-for-id-esperienze-dalleuropa/ [ultimo accesso 5 dicembre 2022]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-museali/> [ultimo accesso online 8 dicembre 2022]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/approfondimento/mediatori-nuovi-interpreti/> [ultimo accesso online 8 dicembre 2022]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-museali/> [ultimo accesso online 8 dicembre 2022]

<https://www.icom-italia.org/le-risposte-di-icom-italia-al-questionario-di-ethcom-per-la-modifica-del-codice-etico/> [ultimo accesso online 9 dicembre 2022]

<https://www.amirproject.com/multakainternationalnetwork> [ultimo accesso online 10 dicembre 2022]

<https://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/fabbriche-di-storie/> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/city-telling-torino/> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022]

<https://www.uffizi.it/visite-speciali/fabbrichedistorie> [ultimo accesso online 26 dicembre 2022]

<https://www.youtube.com/watch?v=jlkvpgkzMdY> [ultimo accesso online 29 dicembre 2022]

<http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/migranti/2009-fondazione-sandretto-re-rebaudengo-to-city-te.shtml> [ultimo accesso online 2 gennaio 2023]

<https://museoegizio.it/en/discover/special-projects/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.arcitorino.it/notizie/4212/tante-voci-al-museo-la-storia-e-di-tutti-ciascun-ha-la-sua-storia.html> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.amirproject.com/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.bhm.ch/de/multaka> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.prm.ox.ac.uk/multaka-oxford> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/brera-unaltra-storia/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/video/brera-un-altra-storia-il-trailer/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://patrimoniointerculturala.ismu.org/video/brera-un-altra-storia-il-documentario/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.palazzoesposizioni.it/articolo/fuori-classe-2019> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/come-si-dice/> [ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://centropime.org/servizio-educativo/come-si-dice-laboratorio-italiano-12/>
[ultimo accesso online 3 gennaio 2023]

<https://www.treccani.it/vocabolario/alloglotto/> [ultimo accesso online 4 gennaio 2023]

https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/laboratori/labcom/Scheda_corso_ITALIANO_L2_AL_MUSEO_DEFINITIVO.pdf
[ultimo accesso online 4 gennaio 2023]

<https://mdstmr.wordpress.com/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]

<https://goldsmithsmdst.com/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]

<https://languageacts.org/related-projects/may-2018-call/multilingual-digital-storytelling-museum-artefacts-and-arts-creative-pathways-language-and-culture-learning/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023]

<https://www.qfi.org/resources/goldsmiths-resource-pack/> [ultimo accesso online 9 gennaio 2023].

<https://www.unive.it/pag/16978/> [ultimo accesso online 10 gennaio 2023]

<https://listiac.org/> [ultimo accesso online 11 gennaio 2023]

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> [ultimo accesso online 11 gennaio 2023]

<https://www.cuny-nysieb.org/> [ultimo accesso online 15 gennaio 2023]

<https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm> [ultimo accesso online 15 gennaio 2023]

<https://mmhellofuture.wordpress.com/2021/03/12/the-multilingual-museum/> [ultimo accesso online 23 gennaio 2023]

<https://blogs.glowscotland.org.uk/gc/creativepracticestranslang/> [ultimo accesso online 23 gennaio 2023]

<https://www.manchester.ac.uk/discover/news/article/?id=9233> [ultimo accesso in data 26 gennaio 2023]

<https://elil.it/tessutisociali/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]

<https://www.istitutogkprato.edu.it/wp-content/uploads/2021/01/n-133-scuolamuseo-istituti-superiori.pdf> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]

<https://www.vicenzareport.it/2022/06/vicenza-progetto-tessuto-sociale-avere-stoffa/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]

<https://www.paesesera.toscana.it/luniversita-per-stranieri-di-siena-e-il-museo-del-tessuto-presentano-i-risultati-del-progetto-di-inclusione-tessuti-sociali/> [ultimo accesso online 26 gennaio 2023]

<https://www.guggenheim-venice.it/it/il-museo/fondazione/> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023]

<https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/> [ultimo accesso online 27 gennaio 2023]

https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf [ultimo accesso online 28 gennaio 2023]

<https://www.maxxi.art/chi-siamo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://www.maxxi.art/mission/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://valimahlouji.com/wp-content/uploads/2021/03/Unedited-History-Iran-MAXXI-Mini-Guide-2014.12.pdf> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://multaka.de/en/project-2/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

https://www.youtube.com/watch?v=8wwZfHGuOU4&list=PLmSqhgI7NIajGHhkZhMqDZ2a2w_9BpK_x. [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/il-mio-iran/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://www.guggenheim-venice.it/it/educazione/programmi-di-accessibilita-e-inclusione/io-vado-al-museo/> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://www.comune.venezia.it/it/content/servizio-pronto-intervento-sociale> [ultimo accesso online 1 febbraio 2023]

<https://www.youtube.com/watch?v=1AE4c0bZg9g> [ultimo accesso online 2 febbraio 2023]

<http://patrimoniointerculturala.ismu.org/progetto/corso-di-formazione-per-mediatori-educare-al-patrimonio-in-chiave-interculturale/> [ultimo accesso online 2 febbraio 2023]

<https://docenti.unimc.it/patrizia.dragoni/teaching/2016/15579/files/concetti-chiave-di-museologia> [ultimo accesso 5 febbraio 2023]

<https://www.icom-italia.org/concetti-chiave-museologia/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023]

<https://patrimonioeintercultura.ismu.org/> [ultimo accesso 5 febbraio 2023]

<http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/tam-tam-tutti-al-museo-2011/>
[ultimo accesso online 5 febbraio 2023]

<http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/tam-tam-tutti-al-museo-2012/>
[ultimo accesso online 5 febbraio 2023]

<https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.icom-italia.org/le-risposte-di-icom-italia-al-questionario-di-ethcom-per-la-modifica-del-codice-etico/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<http://www.mambo-bologna.org/identitaestoria/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<http://www.mambo-bologna.org/dipartimentoeducativo/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.palazzoesposizione.it/pagine/il-palazzo-il-palazzo-delle-esposizioni>
[ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<http://www.provaciancorasam.it/progetto> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.asai.it/cosa-facciamo/scuola/102-cosa-facciamo/scuola/506-inclusione-minori-cpia> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.itals.it/il-laboratorio-di-italiano-12-nelle-scuole-primarie-e-secondarie-di-primo-grado-dalla-teoria-alla> [ultimo accesso 10 febbraio 2023]

<https://www.visitmuve.it/it/fondazione/presentazione/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<https://www.visitmuve.it/it/servizi-educativi/per-la-scuola/scuola-di-lingua/> [ultimo accesso online 10 febbraio 2023]

<http://patrimonioeintercultura.ismu.org/progetto/12-narratori-in-cerca-dautore/> [ultimo accesso online 11 febbraio 2023]

<https://www.unive.it/data/agenda/5/67893> [ultimo accesso online 12 febbraio 2023]

Appendice

1. Intervista a Paola Rampoldi

Curatrice del Museo Popoli e Culture del PIME di Milano e Responsabile dei progetti di inclusione TAM TAM – Tutti al museo (edizione 2011, edizione 2012) e Come si dice?

Data: 13 dicembre 2022

Orario: ore 14:30

Luogo: Museo Popoli e Culture

Durata: 1h 55 min

Qual è il pubblico del Museo Popoli e Culture?

Il nostro pubblico principale è quello scolastico. Sempre di più ultimamente, dato il nostro ambito specifico, ci rivolgiamo alle parrocchie, come richiesto dalla Direzione. Prima di TAM TAM lavoravamo tantissimo con scuole, parrocchie con dei percorsi di visita che potevano interessare l'interlocutore.

Grazie a una studentessa del Master in Servizi Educativi dell'Università Cattolica di Milano, abbiamo avviato una proposta per un nuovo tipo di pubblico: quello familiare. Questo lavoro che ha fatto di ricerca accurata del bisogno di determinati pubblici ci ha portato a considerare dei metodi più laboratoriali, che coinvolgessero le persone in maniera diversa rispetto al semplice ascoltare.

Il Museo Popoli e Culture offre dei programmi per l'inclusione e la promozione della diversità in chiave interculturale?

Certo. Inizierei a rispondere a questa domanda parlando di TAM TAM – Tutti al Museo, anche se non è più parte della nostra offerta formativa. Ha senso partire da TAM TAM nel senso che è stato un punto di svolta per noi, fino a prima, infatti, avevamo delle proposte che ora inquadrei nell'ambito didattico, prettamente rivolte a un pubblico scolastico.

TAM TAM ci ha permesso di leggere e vedere e approcciarci alla collezione in modo diverso, ma anche di approcciarci ai pubblici in modo diverso. Se fino a quell'epoca

le proposte erano completamente didattiche, da quel momento in poi siamo andati in una direzione educativa.

Per TAM TAM abbiamo beneficiato della presenza di alcuni dei partecipanti del corso di formazione che Simona Bodo e Silvia Mascheroni hanno organizzato con ISMU per mediatori culturali. Per cui abbiamo avuto prima di tutto questo processo di formazione interna per i nuovi mediatori culturali che non conoscevano le nostre collezioni. Questo ha portato successivamente alla progettazione condivisa e partecipata che ha coinvolto anche lo staff del museo (cioè io e la collega che allora era responsabile dei servizi educativi), le guide e gli educatori museali che già collaboravano con noi. Con questo gruppo abbiamo lavorato per circa due anni. Abbiamo potuto farlo grazie al finanziamento della Regione Lombardia, che ha sostenuto tutto il progetto in ognuna delle sue fasi (comprese anche la progettazione e la formazione).

Attraverso il metodo della narrazione e della autobiografia abbiamo letto le collezioni in una chiave estremamente personale. Abbiamo selezionato degli oggetti significativi per il gruppo a cui abbiamo affiancato una narrazione personale. Chi partecipava a TAM TAM, durante il primo incontro seguiva un percorso di visita in cui davanti a ogni oggetto presentato c'erano due racconti: quello dell'oggetto (secondo un metodo narrativo) e quello del mediatore/guida che raccontava un suo oggetto personale in dialogo con quello del museo, per creare un paradigma da poter condividere con i partecipanti. Poi abbiamo chiesto loro di tornare per il secondo incontro con un loro oggetto materiale o immateriale che avesse trovato risonanza con altri oggetti del museo. Infine, c'è stato un terzo momento finale e conclusivo per tutti i gruppi in cui si sono ripercorse le narrazioni dei partecipanti e anche un momento di confronto rispetto al percorso.

Come si sono sentiti i partecipanti durante gli incontri al museo?

Le persone hanno partecipato volentieri e si sono messi in gioco. Tutti hanno raccontato delle storie molto molto personali, cruciali, delicate e spesso dolorose del loro percorso e vissuto. In alcuni casi le storie sono state raccontate ad altri per la prima volta, in altri casi le storie sono state un pretesto per alcuni dello staff soprattutto per riflettere e rileggere aspetti della propria vita in un'altra chiave. I

partecipanti si sono sentiti in un ambiente molto protetto e molto sicuro. L'esperienza è stata molto forte e gli incontri molto lunghi.

Dopo il 2012, cosa avete deciso di fare con TAM TAM?

Il processo è stato davvero lungo e intenso, nei due anni 2011-2012. Dopo il 2012 il percorso non è stato più riproposto perché un progetto strutturato così è troppo impegnativo, sia dal punto di vista economico e sia le forze del museo. Per ogni percorso di visita venivano coinvolte circa 7-8 persone dello staff. Era impegnativo anche per i partecipanti stessi tornare al museo per i tre incontri e affrontare un coinvolgimento emotivo così forte.

Non l'abbiamo ripetuto perché non ci sono stati finanziamenti ma anche perché un impianto così, con il senno di poi, non l'avremmo più riproposto. Abbiamo provato a cercare modalità diverse ma avrebbe significato snaturare il progetto stesso. [...] Senza le storie dei partecipanti, sarebbe stato un progetto completamente diverso. In cui i partecipanti ascoltano le storie dei mediatori e capiscono che il patrimonio può essere interpretato: c'è l'interpretazione della storia dell'arte, ma anche l'interpretazione personale nostra, che tra le figure del quadro vediamo anche il nostro vissuto.

Questo momento per noi è stato un momento di svolta: questo modo di guardare la collezione e di interpretarla ci ha permesso di aprire mondi e possibilità. Non abbiamo più riproposto TAM TAM, ma l'approccio interpretativo della narrazione, il cercare di coinvolgere i partecipanti in una esperienza dialogica e non monodirezionale è sicuramente un portato di TAM TAM, che si è evoluto nel tempo come ci siamo evoluti noi. TAM TAM ha messo in atto un processo che è tutt'ora in corso e che richiederà un costante aggiornamento. Tale esperienza è stata la "miccia" che ci ha permesso di aprirci ad altri e riflettere. Ad esempio, adesso io non chiamo più le nostre proposte "visite guidate", ma "percorsi di visita". Sono percorsi perché gli educatori anche con le scuole non sono delle guide turistiche che riempiono la testa di informazioni. Ogni tappa e ogni percorso del museo prevedono un livello di coinvolgimento diverso e diversificato. Abbiamo anche capito che diversificare all'interno della stessa visita è importante: ci sono stili di apprendimento diversi, modalità di concentrazione e di acquisizione delle informazioni diverse e troviamo vincente che la proposta debba

essere diversificata anche all'interno di un'ora di percorso. L'idea di aprirsi e permettere al visitatore di essere coinvolti e di fare sempre questo passaggio da un approccio storico artistico (descrizione e storia dell'opera) alla riflessione che scaturisce a partire dalle domande "cosa mi dice oggi l'opera?", "cosa ci vedo io personalmente? E cosa ci vedo io in quanto parte di una determinata società e di una cultura?" proviene da TAM TAM, ed è un portato fondamentale per il nostro museo. [...]

Chi erano gli operatori che hanno guidato gli incontri in TAM TAM?

Con questo progetto abbiamo coinvolto i mediatori culturali (che avevano seguito la formazione di Bodo e Mascheroni) con background culturale non italiano oltre ai nostri educatori italiani, che già collaboravano con noi. Abbiamo fatto della formazione a questi mediatori sulla collezione e a questo è seguita una parte in cui loro hanno restituito a noi le metodologie acquisite nella formazione avuta nel corso di ISMU. Il loro portato sulla collezione è stato uno sguardo sulla collezione anche frutto della loro cultura di origine e che ha permesso, tra le varie cose, di far sì che le voci narranti del museo non fossero solo italiane ed europee, ma che fossero voci provenienti da tutto il mondo. Oltre ad avere il valore aggiunto del loro racconto personale e della loro cultura, già di per sé vedere una persona brasiliana che conduce una visita su abiti cinesi, per quanto possa creare un "crash", fa chiaramente capire che tutti ci possiamo appropriare dei musei e che allo stesso tempo il museo non è "cosa solo da bianchi" ma è un luogo che può essere abitato e vissuto da tutti e in cui lavorano persone di provenienza diversa.

Chi erano i partecipanti? Qual è stato l'impatto del progetto su di loro in termini di inclusione?

I partecipanti ai laboratori, siccome il progetto era sperimentale, erano persone di conoscenza del museo. Con un grande sforzo, abbiamo cercato di coinvolgere persone di provenienza non italiana ma abbiamo riscontrato grandi difficoltà. Questo è dovuto all'impegno richiesto ma anche alla difficoltà di raccontare questo progetto in poche parole (i tre incontri, il metodo usato...): è stato tutto molto complicato. Abbiamo invitato persone che noi e che gli educatori conoscevamo. Non sono mai tornati in

museo. Di sicuro hanno un bel ricordo dell'esperienza ma non sono divenuti un nuovo pubblico per il museo. Abbiamo condiviso parti delle nostre vite ma di fatto non si è creato un'affezione o un legame. L'impatto è stato decisamente più significativo su di noi del museo che sul pubblico. Sulle persone c'è stato sicuramente un impatto positivo, però sicuramente la bilancia pende di più su di noi, sul nostro lavoro e sulla nostra organizzazione.

Avete collaborato con qualcuno di esterno per la creazione dei racconti e dei percorsi narrativi?

Abbiamo lavorato tanto con una esperta di narrazione e teatro, Maria Grazia Panigada. è stato molto bello, però da certi punti di vista, il fatto di aver studiato così tanto le nostre narrazioni (postura, accenti, pause e tempi) ha fatto sì, per certi versi, che il nostro primo incontro si avvicinasse molto alla performance teatrale. Era tutto studiato a tavolino, e questo può aver creato una certa inibizione nei partecipanti. Non c'era niente di naturale. Oggi, invece, abbiamo avuto qui un percorso di italiano L2 al museo e, seppur anche in quel caso sia tutto studiato e progettato, tuttavia c'è una naturalezza e una verità diversa. Ora propendiamo molto di più per un approccio diretto e che coinvolga il visitatore a collegarsi e connettersi con l'opera nell'immediato. Questo non vuol dire che non ci auguriamo che quello che ci diciamo nel percorso di visita non abbia delle ricadute successive, nelle domande e nelle riflessioni che scattano. Però, la relazione con l'opera deve essere sul momento, cosa che Tam Tam non ha fatto. Anche noi del museo, che abbiamo partecipato come pubblico, abbiamo notato che il racconto (in Tam Tam) sicuramente ci ha avvicinato alle opere ma l'attenzione era di più sulla narrazione, sulla voce, sulla fluidità del narrato e non sull'opera.

Continuiamo a portare avanti l'approccio di narrazione e biografia, ma secondo termini diversi: si parte dall'opera e, attraverso le domande che poniamo ai visitatori, si apre una riflessione con dei rimandi al presente, alla contemporaneità e alla società di oggi, ma non più a quella sfera così intima e personale.

Ultimamente con i laboratori L2 al museo tendiamo a far sì che la derivazione molto personale sia lasciata alla volontà del singolo di condividere. Mettersi in gioco così tanto e pubblicamente richiede un grande sforzo. Tendiamo a collegarci con la vita

delle persone ma, solo se loro lo vogliono, a farci raccontare cose della vita molto personali. Altrimenti, ognuno può anche solo pensare le cose più personali e il discorso continua a un livello più generale che non entri così nello specifico delle vite delle persone, a meno che loro non vogliano. Con i laboratori L2 si creano dei momenti strutturati e protetti in cui ognuno si sente libero di fare delle domande senza malizia, per confrontarsi, e di rispondere senza doversi difendere, però senza che questa condivisione del vissuto personale sia obbligatoria. Con il laboratorio di italiano L2 questo avviene in modo molto più spontaneo e naturale.

Come valuta l'approccio narrativo in chiave autobiografica dopo questa esperienza?

Al momento, per la direzione che stiamo prendendo in museo, questo approccio ci sembra un po' troppo blindante. Questo approccio si adatta bene a un pubblico molto diverso: persone che parlano bene l'italiano, che si trovano in Italia da tempo e che hanno voglia e tempo di mettersi in gioco. Al momento le esigenze verso cui ci stiamo muovendo, sono quelle di pubblici ben diversi, che poi sono i pubblici veramente esclusi.

Diverso è avere a che fare con pubblici esclusi dal museo ma anche dalla società: oggi nel percorso di italiano L2 che abbiamo avuto, avevamo un gruppo di donne e mamme dal nord Africa. Nel tempo rispetto a Tam Tam, ho capito che dobbiamo molto a quel progetto ma abbiamo rivisto completamente le priorità e quello che vogliamo che sia l'approccio che in museo abbiamo nei confronti dei visitatori. Questo discorso sta a cavallo tra l'intercultura, l'accessibilità e l'inclusione.

Qual è, oggi, la vostra offerta nell'ambito dell'inclusione e promozione della diversità in chiave interculturale?

Ora proponiamo il percorso "Come si dice?", un laboratorio di italiano L2 per stranieri.

Questo è un percorso di italiano che va nell'ottica dell'accessibilità, è un laboratorio che permette a delle persone di fare un'esperienza in un contesto non formale. Non abbiamo la pretesa di insegnare l'italiano, gli obiettivi sono quelli di rafforzare delle strutture linguistiche che gli studenti già studiano in classe. Noi forniamo ai gruppi

che vengono in museo un kit, con un glossario così che possano lavorarci prima in classe. Così hanno già un'idea dei concetti di cui si parla. La ridondanza e la reiterazione è fondamentale e questo avviene grazie alla comunicazione tra il museo e le insegnanti, e grazie alla progettazione degli esercizi tra la classe e il museo.

Quali sono gli obiettivi del laboratorio di italiano L2 al museo?

Tra gli obiettivi, certamente il primo è quello linguistico, a cui si lega necessariamente la conoscenza della collezione, anche se non è l'obiettivo prioritario. Allo stesso tempo si sta facendo un percorso all'interno delle sale del museo osservando gli oggetti museali, quindi per forza di cose si crea un legame con la collezione. Ci si trova in un contesto diverso dall'aula scolastica e, quel che è più importante, davanti agli oggetti veri, anche se questi non vengono spiegati e raccontati nei minimi dettagli poiché servono per introdurre vocaboli e frasi. È molto diverso essere in classe e svolgere degli esercizi di lingua a partire dalla foto sul libro, l'esperienza è completamente diversa. Quindi, il legame con il patrimonio e con la collezione inevitabilmente si crea, perché gli oggetti sono potenti: sono qua, li vedi e ti spingono a voler dire delle cose e a fare uno sforzo maggiore per esprimerti perché sei molto più stimolato rispetto a quando sei in classe e devi fare l'esercizio di italiano fine a sé stesso. Al museo parli di culture e di storie vere.

A chi si rivolgono questi percorsi?

Grazie ai finanziamenti ottenuti finora, stiamo privilegiando gruppi in contesti più o meno formali, che operano con migranti. Al momento abbiamo avuto pochissimi studenti di scuole di italiano come studenti americani o comunque provenienti da classi agiate. Abbiamo deciso di privilegiare gruppi di persone che non potrebbero permettersi la visita al museo. Questo ha fatto sì che un sacco di volte vengano o interi gruppi (o la maggior parte di essi) ci dicono di non essere mai entrati in museo. Ospitiamo sempre scuole di italiano per migranti, più o meno strutturate come scuole, quindi realtà gestite anche da gruppi più informali di volontari.

Non avevamo, prima del 2019, contatti con questo tipo di pubblico, né conoscevamo le sue esigenze. Il primo anno grazie al finanziamento abbiamo potuto pagare e attivare una collaborazione con una persona esterna che ha creato un database di

contatti di enti che avrebbero potuto essere interessati al progetto, e che poi si è occupata di contattare uno per uno (anche perché noi non avevamo tempo di occuparci di un lavoro di ricerca mirata del pubblico). Grazie a questo finanziamento (ottenuto a metà settembre), dovevamo rendicontare tutto nel tempo di un mese e mezzo e grazie al suo lavoro abbiamo portato qui in un brevissimo tempo 33 gruppi. Ora viviamo un po' di rendita del suo lavoro, rivolgendoci sempre a questi contatti. Facciamo riferimento ai referenti delle scuole che poi decidono di portarci i loro gruppi classi. Sono tutte scuole di Milano. Questa tipologia di gruppi è più difficile da gestire di altri gruppi scolastici: se fossero da fuori Milano sarebbe molto difficile a livello pratico e organizzativo, anche a causa dei costi da sostenere. Sono persone con impegni di lavoro o burocratici, piuttosto che familiari. Il tempo per loro è molto prezioso quindi se venissero da fuori sarebbe ancora più raro. Si tratta di gruppi di adulti dai 16 anni in su.

Inoltre, recentemente siamo entrate in contatto con gruppi di scuole di italiano per mamme, legate alle scuole in cui vanno i figli. Si tratta di scuole di italiano gestite da volontari per le mamme perché di fatto non escono mai di casa, non hanno mai la possibilità di interagire con il tessuto sociale. I figli si integrano a scuola, i mariti hanno un lavoro e hanno delle relazioni esterne alla famiglia, le donne sono completamente assorbite dalle incombenze familiari e non hanno modo per imparare la lingua. E, spesso, "usano" i bambini che frequentano le scuole in Italia e sanno l'italiano per risolvere le incombenze burocratiche, portandoli con sé in comune per svolgere delle pratiche perché loro non si sanno esprimere. Spesso capita che anche nei colloqui con gli insegnanti ci sono i bambini che devono mediare. Capita molto frequentemente che queste mamme vengano con i bambini più piccoli fino a 3 anni al museo, e questa libertà che diamo in questo senso permette loro di partecipare comunque all'attività.

Come si sentono i partecipanti?

Certamente avere la possibilità di venire ed entrare al museo gratuitamente, portare i loro figli, unitamente al fatto che ci sia una proposta di qualità pensata per loro, tutte queste cose fanno sì che si sentano molto accolti. Per questo vogliono tornare: loro sì che è un pubblico che viene segnato dall'esperienza. Dato che il percorso è fatto da

una selezione di pochi oggetti, spesso capita che siano talmente colpiti da tutto ciò che vedono che vorrebbero saperne molto di più. Vogliono sempre tornare, magari individualmente è più difficile, però con la classe o con il gruppo cercano sempre di tornare più volte. Al di là del loro percorso, è comunque un'esperienza positiva e in cui incontrano la bellezza, inoltre è basata sull'apprendimento dell'italiano, che per loro è molto utile anche a livello pratico. Si tratta di un laboratorio con cui rafforzano e consolidano il loro livello di italiano. Noi abbiamo strutturato il laboratorio per un livello pre A1 e A1, quindi molto basso, ma comunque fanno degli esercizi di lingua. L'idea è di partire dall'oggetto, ad esempio dall'abito del matrimonio giapponese. Viene data loro una scheda con tre riquadri e lo spazio per scrivere, affiancati da una serie di immagini legate all'abbigliamento. In gruppi scelgono le immagini e creano una storia in cui esercitano i verbi e imparano o memorizzano alcuni dei vocaboli legati al tema dell'abbigliamento e dell'azione del vestirsi.

Quanto sono importanti i finanziamenti esterni per questo progetto?

Sono fondamentali. Inizialmente, quando abbiamo iniziato il progetto "Come si dice?" nel 2019 avevamo ottenuto un finanziamento dalla Regione. Con la pandemia tutto è stato sospeso e post-covid ne abbiamo ottenuto un altro, da un fondo privato proveniente da Fondazione Cariplo, che ha dato dei fondi a tutto il PIME e parte di essi sono stati dedicati ai percorsi di visita in Museo. Stiamo anche aspettando risposta per un bando a cui abbiamo partecipato per avere dei fondi dal Ministero. Non sappiamo se l'anno prossimo riusciremo ancora a proporre Come si dice? gratuitamente. I fondi sono necessari per l'esistenza stessa di un progetto di questo tipo che, in un'ottica di accessibilità, non può essere a pagamento.

Come è nata la collaborazione con MILE?

Abbiamo conosciuto MILE perché io e Francesca, la mia collega Responsabile dei Servizi Educativi, abbiamo partecipato a un corso di formazione che Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti hanno tenuto a Venezia su più giorni in più sedi per professionisti museali e insegnanti di italiano. Conoscendo loro tramite questo corso di formazione, abbiamo acquisito un po' di competenze e conoscenze che ci hanno permesso di gettare le basi per una prima progettazione e poi, una volta ottenuto il finanziamento,

di coinvolgerle per convalidare la nostra progettazione e per fare a nostra volta la formazione ai nostri educatori. Nel tempo alcuni sono rimasti e altri si sono uniti al team, che noi continuiamo a formare con appuntamenti 3-4 volte all'anno.

Come è strutturato il percorso?

Il percorso al momento ha come tema le feste. Lo abbiamo scelto perché è un tema trasversale a tutte le culture. Tutti noi nasciamo e tutti noi festeggiamo il giorno della nostra nascita, seppur con modalità e forme diverse. Qui abbiamo un pannello in seta, regalo di compleanno che un nipote in Cina ha regalato a sua nonna nel giorno dell'ottantesimo compleanno. Nelle diverse culture le persone si uniscono in matrimonio, anche se con modalità e contraddizioni diverse. Quindi si parla di feste che celebrano momenti della vita, celebrazioni private come le feste che seguono al matrimonio e poi si parla di feste comunitarie, come ad esempio quelle per l'inizio della stagione delle piogge. Ci è sembrato un tema adatto e anche molto semplice. Si potrebbero trovare molti altri filoni, ma per chi ha un livello molto basso si tratta di temi molto facili da esplicitare e da raccontare e, soprattutto, che accomunano tutti. Infatti, in ogni percorso capita sempre che i partecipanti ci raccontino le loro tradizioni legate al matrimonio. Senza alcun bisogno di porre esplicitamente la domanda per chiedere loro come si svolge quella determinata festa nel loro paese, viene naturale per ciascuno di loro, a partire dall'osservazione dell'opera e della sua storia, confrontarla con la propria tradizione e condividere questa con il resto del gruppo. Il tema racchiude al suo interno il contenuto interculturale, perché viene davvero spontaneo condividere e confrontarsi. Vedremo se in futuro riusciremo a trovare un tema altrettanto trasversale, così immediato e facilmente comprensibile da tutti in quanto esperienza diretta comune a tutte le culture.

Come il laboratorio di italiano L2 in museo può stimolare il dialogo interculturale? Qual è il ruolo degli oggetti museali in questo processo?

Il laboratorio linguistico è uno spunto per un dialogo interculturale. Per ogni esercizio di italiano, c'è subito un momento di condivisione e feedback sull'esercizio, ma anche sul contenuto dell'oggetto e sul tema cui si lega, a partire dalla festa e dalla tradizione. Questo perché noi abbiamo preparato un laboratorio che, a partire da una selezione

di oggetti, propone degli esercizi linguistici che permettano di usare determinati vocaboli legati all'opera presentata in museo. Nel momento di confronto interculturale, chi vuole raccontare qualcosa in più di sé e della propria cultura, lo può fare in modo molto semplice e naturale. È lì, in questo momento di condivisione spontanea, che viene ai partecipanti più voglia di raccontare, e quindi si sforzano a costruire una frase e a trovare le parole. Si lanciano e si buttano perché non stanno facendo il compito a scuole. Come ci hanno insegnato Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti, quanto hai un obiettivo di comunicazione, vuoi condividere qualcosa di te e quindi non ti preoccupi più di fare l'esercizio linguistico, è lì proprio in quel momento che si raggiungono i molteplici obiettivi di questo percorso: esercitare l'italiano, condividere la propria cultura, confrontarsi e ascoltare l'altro, e, il tutto, sempre a partire dalla conoscenza dell'opera conservata in museo. Queste condizioni permettono di sciogliersi, cosa che può non capitare in una lezione di italiano più "standard". Questa naturalezza e spontaneità nella condivisione avvengono proprio a partire dall'opera d'arte e dal contesto museale. Questa stimola in tutti i sensi all'ascolto sia nei confronti della storia dell'oggetto, sia delle storie degli altri.

Qual è la lingua usata veicolare? Ricontrate difficoltà nella comunicazione?

La lingua usata è sempre l'italiano, in alcuni casi capita che se ci siano gruppi linguistici compatti e che al loro interno tra di loro parlino la propria lingua, soprattutto se si trova qualcuno tra di loro che capisce o parla meglio di altri l'italiano, poi questo si occupa di fare da "mediatore" con gli altri. A volte ci si aiuta con il traduttore, ma loro sanno che la lingua parlata è soltanto l'italiano. Con loro vengono gli insegnanti e il loro ruolo è importantissimo: ci aiutano. Loro conoscono gli studenti meglio di noi e capita che si rendano conto meglio di noi se qualcuno non ha compreso. Anche quando diamo dei compiti gli insegnanti ci aiutano, collaborano. All'inizio di ogni percorso noi chiediamo a loro di supportarci in questo e loro lo fanno senza alcun problema. È un ruolo che non sarebbe necessario specificare perché a loro viene già naturale, ma noi ci teniamo sempre a dirlo. Questa mutua collaborazione non avviene, purtroppo, con gli educatori o insegnanti di altre tipologie di gruppi, come quelli di persone con disabilità o di gruppi scolastici. Spesso

loro escono dal loro ruolo pensando che in museo sia soltanto l'educatore museale a svolgere il compito educativo.

In cosa consistono i materiali che avete preparato per il laboratorio?

Abbiamo preparato dei materiali per gli esercizi che consegniamo solo durante la visita e davanti all'opera, e un glossario. Questo, invece, in una sorta di "kit" viene condiviso prima della visita e comprende anche delle attività che possono fare prima e dopo la visita. Se i partecipanti vengono già preparati, a grandi linee, la differenza si nota, anche solo nella loro attitudine. Si sentono più a loro agio perché sanno a cosa vanno incontro.

Quali sono i punti di forza dei lab di italiano L2 al museo?

Il punto di forza principale, nel caso del pubblico a cui noi ci rivolgiamo attualmente, è quello di permettere a persone che tendenzialmente vedono, vivono e pensano il museo come un luogo non adatto a loro (e non concepiscono neanche il pensiero di poter visitare un museo), permettere loro di viverlo come uno spazio importante per la loro vita.

Altro punto di forza è che si rivolge a persone che conoscono poco l'italiano, anche perché da poco si trovano qui, e che hanno modo di migliorare la lingua tramite un'esperienza di benessere, anche se per loro lo studio della lingua ha obiettivi puramente pratici: per ottenere il permesso di soggiorno, ragioni burocratiche, faticose, difficili e dagli esiti incerti. L'idea invece di essere qui e poter usare la lingua in un contesto che non ha quell'obiettivo pragmatico, ma è di bellezza, condivisione e benessere, è molto diverso. Una cosa è imparare l'italiano per andare in comune e andare a sbrigare delle pratiche, un'altra è offrire uno spazio di benessere per loro, di cura e di attenzione senza avere altri scopi diretti.

Quali sono le difficoltà?

La difficoltà per noi, oltre a quella economica (i gruppi possono venire gratuitamente se noi riceviamo dei finanziamenti), sta nel raggiungere i gruppi. Quando mandiamo le e-mail in cui invitiamo le scuole, sono poche quelle che rispondono. L'organizzazione è più complicata per loro che per altri gruppi. Bisogna inserirsi in

un programma già stabilito, in giornate e tra attività già impostate. Gli spostamenti richiedono uno sforzo economico oltre che organizzativo. Abbiamo cercato di inserirci nel curriculum che viene portato avanti dalle scuole, per quanto possibile. Ci siamo fatti dare un vademecum da una scuola di italiano per stranieri per allinearci al loro programma e non proporre qualcosa che non abbia niente a che vedere con ciò che fanno alla scuola di italiano. Si tratta di un vero e proprio rafforzamento di quello che fanno in classe.

Che ne sarà di *Come si dice?* in futuro?

Noi vorremmo mantenerlo sempre tra le nostre proposte formative, ma questo dipende sempre dai fondi che riceviamo o meno. Dovremmo fare una azione di compensazione, probabilmente, tra gruppi di diversa provenienza che vengono a fare il laboratorio di italiano L2. Mi riferisco ad esempio alla scuola americana, in quel caso non c'è una difficoltà economica e loro sono ugualmente interessati al laboratorio di italiano. La questione economica non è un tema per loro, dunque lo si potrebbe proporre come attività a pagamento in questi casi per rientrare nelle spese che si affrontano nell'offrire la visita ad altre tipologie di scuole, che coinvolgono persone che invece hanno difficoltà ad acquistare il biglietto.

Nonostante non sia il tema della presente tesi, non possiamo non menzionare che nelle istituzioni museali la tematica della “decolonizzazione dei musei” è attualmente al centro di tutti i dibattiti e delle riflessioni, e tocca in particolare quei musei che conservano opere extra-europee. Come il Museo Popoli e Culture si pone all'interno di questo dibattito?

Noi siamo sicuramente sull'onda del ciclone. Diciamo che stiamo facendo un pensiero in progress. Da qualche anno siamo attenti e portiamo avanti una riflessione dal punto di vista linguistico, nel senso che cerchiamo di avere una attenzione rispetto all'uso di certi termini. Abbiamo scritto le didascalie nel 2019, sicuramente adesso qualche cosa cambieremmo. Cerchiamo da qualche tempo a questa parte di stare molto più attenti rispetto a qualche anno fa. Presto dovremmo riscrivere le didascalie e sarà sicuramente l'occasione per rivedere certi termini che abbiamo usato qualche anno fa. I visitatori che vengono in questo museo sono agguerriti “due volte” e molto attenti

alle didascalie e alle parole che usiamo. Qui sono ancora più agguerriti perché si tratta di un non solo che espone oggetti “non europei”, ma perché si tratta di un museo missionario legato alla Chiesa. Quindi c'è un aspetto in più, anche se gli oggetti che abbiamo qui non sono stati portati via dai missionari con forza e violenza, ma sono frutto di regali o acquisti (soprattutto sono quasi tutti regali). Purtroppo, nell'allestimento questo non emerge, non è esplicitato. Stiamo ragionando su come far emergere questo aspetto, perché spesso si rischia di cadere in una prospettiva colonialista se non si conosce la storia delle collezioni. Noi cerchiamo di avere un livello alto nella scelta delle parole, ma nei confronti della diversità in generale. Cerchiamo, sia nel percorso audio, che nei pannelli scritti di evitare di cadere in certe cose: all'inizio dell'audioguida non diciamo “benvenuto” o “benvenuta”, ma diciamo “felice di accoglierti al museo”. È un percorso lungo e complicato, siamo solo all'inizio ma ci stiamo ponendo la questione e dove possiamo cerchiamo di risolverla con un pensiero dietro. Cerchiamo di usare un linguaggio accogliente su più fronti in modo che chiunque si senta accolto.

Come si pone un museo che conserva oggetti extra-europei nei confronti di iniziative di dialogo interculturale?

Certamente noi, siccome esponiamo oggetti provenienti da paesi extra-europei, abbiamo, per certi versi, un vantaggio, nella realizzazione di progetti interculturali, ma dall'altra parte corriamo sempre un grande rischio, bisogna essere sempre molto delicati e attenti in tutte le scelte.

Noi abbiamo il valore aggiunto che, dato che si tratta di un museo missionario, a volte riusciamo a introdurre la voce al voce del missionario che, seppur italiano, si è radicato in un altro paese e si fa anche portavoce delle comunità del paese dove è stato. Abbiamo una voce in più, anche se a volte il missionario è ancora visto come colonizzatore, anche a causa del fatto che alcuni missionari nel passato, nell'Ottocento, un po' lo sono stati. I nostri primi missionari del PIME erano in Papua Nuova Guinea e sono stati uccisi perché prima di loro c'erano i protestanti che avevano un approccio ultra-coloniale e predatorio, aggressivo. La popolazione locale particolarmente ostica vedeva con il fumo negli occhi anche i missionari del PIME e

alcuni, infatti, sono stati uccisi. Questo è capitato a metà Ottocento. Altri sono dovuti andare via.

Dobbiamo ricordare e comunicare al pubblico che visita il museo che il PIME nello specifico ha sempre avuto un approccio che prevedeva di andare e stare in mezzo alle persone portando la loro testimonianza. Raccontare questa parte qui della storia del PIME e dei musei attraverso l'allestimento non è facile.

Qual è, a suo modo di vedere, il ruolo del museo nella società?

Il museo è e dovrebbe essere un luogo di appartenenza per tutti, un luogo che chiunque dovrebbe poter abitare e vivere. Il museo dovrebbe favorire l'incontro con il patrimonio e questo incontro è potentissimo: accende riflessioni, legami ed è davvero ciò che lega il passato al presente e al futuro.

Il museo è un luogo che permette di entrare in contatto diretto con le varie forme della creatività dell'uomo; dove poter sospendere i pensieri legati alle urgenze e alle faccende della vita quotidiana, dove trovare ispirazione, dove trovare nuove energie, dove scoprire qualcosa di nuovo degli altri e di sé,...

La bellezza, quale che sia e con tutte le sfumature che può avere, è già di per sé arricchimento. In un luogo bello, anche la percezione che si ha di sé stessi e della propria umanità è ben diversa. Avere la possibilità, anche solo per un'ora, di stare in un posto bello e accogliente migliora la qualità della vita. E questa opportunità dovrebbe essere davvero per tutti.

In Italia, c'è ancora molto da fare, ma ci sono anche tanti musei che stanno facendo tanto in questo senso. Il patrimonio dei musei dovrebbe aiutare le persone a connettersi con la propria umanità. Questo dovrebbe essere lo scopo di ogni museo, altrimenti si rischia di considerarli e di percepirlili ancora come gli studioli privati rinascimentali. Il tema della formazione specifica dei professionisti museali è chiave e purtroppo in Italia presenta molte lacune le cui conseguenze ricadono poi nelle scelte legate alla gestione dei musei.

2. Intervista a Elena Minarelli

Responsabile del Dipartimento Educazione della Collezione Peggy Guggenheim

Data: 13 gennaio 2023

Orario: ore 15:00

Luogo: Conversazione telefonica

Durata: 35 min

Quanto pesano i programmi di accessibilità e inclusione sociale nella programmazione dell'intero Dipartimento Educazione rispetto a quelli più "didattici" rivolti a scuole, famiglie e studenti universitari?

Allora, faccio fatica a quantificare quanto gli uni siano più o meno importanti. L'obiettivo del Dipartimento Educazione è quello di rivolgersi a tutti. I programmi "didattici" destinati a scuole, famiglie e studenti universitari, anche attraverso il programma di Internship, sono sicuramente dei programmi che raggiungono dei numeri molto alti in termini di partecipazione. Ad esempio, i posti per i Kids Day della domenica sono sempre esauriti, A scuola di Guggenheim per ora (e l'anno scolastico non è ancora finito) ha fatto registrare più di 200 adesioni di classi... stiamo parlando di numeri stratosferici. Il fatto che arrivi capillarmente sul territorio veneto e alla comunità locale attraverso i programmi per le famiglie è significativo, sia a livello di impatto sul territorio, sia a livello di reputazione. Vero è che senza dei programmi di accessibilità e inclusione sociale che includano veramente tutte le fasce che altrimenti non potrebbero accedere al museo, noi non adempiremmo alla missione dello stesso. Quindi i programmi per scuole, famiglie e studenti universitari sono numericamente fortissimi e creano una grossa piattaforma di pubblico che segue le nostre attività educative. Numericamente i programmi di accessibilità ed inclusione (penso a Doppio Senso per i non vedenti, che per sua natura prevede dei numeri bassi di partecipanti) sono in termini numerici molto meno consistenti, ma in termini di adempimento della missione, di reputazione e di immaginare il museo come una risorsa e un luogo aperto e destinato a tutti, senza quei programmi mancheremmo di adempiere alla missione educativa del museo. Non saprei dire cosa è importante e quanto pesano gli uni

rispetto agli altri, entrambi svolgono un ruolo centrale rispetto alla missione del museo di arrivare a tutti secondo le forme più adeguate in base alla tipologia di pubblico.

Quali sono le difficoltà che riscontrate nell'attuazione di tali programmi?

Le difficoltà possono essere tante e dipendo anche dal tipo di programma di accessibilità o inclusione sociale. Per accessibilità intendiamo programmi destinati a persone con disabilità o fragilità, mentre per esclusione sociale immaginiamo una rosa di destinatari "diversi", quindi il tema è la diversità dell'utenza.

Credo che la principale difficoltà che abbiamo riscontrato ogni volta che abbiamo voluto avviare un programma di accessibilità o inclusione sociale è stata la mancanza di informazione o di rete. Praticamente quasi ciascun museo che intende avviare un programma di accessibilità o inclusione sociale, in base a quelle che sono le proprie aspettative e i propri obiettivi, deve quasi sempre partire da zero nel crearsi contatti con gli enti competenti, con la rete di riferimento (comune, amministrazioni...) o altre realtà formatrici. Quindi credo che la prima difficoltà (sto in questo senso pensando al programma per non vedenti Doppio Senso) sia partire senza avere internamente una formazione, dei contatti e una rete precostituita alla quale agganciarsi. So che non è così ovunque, questo è qualcosa che noi abbiamo riscontrato a Venezia e sul nostro territorio di riferimento nell'avvio dei nostri programmi di accessibilità o inclusione sociale. Ci sono probabilmente contesti più virtuosi (penso a colleghi che lavorano in Emilia-Romagna, come a Reggio Emilia) i quali hanno una rete di servizi molto attiva e che forse hanno maggiore facilità ad abbattere queste prime difficoltà. [...] Questa difficoltà nel nostro caso è sempre stata superata avvalendoci di collaboratori competenti con un expertise di volta in volta dedicata al tipo di programma che volevamo avviare. Penso a Valeria Bottalico e Felice Tagliaferri per Doppio Senso, e penso ancora una volta a MILE per Io vado al museo, piuttosto che al Valentina Paulon per Estate a Palazzo. La difficoltà di crearsi un pubblico o di arrivare con la propria proposta ai destinatari può essere abbattuta grazie a una consulenza consapevole e competente che ti evita di fare degli errori. Una cosa che ho imparato anche a nostre spese in tutti i programmi di accessibilità e inclusione è che molto spesso il museo o l'ente che intende proporre programmi di questo tipo è

molto egoriferito e molto autoreferenziale [...]. Invece bisogna lavorare proprio in un'ottica di co-progettazione, di test, di aggiustamenti di volta in volta, per far sì che quanto uno ha in mente sia veramente atteso, desiderato e utile al pubblico di riferimento da raggiungere, ma anche ben strutturato, calato nella realtà museale che lo ospita, ma anche coerente con le metodologie più all'avanguardia. Diciamo che ogni volta abbiamo dovuto raddrizzare il tiro perché magari le aspettative e i motivi per cui il museo si affacciava all'inserimento di un nuovo programma [erano determinati] ma poi con una maggiore conoscenza del tipo di realtà alla quale ci si rivolgeva si è capito che forse le aspettative o le necessità erano altre. Per Io vado al Museo, l'idea di pensare a un percorso per persone con background migratorio ci è venuta subito, avevamo delle aspettative rispetto a come portare i ragazzi in museo, ma poi abbiamo dovuto aggiustare di volta in volta per far sì che quello che noi avevamo in mente fosse veramente utile alle scuole di italiano per stranieri, fosse veramente utile ai ragazzi che sarebbero poi venuti.

Pensando ad altre difficoltà, mi viene da dire che spesso i programmi di inclusione sociale (e l'ho accennato anche prima) o i programmi di accessibilità sono molto costosi e per pochi. Un programma come Doppio Senso è molto costoso perché abbiamo fatto realizzare le riproduzioni tattili all'Istituto Ciechi di Milano. Ogni riproduzione ha un alto costo e abbiamo due consulenti che sono Valeria Bottalico e Felice Tagliaferri sul progetto e un appuntamento al mese per sei-otto persone e un budget piuttosto consistente per questa organizzazione. Devo dire però che quanto meno internamente ogni volta facciamo in modo di assicurarci dei finanziamenti per far sì che questi programmi siano totalmente sostenibili per la copertura delle spese e per offrire la gratuità ai partecipanti. Non da ultimo, la direzione precedente e anche quella attuale non mettono in discussione che anche a costo maggiorato, a costo effettivo, e a pubblico esiguo, il programma non sia di successo. Ci sono programmi come questi che non vengono valutati in base alla ricaduta numerica, ma rispetto a quei parametri di cui parlavo prima.

Io vado al museo è sostenuto da finanziamenti esterni? Quanto sono importanti i finanziamenti per sostenere i progetti di accessibilità e inclusività? È sostenibile per il museo portarli avanti senza l'ausilio di questi?

Attualmente non ancora. Per Io vado al museo non c'è un finanziamento, ma abbiamo una trattativa in corso, quindi speriamo che a breve ci possa essere un privato che nella sua missione voglia decidere di abbracciare questo progetto. Nel caso specifico di Io vado al museo, che nasce come uno dei programmi collaterali alla mostra Migrating Objects, a suo tempo pre-Covid quando abbiamo voluto immaginare il tipo di utenza, il numero di attività e di guide, tutta quella fascia di costo era stata inserita all'interno del budget dei public programs della mostra. La mostra era stata il volano per immaginare quel tipo di attività. Dopo di che, sappiamo che il museo ha chiuso, è stato chiuso diversi mesi, la mostra era chiusa e poi grazie a un altro sostenitore privato la mostra ha riaperto e, colta l'occasione, abbiamo deciso di continuare con le visite e queste continueranno da qui in avanti legandoci alla collezione permanente. Quindi inizialmente tale progetto era nato con un supporto del budget dei public programs che aveva un finanziamento esterno da parte di una fondazione svizzera. Adesso, per quest'anno sono stati previsti in budget alcune decine di migliaia di euro per coprire la gratuità degli operatori che accolgono le persone con background migratorio, non facciamo il conto del mancato guadagno della bigliettazione delle persone che vengono in museo, quello per noi non è un costo ma è un mancato guadagno quindi non lo conteggiamo, però stiamo lavorando per far sì che la copertura arrivi. Diciamo che immaginiamo [il 2023] come un anno di transizione in attesa di poter assicurare dei fondi anche a questo programma.

Pensando ai prossimi 10-15 anni, come immagini il Dipartimento Educazione e la sua offerta formativa?

Lo scorso dicembre ho festeggiato 20 anni da quando sono arrivata in museo, due decine le ho già viste e devo dire che sia il dipartimento Educazione che il museo è molto cambiato in questi ultimi due decenni, sia nella modalità di fare le cose, che proprio nella sua struttura interna. Quindi, proiettandomi nei prossimi 10-15 anni, io immagino un museo che raggiunga gli obiettivi che abbiamo fin da ora. In questo ultimo ventennio abbiamo cercato di fare in modo che sempre di più venisse coperta

la gran parte del pubblico e che qualsiasi visitatore potesse accedere al museo trovando un luogo accogliente, di benessere, con un'offerta educativa, divulgativa e culturale all'altezza di tutte le necessità dei visitatori. Sempre di più noi diciamo che vogliamo un'offerta meno didattica, ma più legata all'esperienza: cioè fare esperienze positive in museo e vedere sempre di più il museo come un luogo dove andare, dove stare bene, dove fare esperienze.

Il mio sogno sarebbe che tra 10-15 anni le persone guardassero al nostro museo, ma forse sempre di più ai musei in generale, non come luoghi dove andare a fare una visita guidata (penso alle scolaresche) e dove trascinare i bambini (penso alle famiglie) perché "i quadri vanno visti"; immagino proprio un museo aperto come un luogo dove trovare un'offerta di esperienze valide, accattivanti, positive e all'insegna del benessere, siano esse persone con disabilità, giovani o anziani, persone con alto livello culturale, persone con background migratorio, tutta la tipologia del nostro pubblico. Se devo pensare al target, io vorrei un museo più giovane, con tante cose per i giovani, vorrei un museo più multiculturale e anche un museo molto vicino alla comunità locale di Venezia. Noi, essendo un ente culturale, un'istituzione museale, abbiamo un bacino di audience che è per il 60-70% straniero, per lo più anglofono e per lo più di provenienza americana. In questi 20 anni abbiamo fatto tutto per sanare il gap della fondazione americana atterrata in città e sempre percepita come una mosca bianca e in quella direzione sono andati tutti i progetti per le scuole, come A scuola di Guggenheim, tutti i progetti che rendono il museo attivissimo sul territorio. Io vorrei veramente che un veneziano veda sempre di più il Guggenheim come un posto che fa le cose che fa progetti, programmi, eventi, iniziative, per il pubblico locale: una presenza attiva e forte in città e non solo, sul territorio, autorevole sia dal punto di vista culturale, che proprio in termini di proposte, iniziative ecc. Penso che tanto si sia fatto in questa direzione e che tanto sia ancora da fare, perché Venezia è una città piena di turisti e vorremmo essere una proposta culturale per tutti, non solo i turisti.

Nonostante non sia il tema della presente tesi, non possiamo non menzionare che nelle istituzioni museali la tematica della "decolonizzazione dei musei" è attualmente al centro di tutti i dibattiti e delle riflessioni, e tocca in particolare

quei musei che conservano anche opere extra-europee. Come la Collezione Peggy Guggenheim si pone all'interno di questo dibattito?

Devo dire che il tema della de-colonizzazione mi interessa a livello personale tantissimo e penso che sia veramente un passo ulteriore dell'approccio nello studio e nella ripresentazione di quello che è il frutto dell'arte occidentale. Noi come museo conserviamo una collezione principalmente costituita da avanguardie storiche, quindi movimenti nati in Europa, e poi Peggy Guggenheim ha collezionato la New York School e l'Espressionismo Astratto: quindi dalla diaspora degli artisti europei della II guerra mondiale, tutto quello che è emerso dalla leadership culturale della fine degli anni 40 e primi anni 50 a New York e negli Stati Uniti, fino a quello che Peggy Guggenheim ha collezionato a Venezia. Il nostro è veramente un compendio principalmente di opere che sono il risultato della produzione culturale europea, americana del '900, salvo poi avere quella collezione incredibile di oggetti che poi è stata protagonista della mostra Migrating Objects, provenienti da tutto il mondo, dalle Americhe, dall'Oceania e dall'Africa. Per me è importantissimo rileggere in chiave educativa queste collezioni per far sì che la lettura storico-artistica della nostra collezione, ma più in generale dell'arte occidentale del '900 non sia sempre solo euro-centrica o occidentale-centrica, l'unica che a noi è sempre stata presentata. Io ho studiato storia dell'arte dal liceo e l'ho studiata all'università e ho studiato solo il fatto che gli artisti europei erano affascinati dalle maschere africane a livello estetico. Ecco, è una banalizzazione, è una semplificazione sia storica che etnografica, che artistica, che culturale. Ed è una banalizzazione che si basa su un occhio colonialistica, di leadership culturale rispetto alla produzione artistica mondiale. Quindi è necessario, importante ed è il momento giusto. Sarebbe anacronistico non immaginare che questo processo non avvenga. Il mondo per fortuna è sempre più globale anche in termini di multiculturalità e questo significa le culture di tutti. Credo quindi che il museo, come in altri ambiti (parlo di diritti civili, di riconoscimento dei diritti alla persona), penso che il museo non possa tirarsi indietro. Il museo non può non fare parte di questo dibattito. Dopo di che, parlo per il museo dove lavoro, penso che debba diventare in assoluto una tematica per tutti i musei. è una priorità assoluta. Come ci posizioniamo? Noi siamo parte di una fondazione americana, siamo di base una costellazione che raduna musei di diverse parti del mondo (principalmente nord-

occidentale), cioè Bilbao, Venezia e New York. La fondazione per questa sua natura è particolarmente attenta e sempre più sensibile a prestare attenzione di questi processi di sviluppo, di conoscenza, di crescita che partono dall'interno e che devono prevedere un cambio di sguardo rispetto a quello che sta succedendo.

Qual è, a tuo modo di vedere, il ruolo del museo nella società?

Io voglio citare la nuova definizione di museo di ICOM, che mi piace molto e che è frutto di una elaborazione lunga. Quello che mi piace, al di là della proprietà del linguaggio usato, sono alcune parole: in primo luogo l'utilizzo di "enjoyment", che in inglese vuol dire piacere. L'idea che il pubblico possa andare al museo per piacere, per stare bene, per fare esperienze positive era un po' quello che dicevo prima. Mi auspico che tra 10 anni il museo non sia polveroso e noioso, ma un posto dove la gente possa desiderare di andare perché lì si sta bene e perché si fanno delle cose belle. C'è bisogno di quello slancio verso la pendenza, la cultura, come la buona musica o un buon film, un buon concerto. Noi facciamo parte di un tutto che rende la natura umana speciale nel suo ambire alla bellezza alle arti. Più in generale, e lo accennavo prima, il museo non può sottrarsi a quelle che sono delle urgenze sociali. Il museo sempre di più per sua natura può prendere posizione rispetto a delle urgenze, che non sono politiche, ma che sono legate ai diritti dell'individuo, alle conquiste sociali. Mi verrebbero in mente tanti esempi e tu sai quanto io ami Amsterdam e il fatto che in occasione del gay pride il Rijksmuseum espone la bandiera multicolore arcobaleno per i diritti delle persone gay o LGBTQI. Oppure, anche in relazione all' recente, c'è conflitto bellico e l'invasione della Russia in Ucraina, il museo non può prendere una posizione politica, però può dissentire, come hanno fatto la gran parte degli enti culturali, perché tutto quello che è violenza e abuso è contrario ai fondamenti di qualsiasi ente culturale o qualsiasi fondazione che opera nella bellezza e cultura, e tra questi i musei così come le università e tutte le realtà che si occupano della formazione delle persone. Quindi diciamo che il ruolo del museo a livello sociale in senso pratico è quello di essere accessibile a tutti, perché la bellezza e la cultura e le nostre collezioni, il nostro patrimonio artistico deve arrivare a tutti. Da un punto di vista meno pratico, più teorico e, se vogliamo, anche più ambizioso e alto, è quello di svolgerlo, di assumersi la responsabilità di svolgere questo ruolo sociale, di ente che

promuove la cultura a 360 gradi e che sa interpretare le urgenze del contemporaneo quindi anche prendendo posizione in situazioni o contesti come quelli che ci siamo detti, che sono innumerevoli. Il ruolo sociale del museo è qualcosa che il museo già ha dentro di sé, è già dato, altrimenti non avremmo una missione con una serie di obiettivi che si rivolgono alle comunità ravvicinate e globali. Se il museo svolge un ruolo rispetto a un pubblico di riferimento, quella è una società. Il museo già interagisce con la società e non può non assolvere un ruolo sociale, che inevitabilmente è quello di un ente che si occupa di cultura, un ente no profit, una fondazione culturale. I valori sono quelli dell'inclusione sociale, della accessibilità, del rispetto delle diversità, della multiculturalità e il rispetto dei diritti civili e umani.

3. Intervista a Michela Perrotta

**Coordinatrice per i programmi per le scuole e per i programmi al pubblico,
Referente di *Oggetti Migranti* e di *Io vado al museo*, Dipartimento
Educazione della Collezione Peggy Guggenheim**

Data: 13 gennaio 2023

Orario: ore 16:00

Luogo: Conversazione telefonica

Durata: 45 min

Entriamo nello specifico della metodologia adottata nei laboratori svolti in *Oggetti Migranti* e in *Io vado al museo*. Quali sono gli obiettivi di un laboratorio Translanguaging al museo?

Gli obiettivi del programma Io vado al Museo (così come di Oggetti Migranti nel 2020) sono molteplici: in primo luogo di inclusione sociale rispetto a quelle persone che stanno già percorrendo una strada di integrazione nel tessuto sociale del paese di arrivo e che possono trovare nel museo un contesto diverso nel quale compiere parte di questo percorso. Poi di coinvolgimento di quelle categorie di pubblico che possono essere considerate lontane dal museo e che quindi, partecipando a questo programma, possono entrare nelle gallerie e fare un'esperienza. Si tratta di un obiettivo di tipo educativo che rientra nella mission del museo stesso, che lavora con diverse fasce di pubblico e con le scuole. Con Io vado al museo si raggiunge sia la persona attraverso la scuola perché per arrivare a persone con background migratorio lavoriamo con le scuole, con i CPIA (centri provinciali di istruzione per adulti, anch'essi di fatto scuole), con delle associazioni che organizzano dei corsi di italiano (si parla in questo caso di classi più che di scuole). Quindi, in questo progetto, abbiamo visto una sorta di ramificazione riflesso dei nostri programmi per le scuole o programmi educativi in generale per il pubblico il cui l'obiettivo ultimo è fondamentalmente lo stesso che noi vogliamo raggiungere con tutte le nostre attività.

Nello specifico, però, Partendo dal presupposto che si vuole sempre raggiungere l'obiettivo educativo, poi per ciascun target e in riferimento a ciascun progetto c'è un obiettivo specifico. In alcuni casi, ad esempio, è di avvicinamento al museo delle nuove

generazioni, avvicinamento dei ragazzi all'arte moderna e contemporanea, oppure semplicemente è quello di dare la possibilità alle persone di stare bene in un luogo diverso da una piazza o una strada, oppure, come in questo caso, è un obiettivo che incontra i principi di inclusione e accessibilità. Con Io vado al Museo ci rivolgiamo a persone straniere con un passato di migrazione, che quindi hanno fondamentalmente una ricchezza in più, una cultura diversa dalla nostra, grazie alla quale possono interpretare le opere da un punto di vista diverso. L'opera parla a tutti: il linguaggio universale dell'arte è tale perché può trovare diverse interpretazioni a seconda dell'osservatore.

Il translanguaging è uno strumento che noi usiamo per raggiungere questi obiettivi, perché abbiamo pensato che proprio la lingua è espressione della cultura e quindi più lingue sono espressione della multiculturalità e di una società plurale. Quindi, abbiamo riflettuto sul fatto che poteva essere interessante insistere proprio su questa diversità (che emerge perché ognuno è portatore di un diverso bagaglio linguistico) per creare dei momenti di intercultura e interazione tra i partecipanti. Quindi il translanguaging è lo strumento per raggiungere un obiettivo di educazione in senso di avvicinamento all'arte, di benessere e di scambio, dialogo, confronto e, in questo caso, di inclusione. Inoltre, il museo abbraccia l'obiettivo della associazione, scuola o gruppo (anche informale) che viene in visita, e dà loro uno spazio in più rispetto a quello che generalmente usano, come l'aula scolastica, che però è uno spazio altro e informale, in cui si innescano delle dinamiche diverse. Il museo può, in un certo senso (e questo capita in tutti i nostri programmi educativi) integrare le attività di altre realtà perché prevede l'incontro con l'opera d'arte e perché lo spazio ha una sua dimensione e atmosfera diversa che può favorire il benessere.

Quali sono i punti di forza dei laboratori *translanguaging* al museo?

I punti di forza, dal punto di vista del museo, sono diversi. Il primo è quello di adottare un metodo che non è tipicamente museale, e che, anzi, è accademico, però che al museo si arricchisce. Per noi è anche un po' sfidante ed è un progetto in cui, di fatto, ci piace sperimentare, insistere e provare, perché è nuovo: è innovativo e sperimentale e risponde a una novità anche rispetto al nostro contesto. Ci permette di confrontarci sempre di più con una società che cambia, che è sempre più differenziata e plurale.

Quindi, secondo me, il punto di forza di questo progetto è che è contemporaneo. Siamo riusciti a trovare la chiave per far parlare il museo e la collezione ad una società che sta cambiando in questo senso e, quindi, anche la collezione ci sembra diversa e diventa attuale in questa stessa direzione. Ci siamo accorti che gran parte degli artisti sono di fatti dei rifugiati e che quasi tutte le opere della collezione fanno riferimento proprio a dei valori culturali diversi. Ci siamo resi conto anche che parte della Collezione di Peggy Guggenheim, e mi riferisco proprio alle opere non occidentali, è altrettanto importante quanto quelle che sono considerate i capolavori della collezione stessa. Quindi il translanguaging, in un certo senso, ci ha permesso di vedere il nostro contenuto da una prospettiva diversa. Questo viene apprezzato dall'esterno perché quando si viene al museo non si fa solo la visita ma si mettono in gioco delle competenze che permettono di parlare davanti all'opera e di usare l'opera come uno strumento per innescare un'esperienza. Questo è il punto di forza rispetto ad altri nostri progetti.

Poi, come dicevo, il metodo è innovativo per cui è abbastanza unico, anche se ci sono chiaramente altre esperienze a cui ci siamo ispirati e che si avvicinano a questa. Il nostro punto di forza è che siamo riuscite a trovare una chiave nuova e diversa.

Quali sono le difficoltà?

La difficoltà è che essendo innovativo e sperimentale è da aggiustare continuamente. Tutte le premesse teoriche sono perfette e sulla carta vanno bene, però chiaramente vengono sfidate dal fatto che il laboratorio translanguaging fondamentalmente nasce e si sviluppa con l'apporto delle persone e le persone sono imprevedibili. I gruppi che vengono in visita sono formati da persone che vengono da diverse parti del mondo e che hanno un vissuto diverso, spesso drammatico. In alcuni casi, per esempio, si dà per scontato che il laboratorio in chiave translanguaging possa avvenire facendo un esercizio in cui ognuno scrive una parola, e poi ti ritrovi nel gruppo una persona analfabeta che non sa usare la penna in mano perché non è mai andata a scuola. Ci sono quindi delle zone grigie di imprevedibilità che stiamo imparando a cogliere. Proprio perché è un progetto nuovo e sperimentale che alcuni aspetti possono potenzialmente renderlo debole, per questo deve essere continuamente aggiustato in questa prima fase.

Un'altra debolezza è che il pubblico di riferimento, le persone destinatarie non sono sempre facili da raggiungere. Le riusciamo a portare in museo tramite l'ente, l'associazione, il capogruppo lungimirante, la persona molto motivata del caso, però è difficile mettere a punto un progetto di inclusione sociale in cui chi vuole viene, bisogna sempre trovare un tramite per raggiungere queste persone.

Quanti gruppi svolgono questo tipo di attività in un anno (circa)?

Il progetto nasce nel 2019, ma viene messo in pratica nel 2020 quando è scoppiata la pandemia di Covid-19, e quindi sia l'uscita delle persone sia l'accoglienza dei gruppi da parte del museo è stata molto difficile. Questo anno appena concluso, il 2022, è quello in cui abbiamo lanciato il progetto e abbiamo cercato di far venire quanti più gruppi. Nell'arco del 2022 abbiamo portato in visita circa 35 gruppi, considerando però che fino a giugno le scuole difficilmente riuscivano ad uscire, e che il progetto è stato veramente lanciato con una pagina apposita sul sito web e una comunicazione ad hoc soltanto ad ottobre. Per noi quindi 35 gruppi sono tanti, le nostre aspettative erano più basse. Oltre a delle strategie di comunicazione che abbiamo messo in atto per raggiungere quei gruppi c'è stato un bel passaparola, che è il feedback migliore e più bello, perché significa che chi ha partecipato è stato davvero bene e ha consigliato l'esperienza agli altri. Considerando tutte le specificità dell'anno, questo è il numero del 2022 e la nostra aspettativa è di almeno raddoppiare nel 2023.

Come comunicate (in che canali, e in che termini) questo nuovo progetto? Come raggiungete i gruppi potenzialmente interessati?

Fin da subito abbiamo avuto la fortuna di parlare con il comune di Venezia e con quello che si chiama Servizio pronto intervento sociale, inclusione e mediazione, in cui ci sono due persone impiegate che si occupano di progetti per la coesione sociale. Entusiaste e illuminate hanno creato la rete di scuole di italiano, che accorpa i CPIA, associazioni del territorio, biblioteche e musei che propongono progetti per stranieri. Questa rete è molto attiva, infatti i partecipanti fanno una riunione plenaria ogni due mesi in cui parlano di tutto: a partire dalle questioni di tipo logistico delle scuole, fino ad arrivare, per esempio, a una riunione plenaria in cui all'ordine del giorno c'era l'offerta dei musei per persone straniere. Quindi ci coinvolgono, noi per loro siamo

parte della rete a tutti gli effetti e hanno un indirizzario tramite cui diffondono tutte le notizie su questi progetti e hanno diffuso anche il nostro. In concomitanza con l'invio della nostra newsletter riguardo Io vado al Museo abbiamo ricevuto molte adesioni, Quindi certamente quello è il canale più forte. E poi c'è stato un lavoro negli ultimi anni con i CPIA molto continuativo, in particolare per coinvolgere soprattutto il CPIA di Venezia. La realtà del CPIA comprende sia le scuole medie, che i corsi di italiano per stranieri aperti a tutti per adulti. Si tratta di un bel bacino, è una vera e propria scuola, ci sono circa 5-6 classi. Questo rapporto continuo che abbiamo coltivato con i loro insegnanti ha fatto sì che credessero nel Guggenheim e portassero sempre di più i loro e altri gruppi. Anche con l'ACLI, che è un'altra associazione, il rapporto è sempre stato facile.

Da una parte, cerchiamo di coltivare tutti questi contatti in modo che in ogni anno portino i loro gruppi. Dall'altra stiamo anche attenti a capire quali sono le forze che abbiamo in questo programma. Lanciarlo e allargarlo, senza avere le risorse per sostenerlo, sarebbe problematico e ci si riverserebbe contro come un boomerang. Noi lo vogliamo promuovere sempre di più, speriamo di andare oltre il confine della città metropolitana, vorremmo spingerci oltre regione. Principalmente i canali di comunicazione sono quindi il comune, e poi noi insistiamo molto su quelle realtà che hanno tanti gruppi e che quindi promuovono il progetto attraverso i loro canali, si scatena il passaparola e così via...

L'ultimo gruppo che abbiamo avuto è di un doposcuola auto-organizzato a Cannaregio a Venezia con cinque ragazzini minorenni e con un prof di italiano in pensione che organizza lezioni di italiano al bar Laguna Libre. Noi non sapevamo dell'esistenza di questa realtà, molto informale, ma il professore ha saputo di Io vado al Museo grazie al passaparola. Ci sono tante realtà che o grazie a una rete istituzionalizzata, o tramite contatti personali riescono a conoscere e far girare la voce. In più, adesso con il comune stiamo partecipando a un piccolo progetto destinato a diverse donne con background migratorio che mette in rete diversi musei, come Ca' Pesaro, la nostra Collezione, Palazzo Grassi, la Fondazione Querini Stampalia, l'M9 di Mestre... In modo da riuscire a dare una panoramica a queste persone anche dell'offerta culturale della città e del tessuto stesso della città, perché il passaparola

può avvenire sia a livello istituzionale, sia a livello personale tra le persone stesse destinatarie: questo sarebbe l'ideale.

Poco fa hai fatto riferimento al fatto che vorreste diffondere il progetto oltre la città metropolitana di Venezia e fuori regione. Come si può conciliare questo con la natura gratuita del progetto, in quanto programma di accessibilità (anche economica)?

Noi adesso ci stiamo ponendo il problema, quindi di come sostenere il progetto, e una delle spese più grosse che abbiamo preventivato sarebbe il trasporto delle persone partecipanti. Perché il laboratorio è gratuito e del costo degli operatori, che è il costo vivo del progetto, il museo se ne fa carico, oltre che del mancato guadagno dei biglietti. Per quello dicevo prima che non vogliamo che si trasformi in un boomerang perché nel momento in cui si apre oltre regione, se non abbiamo le risorse per sostenerle, diventa molto difficile portarlo avanti.

Come è vissuto questo programma dallo staff del museo? Mi riferisco a tutti gli altri dipartimenti, quelli coinvolti e non (a partire dalla direzione del museo, fino ai servizi ai visitatori, il dipartimento comunicazioni...)

Il progetto, anche se di competenza del dipartimento educativo, è proposto dal museo intero, che abbraccia i valori su cui si fonda: accessibilità assoluta e inclusione, valori che fanno parte proprio della mission stessa della Fondazione Guggenheim. Partendo dal presupposto che è la Direzione che dà una visione che il dipartimento educazione abbraccia e mette in pratica attraverso i suoi progetti, per quanto riguarda il resto dello staff possiamo dire che si tratta di un progetto sostenuto da tutti. Forse in termini di cambiamento di prospettiva, il progetto sensibilizza tutte le persone che lavorano qui dentro rispetto ad alcune tematiche. Di questo non ho certezza, però posso dire che vedere gruppi eterogenei che parlano tutte le lingue del mondo nella sala del museo, vedere delle persone con background migratorio manifesta e palesa la diversità, sia in termini di colore della pelle, capelli e modo di vestirsi ma poi si palesa con la lingua. Io stessa mi ritrovo davanti a dei gruppi che non sono abituata a vedere dentro al museo e questo ribalta tutto un paradigma, cambia la prospettiva e ci permette di renderci conto che il museo veramente, in questo caso, diviene aperto a

tutti. In questi gruppi che partecipano a Io vado al Museo c'è una rappresentanza di tutto il globo, quindi fa bene a tutto lo staff abituarsi a una società plurale, anche vedendo un gruppo plurale all'interno del museo in cui lavori. Questo vale anche per i visitatori: infatti, da un lato in questa prima fase preferiamo lavorare in fase pre-apertura del museo, perché il museo è quieto e gli altri visitatori non ci sono, però quando i percorsi saranno ben rodati e si saprà far fronte ad ogni tipo di imprevedibilità, l'ideale sarebbe fare sempre tutto in presenza di altre persone. Questo sensibilizza rispetto a una varietà che c'è nella nostra società.

Avete ricevuto *feedback* esterni riguardo i progetti *Oggetti Migranti e Io vado al museo* (come riconoscimenti, articoli o richieste di collaborazioni...etc)?

Con questo progetto si sono incrociati due ambiti di lavoro: l'ambito museale e quello più accademico grazie alla collaborazione con MILE, a cui dobbiamo la sperimentazione linguistica di questo approccio in un contesto diverso da quello scolastico. È quindi soprattutto MILE ad aiutarci nell'ottenimento di questi riconoscimenti dal punto di vista accademico, al momento. Abbiamo ricevuto il premio Label Europeo delle Lingue 2020 nell'ambito di Erasmus+, il programma dell'Unione Europea per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, gestito per l'Italia dall'Agenzia INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Si tratta di un riconoscimento accademico molto importante. Vengono premiate soprattutto delle scuole, infatti anche quando io e Claudia Meneghetti siamo andate a Roma per ritirare il premio, noi rappresentavamo l'unico museo. Oltre a questo, il nostro programma riscuote molta curiosità, ultimamente abbiamo partecipato a un convegno a Prato in cui si parlava di inclusione e nuovi approcci della scuola. Oltre a questo, c'erano anche degli interventi da parte di musei: la Collezione Peggy Guggenheim, il centro Pecci di Prato e il museo del tessuto di Prato. Ognuno presentava una maniera per raggiungere persone con background migratorio e per farle venire in museo e noi in questo caso presentavamo l'approccio translanguaging. Abbiamo anche inoltrato una application e siamo stati selezionati a partecipare alla conferenza internazionale "Migrations / Mediations: Promoting intercultural dialogue through media, arts and culture", promossa dall'Università Cattolica di Milano e, purtroppo, annullata causa Covid-19. Abbiamo partecipato nel

dicembre 2021 a EDI Global Forum for Education and Integration - Online Symposium” con l’intervento: “Educare alla bellezza e promuovere l’inclusione sociale: la Collezione Peggy Guggenheim presenta Oggetti migranti”, in cui abbiamo presentato il progetto e fatto un workshop online sul translanguaging. Inoltre, il comune ci ha coinvolto in questo ultimo progetto che coinvolge donne con background migratorio. Io vado al Museo, proprio per la sua fase sperimentale che sta subendo, al momento viene promosso maggiormente in termini accademici linguistici per il suo approccio innovativo. In futuro, vorremmo anche concentrarci sulla sua diffusione sul piano museale come best practice.

Come il laboratorio *translanguaging* al museo può stimolare il dialogo interculturale? Qual è il ruolo delle opere d’arte in questo processo?

La cosa interessante dei laboratori translanguaging è che si parte dall’osservazione di qualcosa di visivo e si finisce con qualcosa di verbale. Le immagini sono potenti e stimolano un dialogo. Quando si fa la visita, l’educatore o educatrice deve essere bravo o brava stimolare il dialogo perché noi crediamo molto nell’interazione con le persone durante il percorso in museo. La progettazione di percorsi tematici ci permette anche di collegare ciascuna opera secondo un filo rosso tematico che stimola la discussione. L’opera è quindi qualcosa di molto bello che può provocare un’esperienza che, in questo caso, è di dialogo interculturale. È quindi molto importante la presenza della persona davanti all’opera originale perché è fondamentale essere in quel luogo, in quel determinato tempo, davanti a quell’oggetto, ma questo, allo stesso tempo, non è nient’altro che un pretesto per innescare qualcos’altro. Questo capita in generale in tutte le attività educative che noi proponiamo: l’opera d’arte è il punto di partenza e il punto d’arrivo però, in mezzo, ci deve essere qualcosa d’altro (che sia una riflessione, un dibattito, un’attività). Si osserva l’opera, a partire da quella si fa un’esperienza, ma poi quello che resta è sia l’opera che l’esperienza fatta. Ci sono poi opere più evocative rispetto ad altre e noi tendiamo a usare quelle che più facilmente innescano il dialogo. Poi, però, ci siamo accorti che anche quelle che sono piccole come il palmo di una mano e che magari hanno un’estetica meno affascinante poi possono nascondere delle cose incredibili. È questo il cambio di paradigma che è avvenuto con Oggetti Migranti: delle opere che

erano considerate - diciamo - "secondarie" rispetto ai grandi capolavori degli artisti nordeuropei e americani, hanno dimostrato tutto il loro potenziale grazie a questo progetto. Questo è avvenuto grazie al fatto che, essendo anonime e per noi sconosciute in merito alla loro funzione, questo ha permesso alle persone che provenivano da quegli stessi paesi a raccontarci gli oggetti. Sono stati i partecipanti, in alcuni casi, a spiegare loro le opere all'educatore. Quindi è stato fondamentale avere lì l'opera d'arte, l'oggetto. Migrating Objects è stata per noi la mostra che ci ha chiaramente posto una sfida: cambiare la prospettiva delle cose, e quindi noi abbiamo effettivamente perseguito questo, che era l'obiettivo della mostra temporanea, che però è rimasto come obiettivo del museo anche dopo la chiusura della mostra. È bellissimo perché a volte si fanno delle mostre che non creano cambiamento, mentre questa mostra che ci si aspettava che avesse risonanza minore, ci ha permesso in realtà di attuare un grande cambiamento.

Avete riscontrato delle difficoltà quando, invece, avete lavorato per creare dei laboratori a partire da quelle opere più rappresentative di una cultura europea e nordamericana?

Beh, in realtà no. Inizialmente pensavamo che, rispetto, ad esempio, alla maschera del Gambia, le altre opere della collezione fossero più vicine a noi, invece poi abbiamo realizzato che non è così vero. Consideriamo, ad esempio, le opere di Brancusi, un artista rumeno, opere che sembrano più vicine e più facili da comprendere, mentre, seppure fisicamente più vicine, esprimono una cultura per noi ugualmente lontana. Non è stato difficile quindi, ma sfidante. Era necessario conoscere molto bene l'opera e l'artista per riuscire a capire quale fosse il valore culturale intrinseco a quell'oggetto artistico, quale la simbologia e la credenza di quell'artista che l'ha portato a realizzare l'opera, così come il vissuto, il passato e il background dell'artista che l'ha condizionato nella sua creazione artistica. È più difficile, perché bisogna scavare in profondità, però è molto bello perché permette di vedere le stesse opere che sono qui esposte nel museo dal 1980, le quali però per certi versi sono diverse, oggi ci parlano in termini più personali, legati alla persona dell'artista e quindi parlano a tutti noi come individui. Comunicano delle esperienze e dei valori universali.

Che ne sarà di *Io vado al museo in futuro*?

Noi vogliamo perfezionare Io vado al Museo sempre di più. Vogliamo avere una proposta di inclusione sociale di alta qualità e il progetto, da un lato, ha bisogno di un sostegno economico che lo renda sostenibile su larga scala (oltre i confini regionali) e dall'altro, grazie a delle interviste che MILE sta portando avanti con le insegnanti e i partecipanti per il lavoro di dottorato di Claudia, è molto monitorato. Da queste interviste abbiamo capito che c'è bisogno di una preparazione prima della visita e dopo la visita, perché il laboratorio in museo di un'ora/un'ora e mezza è riduttivo di tutto il lavoro che è stato fatto prima e di tutto il potenziale del progetto stesso, e quindi per farlo c'è chiaramente bisogno di risorse umane che vanno pagate. Per ottimizzare gli sforzi, noi per altri progetti educativi prepariamo delle risorse didattiche che diamo agli insegnanti e al partecipante stesso, con il percorso tematico ben spiegato; in questo caso, dato che si tratta di persone che hanno un basso livello di lingua italiana e la lingua italiana è la lingua veicolare, sarebbe bello avere delle risorse con le parole chiave che fanno riferimento al tema del percorso. Per questo avremmo bisogno di stesura di testi, impaginazione grafica, vorremmo quindi dare a un progetto simile una dignità e una certa completezza, come altri nostri progetti, ad esempio A scuola di Guggenheim. Quindi il progetto deve crescere, deve essere continuamente monitorato, gli operatori devono essere continuamente formati sul translanguaging perché è un approccio che bisogna fare proprio. Nel momento in cui si sa che si hanno dei fondi per sostenerlo fuori regione, bisognerebbe lanciarlo come si deve, comunicandolo al meglio. Io vado al Museo è il progetto di punta al momento e sarà sempre presente nella offerta formativa stabile del museo. Vogliamo inoltre che sia integrato anche nell'offerta per le scuole perché pensiamo che i progetti si devono parlare e non vogliamo che si crei una distinzione tra "progetti per scuole" e "progetti per migranti". Le persone straniere frequentano le scuole, dunque il pubblico è il medesimo, in un certo senso. L'approccio può essere utilizzato anche nella visita che fa la classe di scuola dell'obbligo che vuole includere studenti stranieri o semplicemente per sensibilizzare gli altri su quanto una società plurale sia bella.

Qual è, a tuo modo di vedere, il ruolo del museo nella società?

Personalmente, credo che il museo debba essere uno spazio quanto più democratico e aperto a tutti, perché è uno spazio che deve essere aperto alla comunità locale. Il patrimonio che noi abbiamo, alla fine e al di là della proprietà legale, è un patrimonio comune. Tutti hanno il diritto di vedere gli oggetti che noi conserviamo. Chiaramente bisogna stare attenti anche a tutti i fattori del caso, però il museo secondo me deve intercettare le barriere che alcune persone possono avere nel varcare la nostra porta e abatterle. Il museo nella società non deve essere una venue turistica, è necessario uscire da quella logica, perché tutti siamo turisti e nessuno lo è al tempo stesso. Il museo deve essere uno spazio in cui ognuno può dire la propria opinione e può sentirsi rappresentato, uno spazio in cui può dimenticarsi delle incombenze, delle ansie della vita quotidiana e anche delle disuguaglianze che ci sono. È anche un posto in cui ci sono delle specificità: ci sono delle opere d'arte che possono ispirare, far stare bene, ci si entra perché fa scattare qualcosa dentro di noi quindi ha un ruolo importante e sociale. Il museo non è una piazza, non è uno spazio vuoto, però è uno spazio che può lanciare dei messaggi, può schierarsi rispetto ad alcune cose, lanciando messaggi positivi.

4. Focus group con Fabiana Fazzi e Claudia Meneghetti

Responsabili scientifiche del Progetto di ricerca MILE (*Museums and Innovation in Language Education*)

Fabiana Fazzi è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di studi linguistici e culturali dell'Università Ca' Foscari

Claudia Meneghetti sta conducendo un Dottorato di Ricerca presso Dipartimento di studi linguistici e culturali dell'Università Ca' Foscari

Data: 12 gennaio 2023

Orario: ore 16:00

Luogo: Conversazione via piattaforma zoom

Durata: 50 min

Buongiorno Claudia e Fabiana, per favore potete presentarvi, indicando brevemente la vostra formazione, le vostre esperienze passate più significative e la vostra attuale occupazione?

FF: *Io sono assegnista di ricerca presso il Dipartimento di studi linguistici e culturali di Ca' Foscari. Mi occupo di ricerca in diversi campi, quello principale è certamente quello dell'apprendimento linguistico fuori dalla classe, con focus sul museo. Il mio dottorato è stato proprio su come è possibile creare percorsi che integrino l'apprendimento di contenuti linguistici e delle lingue in contesti museali. Da questo poi ho conosciuto Claudia, nel 2017, e io mi occupavo di lingue straniere, soprattutto inglese, mentre Claudia si occupava dell'insegnamento di italiano L2. e Dal 2017 abbiamo iniziato a collaborare per capire come si potevano creare percorsi e lab al museo focalizzati sull'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, quindi con target molto diversi: da adulti con background migratorio, a studenti universitari che sono in Italia per un periodo più breve e così via. Abbiamo costruito una serie di esperienze di formazione e poi di ricerca con diversi musei, sia a Venezia sia fuori.*

CM: *Il mio ambito lavorativo e di ricerca è quello dell'insegnamento di italiano a stranieri in contesto L2, quindi dell'italiano insegnato in Italia. Sono un'insegnante di italiano: insegno italiano in un'università americana che ha uno study abroad qui*

a Venezia, e ho insegnato in vari contesti con vari target: nella scuola, all'università, con migranti giovani adulti e adulti. Sono dottoranda, sto facendo un dottorato di ricerca sull'educazione plurilingue, che è il mio principale tema e il tema di dottorato dopo varie peripezie è diventato quello dell'educazione plurilingue al museo. Diciamo che da due anni e mezzo circa sono costantemente al museo, mentre prima lavoravo con i musei ma non con costanza. Da due anni e mezzo circa sono entrata in contatto in modo più ravvicinato con quella che è la didattica museale.

Com'è nato il progetto di ricerca MILE e quali sono i suoi obiettivi?

FF: *Quando io e Claudia ci siamo conosciute io stavo facendo il dottorato quindi lavoravo attivamente con la fondazione Musei Civici di Venezia sulla creazione di percorsi CLIL in diversi musei (Museo di Storia naturale, Ca' Rezzonico e Ca' Pesaro), e oltre a cercare di creare i percorsi ero anche l'educatrice museale per quei percorsi, quindi io lavoravo attivamente nei musei. Con Claudia abbiamo iniziato così, facendo delle formazioni che avessero un focus un po' più sull'italiano L2 e da lì abbiamo cercato di formalizzare questa collaborazione che stavamo creando con diverse realtà museali in un progetto che avesse anche degli obiettivi un po' più ambiziosi e un po' più a lungo termine. Quindi MILE di fatto è un gruppo di ricerca in cui io e Claudia siamo le referenti, poi ci sono Stefania Zardin Lacidelli e Giacomo Pompagnin che ci aiutano sulla parte di ricerca e formazione sul digitale e gli obiettivi sono essenzialmente due: da un lato c'è la ricerca, quindi cercare sempre di capire come integrare la didattica delle lingue in tutti i suoi aspetti con l'educazione museale e la mediazione culturale, e questo è un obiettivo di ricerca che va avanti perché non siamo ancora arrivate a una ricerca completa [...] e dall'altro però capire anche l'impatto di queste esperienze su diverse dimensioni: affettiva, linguistica, e così via. La ricerca è una forte componente del nostro lavoro, adesso stiamo cercando di sviluppare percorsi con i musei che abbiano una parte di ricerca-azione dove ci sia una riflessione, una valutazione dell'impatto di questi percorsi che vengono creati. L'altro aspetto è la formazione: formazione di operatori museali, insegnanti, due profili che spesso cerchiamo di mettere insieme, cerchiamo di coinvolgere entrambi i*

profili in modo che si crei un'idea di lavorare insieme, perché l'obiettivo è sempre quello di creare un ecosistema e una relazione a lungo termine.

CM: *Questo è anche ciò che ci ha spinto a creare MILE. Dopo un po' che lavoravamo a stretto contatto con musei e scuola, ci siamo rese conto che gli obiettivi di MILE rispondevano abbastanza bene a quelli che sono i bisogni da un lato dei musei e dall'altro della scuola. Facendo formazione e parlando con chi sta nei musei e faceva questo tipo di esperienza con i musei ci siamo resi conto che da un lato c'è questo bisogno del museo di aprirsi a diversi pubblici e di attirare pubblici che solitamente non vanno al museo e dall'altro c'è il bisogno della scuola, in particolare se parliamo di studenti adulti, di uscire e di creare delle connessioni con le istituzioni del territorio, questo perché trattandosi di un contesto L2 permette di conoscere meglio quello che poi è realmente il territorio e di uscire dalla classe. Quindi direi che l'obiettivo principale e il luogo in cui si situa MILE è questo territorio di mezzo che vuole essere un po' un punto di incontro tra la necessità di uscire sia del museo che della scuola e di trovarsi a metà strada. Noi ci stiamo ancora lavorando su questa metà strada, per definire questo spazio ibrido ci vuole ancora molto lavoro, anche perché è un tema nuovo con cui i musei si stanno confrontando e la scuola sta facendo lo stesso.*

FF: *Non è neanche facile gestire una collaborazione università, museo e scuola, perché comunque sono situazioni che hanno agenti diversi, tempi diversi, una serie di loro difficoltà quindi anche capire quale può essere il ruolo dell'università nel confronto e che tipo di supporto può dare... Perché spesso cosa succede? Che magari è l'università o l'insegnante che propone un laboratorio spot al museo, però di fatto rimane un'esperienza a se stante che non si trasforma in una vera e propria programmazione, a meno che non faccia parte di un progetto specifico. Con Claudia quello che volevamo fare era cominciare anche a formare gli operatori stessi del museo e gli insegnanti perché riuscissero a creare qualcosa che sentono anche loro, non come qualcosa di imposto portato dall'esterno e questo richiede tempo, formazione, fiducia e tutta una serie di cose.*

Per quanto riguarda la promozione del plurilinguismo, quando e come avete conosciuto l'approccio *translanguaging*?

CM: *Io sono entrata in contatto con il tema del translanguaging e con l'educazione plurilingue prima del mio dottorato, perché avevo deciso appunto di incanalare tutti gli studi che stavo facendo sull'educazione plurilingue, perché in linguistica educativa che è il nostro ambito c'è stato un ambito di visione rispetto a quello che significa imparare una lingua. Quindi si è passati da una visione più monolingue, cioè: "imparo una lingua facendo un'immersione totale in quella lingua", ad una visione invece più complessa e che risponde maggiormente a quella che è la società contemporanea, e cioè una visione che considera le lingue non come compartimenti stagni ma come un sistema unico e cioè: dentro di noi abbiamo un unico sistema dal quale noi andiamo a "pescare", a seconda del contesto in cui comunichiamo, le varie lingue. Quindi il mio primo approccio al translanguaging l'ho avuto in ambito educativo, poi in realtà se parliamo di promozione del plurilinguismo esistono diversi approcci, tra tutti io mi sono concentrata sul translanguaging perché secondo me il translanguaging, oltre ad avere una valenza molto forte in ambito educativo, ne ha una altrettanto forte nella sfera più sociale, cosa che non tutti gli approcci plurali mettono in evidenza. Rispetto ai miei interessi, questo è l'approccio che secondo me risponde meglio alla mia visione di quello che dovrebbe essere l'apprendimento della lingua e della cultura in generale.*

FF: *La cosa interessante è che poi questo approccio risponde un po' a quello che sta succedendo nell'ambito museale, cioè quando si è cominciato a parlare di de-gerarchizzare la narrazione, lo sguardo, l'interpretazione dei visitatori, la mediazione, è molto in linea: ci è sembrato quindi una delle possibili risposte per andare a toccare quel tasto anche nel museo. Ci sono pochissimi studi che parlano di translanguaging al museo, con l'idea di capire come andare a mediare nel caso di gruppi plurilingui. Non sempre si riesce a capire come questo approccio venga implementato al museo. Quello che Claudia sta cercando di fare è invece dare e definire delle linee guida metodologiche un po' più forti.*

Come mai avete pensato di portare la proposta didattica del *translanguaging* nei musei? Quali sono i vantaggi e le criticità riscontrati nell'applicare l'approccio

translanguaging dal contesto scolastico formale al contesto non-formale del museo?

CM: *Quando abbiamo incominciato a collaborare con il Guggenheim, l'idea era di realizzare dei laboratori di italiano L2 al museo, non c'era ancora la visione del plurilinguismo. Quando il Guggenheim ci ha parlato della mostra Migrating Objects e del fatto che ci volevano coinvolgere per dei programmi collaterali alla mostra, è emerso che come attraverso la mostra Migrating Objects si voleva ribaltare un po' la visione, così noi non abbiamo potuto non pensare agli obiettivi in particolare sociali del translanguaging e cioè de-gerarchizzare le lingue: ridare a tutte le lingue del repertorio linguistico della classe pari valore ma anche ribaltare i ruoli, perché nei laboratori secondo questo approccio l'educatore diventa lo studente. Quando do spazio, dando la parola, agli studenti e la possibilità di usare le proprie lingue e di tirare fuori una serie di conoscenze sul tema che si sta affrontando, devo accettare di essere io quello che non sa e quindi si assiste a una inversione di ruoli. Per questo, ci sembrava che il translanguaging rispondesse perfettamente a quello che il museo voleva fare in quel momento, con una serie di criticità: il translanguaging è stato ben studiato a scuola, ci sono diversi modelli di riferimento, uno in particolare quello americano di Garcia però non è ancora stato studiato in contesto non formale. Questa cosa è complessa perché all'inizio quando ci siamo trovati a progettare i laboratori, ci siamo chieste: come facciamo a fare quello che si fa in classe al museo? e molto complesso, perché il translanguaging è un approccio trasformativo (dunque vuole cambiare la realtà del contesto) e il processo è molto lungo. Non faccio translanguaging un giorno, a scuola ci sono progetti che lavorano da 5-6 anni nelle scuole e i primi risultati si vedono dopo 3 anni almeno. La più grande criticità è stata questa: come inserire un percorso come questo all'interno del museo. Questa è senza dubbio la più grande criticità e sfida, soprattutto in un percorso che dura un'ora e mezza e dove l'operatore non conosce chi ha davanti e dove lo studente non conosce l'operatore. Chiedere di usare le proprie lingue va a toccare tutta una serie di corde personali, legate a vissuti e identità. A scuola capita che i bambini comincino ad usare le proprie lingue magari anche un anno dopo che si fa translanguaging a scuola. Dall'altro lato ci sono tutta una serie di vantaggi che siamo state contente di vedere nonostante le criticità. Mi riferisco al fatto che, grazie alle loro lingue, soprattutto gli*

studenti con un livello di italiano più basso sono riusciti a esprimere la loro idea, le loro esperienze rispetto al quadro e all'opera. Sto pensando all'attività sulle storie, quando un ragazzo davanti all'attività a partire dall'opera Dinamismo di un cavallo in corsa di Umberto Boccioni, non voleva raccontare una storia della sua lingua e cultura perché diceva di non essere in grado di farlo in italiano. E l'operatrice gli ha detto di farlo nella sua lingua, quindi lui l'ha scritta in bangla. Poi, insieme, tra il bangla e l'inglese, gli altri studenti che parlavano bangla, e google translator, alla fine lui ha raccontato la storia in italiano. Quindi tra i vantaggi è questo.

Un altro vantaggio che io ho visto è stato come il museo scateni nell'insegnante la voglia di continuare a usare in classe questo approccio. In un'intervista un'insegnante mi ha detto "questa cosa delle lingue è stata una genialata, io ve la rubo". Quindi anche il fatto che poi, attraverso questo approccio, il museo diventi fonte di ispirazione per quella che è la didattica delle lingue che useranno gli insegnanti a scuola, è molto importante. Lo trovo un grande vantaggio.

E poi mi pare che ci siano dei vantaggi anche rispetto a come gli operatori ora raccontano le opere, quindi se vogliamo parlare di de-colonizzazione dei musei, di come noi raccontiamo le opere, il fatto che adesso cambiamo prospettiva, anche questo è un vantaggio in termini di interculturalità e di accettazione della pluralità del mondo in cui viviamo. I vantaggi sono molteplici e toccano tanto il museo, come lo studente e come la scuola. Ad oggi, i riscontri che abbiamo avuto dagli studenti sono tutti molto positivi. La cosa bella di fare dei laboratori in cui si usano le loro lingue e quindi anche le loro conoscenze e le loro culture, ti porta per forza a vedere le opere in un altro modo. Pensiamo anche alle reazioni che hanno davanti all'Impero delle Luci di Magritte. Ci aspettiamo delle reazioni assurde, e invece tanti non sono stupidi ed è quello che succede singolarmente, ma quando lavori con un pubblico di questo tipo permettendo di esprimersi con le loro lingue, questa cosa si amplifica all'ennesima potenza perché le interpretazioni diventano molto più variegate.

FF: *Al di là dell'impatto sulla crescita professionale dell'educatore che impara delle strategie diverse di mediazione, c'è anche un impatto a livello personale. Il fatto che adesso, per esempio, Noemi utilizza il dialetto barese e scriva i bigliettini di auguri in dialetto barese, lì c'è un riconoscimento e una valorizzazione di quello che è il*

repertorio personale e la ricchezza linguistica o culturale personale. Se uno va a vedere, è molto in linea con la valorizzazione del patrimonio immateriale del singolo, che viene valorizzato sia nelle persone che visitano il museo, tanto che nell'educatore che rappresenta quel museo. Poi le difficoltà ci sono, ma queste sono insite anche nel contesto museale in sé e nel fatto che la visita sia comunque breve, e che per quanto si possa pianificare ci sono sempre delle incognite, è un luogo pubblico, ci sono delle regole da rispettare e questo rende le cose leggermente più complicate o almeno diverse rispetto all'organizzarlo nel contesto classe.

CM: *Però, devo dire che anche rispetto a ciò che dice Fabiana, nel caso specifico del Guggenheim è interessante poi vedere come a tutte queste criticità che regolarmente emergevano, il museo è sempre riuscito a trovare una soluzione, e anzi la cosa bella è che spesso la criticità riscontrata in quell'esatto momento ... Sto pensando a quella volta che bisognava fare il percorso sulle Storie e il museo ha cambiato allestimento togliendo dalle gallerie le opere su cui avevamo impostato il percorso, e non si è potuto usare la Maiastra di Brancusi e le opere di Joseph Cornell. Mi ricordo che quando l'abbiamo saputo io e Michela volevamo piangere perché avevamo appena messo a punto il percorso Storia che prevedeva l'osservazione di opere non più in mostra, e le opere vengono tolte e quindi ci siamo scoraggiate perché eravamo contente di non poter fare il percorso e di dover annullare la visita. Invece, per assurdo, tolto il primo momento di disperazione, poi questa cosa ci ha permesso di mettere a punto il percorso storie in maniera migliore e più affinato. Abbiamo cambiato opere, con Kandinsky, con Boccioni, e questo ci ha permesso di delineare maggiormente le caratteristiche dell'attività in modo che poi quella attività potesse essere riportata anche su altre opere. Quindi sì, sono emerse molte criticità che però poi sono diventate un punto di forza o di crescita del progetto. Non so se dipenda anche dal tipo di approccio in sé, perché è un approccio molto aperto che accetta diversi punti di vista e diverse lingue, non so se avendolo fatto con un altro approccio questo sarebbe cambiato.*

Quali sono i vantaggi di un laboratorio *translanguaging* al museo rispetto a un laboratorio di italiano L2?

CM: *Ci tengo a sottolineare una cosa: quelli che facciamo sono ancora laboratori di italiano L2, perché gli obiettivi della classe è quello di lavorare sulla lingua italiana che per il gruppo è una lingua seconda. Quello che cambia è l'approccio. Mentre una volta le loro lingue non venivano usate o venivano usate casualmente, adesso secondo questo approccio le lingue vengono usate in maniera strategica: cambia totalmente, un po' perché molto spesso quello che accadeva solo con italiano L2 è che alcune cose un po' saltavano, soprattutto con i livelli più bassi che hanno più difficoltà ad esprimersi, mentre questa cosa delle lingue permette a tutti di esprimersi, ovviamente con le difficoltà che comporta usare le lingue che non tutti conosciamo, perché a un certo punto diventa anche difficile, però è bello perché tutti imparano delle strategie per capirsi. Quindi secondo me il vantaggio principale è che un laboratorio in approccio *translanguaging* risponde maggiormente a quello che è la società di adesso, per tutti: per lo studente, per l'insegnante, per il museo, per l'operatore. È più complesso e infatti risponde maggiormente alla complessità in cui viviamo. Dall'altro lato il vantaggio è che permette di scardinare alcune visioni che si hanno. Ci è capitato che alcune insegnanti arrivassero al museo e, sentendo gli alunni esprimersi con le loro lingue madri, dicessero loro che "è maleducato parlare nella propria lingua. Bisogna usare solo l'italiano". E l'operatore dice "no, qui si usano anche le altre lingue". Credo che il maggior vantaggio sia quello di essere maggiormente al passo con la contemporaneità e con quello che significa imparare una lingua e con quello che significa lavorare con un'intera comunità e non soltanto con una e con pubblici che solitamente non vengono in museo. Tant'è che poi quando ci chiamano per fare formazione allo staff dei musei per realizzare dei laboratori di italiano L2, sempre quello che diciamo è che è una cosa un po' superata, cerchiamo di spingere verso l'ottica plurilingue perché è più completa, più in linea con quello che succede fuori dal museo normalmente.*

FF: *Mi trovo molto d'accordo con quello che dice Claudia. Adesso anche quando si parla di didattica dell'italiano, che sia in classe o che sia fuori, secondo me non si può prescindere da questa visione e da questo approccio. Poi magari lo si può usare più o*

meno sistematicamente, ci sono ancora pochissimi insegnanti formati, quindi non è solo qualcosa di nuovo al museo ma anche per la scuola, per cui adesso quando ci chiedono di fare formazione, in un modo o nell'altro andiamo in questa direzione.

Come il laboratorio *translanguaging* al museo può stimolare il dialogo interculturale? Qual è il ruolo delle opere d'arte e quale il ruolo della lingua in questo processo?

FF: *Sicuramente una cosa su cui ci interroghiamo sempre è trovare il giusto equilibrio. Ovviamente non vado al museo solo per usare le mie lingue e fare educazione plurilingue, ma per imparare qualcosa del museo, o almeno voglio avere un'interazione con gli oggetti museali e con le opere d'arte. Quindi comunque la prima cosa a cui si pensa è quali sono gli obiettivi del museo e quali gli obiettivi dell'educazione plurilingue su cui io voglio andare ad agire, perché poi alla fine le attività e il percorso che creo devono essere un'integrazione di queste due cose. il Transl deve anche aiutare ad avere questa interazione profonda e personale con l'opera d'arte e con l'oggetto. Dopo di che, l'oggetto lo puoi leggere in mille modi diversi, per cui spesso quando facciamo formazione parliamo di temi e scegliamo un tema per il percorso, perché il tema diventa una chiave di lettura delle opere e nel loro insieme. il tema permette di costruire una cornice di conoscenze entro cui muovermi. Il translanguaging poi mi permette di cominciare a fare tutta una serie di riflessioni, a partire dall'opera e dall'oggetto con cui sto interagendo, che riguardano le mie lingue, la mia visione del mondo e quindi anche mette in relazione le varie culture, dunque va un po' a stravolgere il modo in cui io guardo quell'opera d'arte. Questo risponde anche all'idea che si ha oggi anche di mediazione culturale, ma non a senso unico: non solo l'operatore racconta la storia dell'oggetto, ma l'educatore, il visitatore e l'oggetto entrano in dialogo.*

CM: *Io faccio mia la posizione dello studioso Cummins che trovo sempre molto interessante: quello che lui sostiene è che quando tu usi le lingue delle persone poi è impossibile che non si arrivi a toccare anche la sfera interculturale. Lavorare con le diverse lingue automaticamente ti apre alla discussione interculturale. Non è invece vero il contrario: quando lavori sull'interculturalità non necessariamente le lingue di*

tutti emergono. Quindi ovviamente essendo il *translanguaging* un approccio plurale, ha all'interno come primo obiettivo quello di promuovere il dialogo interculturale. È impossibile non farlo, perché poi quando vai a ragionare su come si dice quella cosa nelle diverse lingue, automaticamente questa cosa emerge. E questo lo si vede al museo. Se le potenzialità dell'approccio sono evidenti in termini di promozione del dialogo interculturale senza gli oggetti, al museo queste si amplificano del 100% proprio perché il confronto culturale e l'approccio plurale è ampiamente supportato nel museo dalla presenza degli oggetti. Quindi direi che dal mio punto di vista l'oggetto museale supporta e amplifica questo ruolo che le lingue hanno nell'approccio del *translanguaging*. Mi pare di vedere che il museo in sé accorci un po' dei risultati che solitamente in classe arrivano dopo, in termini di scambio, un po' perché magari il confronto con l'oggetto permette a persone che solitamente non si esprimono di esprimersi, oppure di fare delle connessioni più veloci.

FF: Si parla anche di memorie, associazioni, ci sono tutte una serie di potenzialità dell'oggetto stesso. Condivido l'idea della amplificazione, che sicuramente c'è. Ci sono tantissime sinergie.

Credete che il *translanguaging* sia la metodologia più adatta all'inclusione e alla promozione del dialogo interculturale in ambito scolastico e museale?

FF: Ti rispondo in ambito museale: sicuramente ha delle grandi potenzialità, non saprei dire se è la più adatta, perché dipende molto anche dagli obiettivi del museo stesso e dalle risorse che ha. Perché comunque serve formazione, non credo che un museo dall'oggi al domani riesca a fare *translanguaging* così. Serve formazione specifica, collaborazione: questo è un tipo di approccio che si può mettere in atto se c'è veramente la voglia anche di fare un progetto di ricerca-azione, dove ci sono persone con competenze diverse e che si mettono insieme, progettano, realizzano, riflettono sui risultati e vanno avanti nel ciclo implementando e andando a migliorare di pari passo le cose. Non è qualcosa di facile e di immediato. Però, nessuna cosa lo è. Pensando anche ai progetti che hanno fatto Bodo e altri, sono comunque progetti che sono partiti da una sperimentazione, da formazioni fatte anche da altre istituzioni in Italia, per cui si tratta sempre di operatori che hanno costruito delle competenze

prima di andare a sperimentare. Quindi ecco è un approccio che richiede una voglia di mettersi in gioco, la possibilità di farlo, e la collaborazione con altre istituzioni e con altre persone.

CM: *È un approccio... questa cosa è vera anche a scuola, perché come dicevo prima, non è un approccio che si risolve in poco tempo, è un approccio che come tutti gli approcci che vogliono essere trasformativi, hanno bisogno di un tempo di trasformazione e non è che la visione, la credenze che ognuno ha rispetto al proprio lavoro cambiano in poco tempo, quindi sicuramente questa può essere una difficoltà perché non tutte le istituzioni, scuole e musei hanno il tempo e le risorse. Credo che quello che sia fondamentale all'interno delle istituzioni, che sia una scuola o un museo, ci sia una persona fortemente motivata. Sto pensando nel caso del Guggenheim a Michela Perrotta, che la convinzione di Michela all'inizio sia stata talmente forte da essere in grado di motivare il museo. Cioè quando Michela mi ha chiamato e mi ha detto che la Direttrice Karol Vail stesse parlando di translanguaging con gli altri direttori dei Guggenheim, ci ha molto impressionate. Questa cosa mi pare di averla vista anche nelle scuole, c'è sempre qualcuno che traina. Poi però la cosa bella è che mi pare che tutti capiscano il senso e i vantaggi, quello che poi un lavoro di questo tipo può portare a tutti. Non faccio differenza tra scuola e museo.*

FF: *è anche vero che noi stiamo ragionando sul percorso educativo, sull'offerta didattica. Ci sono altri aspetti che si potrebbero andare a toccare nel museo, dalle didascalie, audioguide, tutto l'apparato comunicativo, come il museo si presenta all'esterno, però non sempre è possibile andare a toccare questi aspetti che, in realtà, se volessimo sognare un po' sarebbe l'ideale. Però perché si generi una cosa di questo tipo, perché veramente si vada a toccare anche l'organizzazione stessa del museo c'è bisogno di tempo. Sono processi molto lenti che richiedono anni. Quando Claudia diceva del progetto L'AltRoparlante di Siena che è durato sei anni, a noi sembrano tempi biblici, mentre in realtà sono i tempi che ci vogliono per trasformare la visione. Queste sono tutte esperienze che partono dal basso e che pian piano potrebbero andare a toccare tutti i vari aspetti dell'educazione museale.*

CM: *Tornando alla tua domanda, tra le metodologie che conosco, non so se questa sia l'unica adatta o se sia la più adatta. Sicuramente però, rispetto a quello che ti abbiamo detto, ha delle forti potenzialità, perché poi comunque uno dei suoi obiettivi primari è di poter lavorare con tutti e dare voce a tutti.*

5. Intervista a Claudia Meneghetti

A causa di contingenze, Fabiana Fazzi ha dovuto abbandonare il nostro focus group, dunque la conversazione è continuata soltanto con Claudia Meneghetti, di cui si riportano di seguito le parole.

Data: 12 gennaio 2023

Orario: ore 17:00

Luogo: Conversazione via piattaforma zoom

Durata: 40 min

Com'è nata la vostra collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim, in cosa consiste oggi e come si svilupperà in futuro?

La collaborazione con il Guggenheim è nata quando nel 2018 abbiamo fatto una masterclass per la creazione di laboratori di italiano L2 in collaborazione con diversi musei di Venezia: il Guggenheim, Palazzo Grassi – Punta della Dogana e i Musei Civici (Ca' Rezzonico e i Museo di Storia Naturale). Abbiamo iniziato a lavorare con il Guggenheim su questo. Era un corso di formazione di 4 giornate, aperto a operatori museali e a docenti e una delle giornate era al Guggenheim, quindi avevamo già fatto dei ragionamenti su cosa significasse aprire il museo a studenti di italiano L2, spesso con background migratorio. Poi questa cosa si è amplificata con Oggetti Migranti, perché appunto il museo ci ha contattato per proseguire la nostra collaborazione a partire dalla mostra Migrating Objects, che ci ha permesso di fare un salto in avanti. Quando Elena Minarelli e Michela Perrotta ci raccontavano gli obiettivi della mostra Migrating Objects, io più le ascoltavo e più le sentivo parlare del translanguaging, che era in quel momento il tema del mio dottorato a scuola, poi Oggetti Migranti è stato un progetto molto sfortunato per via del Covid, però nonostante questo abbiamo continuato a lavorare anche con il Covid. Il museo e Michela nello specifico aveva fatto tutta una serie di tour virtuali, eravamo riusciti a coinvolgere dei gruppi e delle scuole. Poi, questo rapporto si è evoluto in un passaggio alla mostra permanente, quindi con la vostra formazione, quindi anche con tutto un ragionamento e una sfida: se Migrating Objects era una mostra che si prestava regolarmente perché esponeva oggetti che gli studenti spesso riconoscevano e riconducevano alla loro cultura di

provenienza, un po' all'inizio quando abbiamo pensato di farlo sulla mostra permanente eravamo molto felici ma anche spaventate. Quindi, è una collaborazione che sicuramente continuerà, a me pare che ogni volta che ci vediamo per fare osservazione nasca qualcosa di nuovo. Non so bene come si svilupperà la nostra collaborazione, posso dirti come a me piacerebbe che si sviluppasse. Se riprendiamo un po' questo tema di questo progetto come un progetto trasformativo, ovviamente ci piacerebbe che si riuscisse a curare maggiormente la relazione scuola-museo. Quindi andare a definire meglio quali sono poi anche le attività che si possono fare prima e dopo. Mi piacerebbe che questo si sviluppasse di più affinché non resti un progetto di due ore, perché nonostante sia molto potente, non è sufficiente e poi perché finora i gruppi che stanno facendo il pre e il post visita un po' vedono questa continuità e quindi non solo una gita ma un percorso. Un'altra cosa che mi piacerebbe si sviluppasse è la creazione di materiali perché facendo le interviste con le insegnanti, in più occasioni è capitato che dicessero che sarebbe bello se ci fossero dei materiali prima e dopo la visita ma anche durante il laboratorio. Quindi mi piacerebbe che Io vado al museo si consolidasse un po' di più e ci stiamo muovendo in questa direzione, anche se stiamo ancora sperimentando delle cose.

In Io vado al museo, il museo, la scuola e l'università co-progettano insieme, però manca il punto di vista dello studente, che credo che sia quello fondamentale. Quindi i piacerebbe che si riuscisse in futuro, una volta risolte e messe a punto le ultime criticità, che la voce e le idee e i bisogni degli studenti fossero più chiare e fossero tenute in considerazione. Perché se lavoriamo nel contesto generale della de-colonizzazione dei musei, de-colonizzazione dell'educazione linguistica, il rischio è che resti sempre un progetto fatto da noi per loro, e invece a me piacerebbe che fosse un progetto fatto con loro. Non che noi non stiamo tenendo conto del loro punto di vista, però è un punto di vista mediato dalle nostre ricerche: presupponiamo delle cose rispetto alle ricerche che abbiamo fatto, presupponiamo delle cose rispetto a quello che vediamo durante i laboratori, e presupponiamo delle cose sulla base di quello che gli insegnanti ci dicono. Questa è una cosa molto ambiziosa e ha bisogno di risorse perché quando si lavora in un contesto multiculturale il punto principale è: come ci capiamo? Come facciamo realmente a capire il loro punto di vista? Servirebbero dei mediatori linguistici. Mi piacerebbe diventasse un progetto più complesso in questa

direzione di co-progettazione a 360 gradi. In questo senso, stiamo provando a lavorarci con il podcast. L'idea è che poi per la creazione del podcast siano coinvolti anche gli studenti, rispetto ai contenuti, a quello che sarebbe bello raccontare, affinché poi il prodotto quindi ciò che succede in museo sia anche visibile e fruibile dalla comunità. Dovremo fare una riunione con Radio Ca' Foscari, che ci supporterà per la parte tecnica e professionale, e dobbiamo fare una riunione per capire quali saranno gli studenti. È ancora un progetto in divenire, ma ci siamo dati dei punti: cioè che il podcast dovrebbe essere in grado di rappresentare quello che poi succede al museo, solo che è un po' difficile perché manca tutta la parte visiva, quindi temi che emergono durante i laboratori, però siamo ancora in fase molto embrionale. L'idea è che quello che succede al museo sia ripreso anche nel podcast, quindi l'idea sarebbe che nelle puntate ci fossero anche degli innesti nelle varie lingue, che bisogna spiegare o capire, magari una parola o una breve frase. I due capisaldi sono la pluralità delle lingue e la pluralità delle interpretazioni. Tecnicamente non abbiamo ancora le idee chiare, vorremmo iniziare con gli insegnanti e poi con gli studenti.

Vi piacerebbe portare e proporre questi laboratori linguistici anche in altri musei in futuro?

Sicuramente. Noi avevamo appena iniziato il progetto Io vado al museo quando un altro museo ci ha chiesto una formazione per laboratori di italiano L2 e noi abbiamo detto che facciamo laboratori di italiano L2 ma con approccio plurilingue. Poi nello specifico questo museo non ha voluto per diverse ragioni approfondire questo tema del plurilinguismo, però sicuramente l'idea è che più musei sperimentassero questo tipo di approccio. Sono stata a parlare a un convegno a Prato a dicembre. Ho parlato con il Museo del Tessuto e il Centro Pecci per l'Arte Contemporanea di Prato, ed entrambi quando hanno sentito il nostro intervento sulla Collezione Peggy Guggenheim erano entusiasti. Il Museo del Tessuto aveva già lavorato con le lingue, però l'idea sarebbe anche iniziare a creare una rete di musei, perché poi noi lo stiamo sperimentando, ridisegnando pensando al contesto di Venezia e del Guggenheim, però sarebbe bello creare una rete di musei che lavorano in questa direzione, per capire come i diversi musei possono fare proprio questo approccio e rielaborarlo.

Questo sicuramente ci piacerebbe. Questo è comunque un tema nuovo anche nella ricerca accademica, sia per quanto riguarda il nostro ambito, sia per l'ambito museale. Una cosa che stiamo cercando di fare io e Fabiana Fazzi è di seminare: scriviamo abstract per partecipare a convegni e anche per capire cosa già si fa in Italia secondo approcci plurilingui. Vogliamo capire cosa c'è e in che modalità. Sarebbe molto bello creare nel contesto nazionale una rete di musei che lavora su questo e si confronta.

Avete avuto altre esperienze, prima della vostra collaborazione con la PGC, di laboratori *translanguaging* al museo?

No.

Conoscete altri contesti museali in cui si propongono delle attività *translanguaging*? Mi riferisco sia all'Italia che all'estero.

*Sì. Ci sono diversi progetti abbastanza diversi da quello che facciamo noi. C'è stato un progetto europeo che ha parlato di didattica del *translanguaging* e didattica art-based dell'Università di Glasgow. In questo caso hanno lavorato sul *translanguaging* con degli artisti. Quello che hanno fatto è stato praticamente creare delle attività art-based (non necessariamente al museo), che mettessero insieme arte e *translanguaging*, per esempio avevano pensato alla tecnica del collage perché meglio rappresentava il *translanguaging*. Partendo dai lavori di Chagall, in cui mette insieme il suo repertorio linguistico, hanno realizzato dei lavori che esprimessero il repertorio degli studenti tramite la tecnica del collage.*

Anche in Inghilterra ci sono progetti in cui si è lavorato mettendo insieme varie comunità del territorio per creare digital storytelling, a partire dalle opere presenti in museo. Non fanno attività in museo come i nostri, lavorano di più con la creazione del prodotto multimediale del digital storytelling. E poi, c'è stato questo progetto in Italia nato in contemporanea con Oggetti Migranti, fatto al Museo del Tessuto. Hanno prima lavorato con le quattro comunità più presenti nel territorio, e hanno somministrato un questionario nelle varie lingue chiedendo perché non andassero al museo per comprenderne le ragioni. È stato molto interessante perché non è emersa soltanto la questione linguistica. Dopo, hanno sviluppato il progetto nelle scuole, dove hanno

lavorato con primarie e secondarie di primo e secondo grado a partire da una mostra che presentava oggetti dall'Oriente e a partire dalla visita fatta al museo (come visita tradizionale, quindi diversa dalle nostre attività strutturate di Io vado al Museo), hanno realizzato dei prodotti: video in stop motion in italiano e nelle loro lingue. Con le superiori hanno formato i ragazzi con background migratorio sulla mediazione culturale, per creare dei video nelle varie lingue dei ragazzi.

Qual è, a tuo modo di vedere, il ruolo del museo nella società?

Credo nel ruolo del museo come un luogo che possa creare trasformazioni, perché crea dialogo naturalmente. Quindi sicuramente il museo deve sicuramente muoversi in queste direzioni e sicuramente lo sta facendo. Credo che il museo possa anche diventare ispirazione per altre istituzioni che si occupano di educazione. Questo con Io vado al Museo, ma anche con Oggetti Migranti, è stato evidente. Il museo può anche essere il luogo in cui l'insegnante si forma, per esempio, o in cui l'insegnante conosce altri modi di fare educazione. Deve essere anche uno stimolo per altre istituzioni che si occupano di educazione.

È anche il posto dove una persona va e sta bene e questo è emerso dagli studenti e dagli insegnanti. È un luogo che ti permette di avere un contatto maggiore con quello che tu sei e vuoi, e di poterlo esprimere. Una cosa molto bella di questi laboratori è che gli insegnanti grazie al museo e grazie ai laboratori loro sono riusciti a vedere gli studenti da un altro punto di vista, e a vederli un po' più a 360 gradi, perché se no a scuola sei sempre un po' bloccato in alcuni limiti. Il fatto che il museo come luogo non-formale permetta alla persona di esprimere alla propria identità è bellissimo. Un progetto come Io vado al Museo ti permette di guardare al museo diversamente. Soprattutto ti fa vedere alcune potenzialità del museo che non sempre vengono sfruttate, perché magari siamo abituati a bloccarci su quella che è la interpretazione comandata. Credo quindi che un approccio come il translanguaging sia sicuramente supportato dal museo, perché tante cose che il translanguaging vuole fare, tra cui scardinare varie visioni e dare voce (gli obiettivi più sociali dell'approccio), mi pare che il museo possa velocizzare e accelerare questi processi che invece a scuola sono più lenti. Questa cosa è bellissima ed è una potenzialità enorme per il museo, anche tenendo presente la nuova definizione di ICOM. L'incontro con l'oggetto è potente di

per sé e veramente riesce ad amplificare il lavoro che si può fare con il translanguaging.

6. Intervista a Noemi Palumbo e Silvia Cicogna

Educatrici della Collezione Peggy Guggenheim sia nell'ambito del progetto *Io vado al museo*, sia del progetto per le scuole *A scuola di Guggenheim*

Data: 11 gennaio 2023

Orario: ore 15:00

Luogo: Venezia

Durata: 55 min

Buongiorno Noemi e Silvia, per favore potete presentarvi, indicando brevemente la vostra formazione, le vostre esperienze passate più significative e il vostro attuale lavoro?

*NP: Io ho una formazione ibrida nel senso che nella mia carriera precedente mi sono laureata in Mediazione Linguistica e Culturale e successivamente in Economia e Gestione delle Arti, avvicinandomi sempre di più all'arte. Le esperienze che mi hanno permesso di capire e arrivare dove sono oggi mi hanno dato la possibilità di lavorare come mediatrice in contesti come mostri musei, etc. e da quelle esperienze ho sempre cercato di trasmettere in modo accessibile i contenuti delle mostre. Al momento collaboro con la PGC come educatrice museale, conducendo visite guidate a gruppi scolastici (nel progetto *A scuola di Guggenheim*), gruppi di adulti (secondo il classico percorso di visita), e a gruppi di stranieri (nel progetto di inclusione e accessibilità *Io vado al Museo*).*

SC: La mia formazione è invece più "statica", ho seguito il corso di laurea all'Università di Padova in Storia dell'Arte, mi sono poi affacciata all'arte contemporanea, che sentivo più nelle mie corde, percorso che poi ho individuato durante gli anni di studio e successivamente ho iniziato lavorando come mediatrice ed educatrice, capendo che volevo essere un'educatrice museale, dunque poi ho seguito un master che mi ha permesso di avere delle competenze in più in questo campo per poi arrivare a collaborare con la PGC come educatrice museale. Anch'io come Noemi guido gruppi scolastici, di adulti e di stranieri nei percorsi di visita da lei già menzionati.

Da quanto tempo collaborate con la Collezione Peggy Guggenheim e com'è nata la vostra collaborazione?

NP: *La mia collaborazione con la Collezione è iniziata esattamente un anno fa, quando ho preso parte al progetto A Scuola di Guggenheim dove, insieme a Silvia e ad altre due persone, abbiamo lavorato come educatrici e conducendo diversi percorsi educativi all'interno della collezione rivolte a scuole di ogni ordine e grado.*

SC: *Anche io lavoro con la Collezione Peggy Guggenheim da un anno. Sono entrata in contatto con il Dipartimento educativo della Collezione grazie al progetto A scuola di Guggenheim. Lo stesso per me.*

Avete seguito dei corsi di formazione presso la Collezione Peggy Guggenheim?

NP: *Sì, a febbraio del 2022 abbiamo seguito il corso di formazione sull'approccio translanguaging. Da lì poi abbiamo seguito dei percorsi educativi utilizzando questa metodologia che è destinata a persone con background migratorio.*

SC: *Anche io lo stesso.*

Che cosa vi soddisfa maggiormente del vostro lavoro presso la Collezione Peggy Guggenheim?

SC: *Sicuramente il fatto di essere riconosciuta come educatrice museale. Per me il contesto museale deve essere prima di tutto educativo, per qualsiasi tipo di pubblico che il museo ospita. Non intendo l'educazione al museo come un trasferimento di nozioni e informazioni ("ti dico tutto di quello che stai osservando, e ti dico tutto della vita degli artisti"), quanto più l'idea che il museo e tutte le sue risorse possano essere "utilizzati" per crescere, scoprendo qualcosa in più su se stessi e sugli altri.*

In questo senso intendo il fine educativo. E devo dire che la PGC⁴¹⁰ oltre ad avere un dipartimento educativo molto valido e che crede in questi valori, dà la possibilità di fruire del museo in questo senso.

⁴¹⁰ PGC è un'abbreviazione usata frequentemente nel corso del focus group per riferirci alla Collezione Peggy Guggenheim.

L'ambiente che circonda il museo e la collezione è molto motivante e multiculturale, cosa non scontata. La Fondazione, al di là del fatto che faccia capo a New York, presenta al suo interno un progetto molto valido di tirocinio che dà la possibilità di conoscere veramente molte realtà e molti giovani che provengono da altri paesi e questo per me è estremamente motivante.

Non da ultimo, mi dà grande soddisfazione il fatto che la Collezione Peggy Guggenheim investa tanto in noi come educatrici museali. Oltre ai momenti di formazione che ci vengono proposti, la Collezione Peggy Guggenheim fa sentire gli educatori parte di un qualcosa di grande: io mi sento un tassello importante che permette a tutto l'ingranaggio di funzionare.

NP: *Io aggiungo solo che il fatto che ci siano frequenti riallestimenti della collezione è un aspetto molto positivo per noi e per la nostra formazione. Siamo in continuo aggiornamento, quindi l'impressione è che non si smetta mai di imparare. Oltre ai corsi di formazione ci sono anche delle formazioni che seguiamo noi individualmente in base alle opere che ruotano nei vari allestimenti abbiamo la possibilità di studiare sempre di più.*

Un altro aspetto interessante è anche il fatto di aver voce in capitolo in tutto il processo. Il Dipartimento Educativo ascolta le nostre esigenze e ne tiene conto. In base ai nostri feedback, si adopera per farci lavorare al meglio. Questo non è per niente scontato perché così ci sentiamo davvero parte di questa grande macchina.

Rispetto alle vostre precedenti esperienze in altri musei o nel mondo dell'arte e della cultura, come valutate la vostra esperienza alla PGC?

SC: *Io direi che su una scala da 1 a 10, 11+! Io ho avuto anche altre esperienze in contesti museali e in particolare per le mostre temporanee di altre realtà. In quei casi era più facile individuare la mia persona come "operatore" e questa parola vuol dire tutto e niente. Il fatto che il mio lavoro alla Collezione Peggy Guggenheim sia riconosciuto come quello di educatrice museale per me ha un valore aggiunto. Tanto importante in questo è anche la parte di programmazione e costruzione dell'attività che è una parte totalmente attiva e sempre rinnovata in base ai riallestimenti, alle mostre temporanee, ai progetti in corso.*

NP: *Anche nel mio caso è un'esperienza completamente positiva, prima d'ora ho collaborato con mostre temporanee o esposizioni come la Biennale di Venezia. In questi casi venivo considerata una guardiana più che una mediatrice o educatrice, anche se io ho sempre cercato di identificarmi come mediatrice culturale dato che il mio ruolo non era solo di assicurarmi che il padiglione rimanesse intatto, ma dovevo spiegare ai visitatori i contenuti della mostra, la storia degli artisti e quindi di rendere i contenuti accessibili ai visitatori.*

Quale è il vostro ruolo nell'ambito del progetto Io vado al Museo?

SC: *Dopo il momento di formazione il nostro ruolo è stato attivo, abbiamo messo in pratica quello che abbiamo imparato nella formazione e con non poche difficoltà. Abbiamo quindi seguito il corso di formazione, abbiamo preso parte alla fase di co-progettazione insieme a Claudia Meneghetti e Fabiana Fazzi (di MILE) e Michela Perrotta del Dipartimento Educativo. Il corso di formazione per apprendere la metodologia translanguaging è stata molto interessante perché a una parte teorica è subito seguita una parte pratica in cui ci è stato chiesto di pensare a dei percorsi tematici da portare all'interno del museo che sono stati successivamente testati. Dopo le prime sperimentazioni abbiamo consolidato i percorsi e ora li mettiamo in pratica. La parte più stimolante ma anche difficile in assoluto è stato il fatto di avere a che fare con qualcosa che non studi. Per prepararci ad essere educatrici all'interno del progetto Io vado al Museo è stato necessario fare molta pratica e molte esperienze. Ora possiamo definirci a tutti gli effetti educatrici: siamo coloro che guidano nelle sale del museo i percorsi secondo la metodologia translanguaging.*

NP: *Confermo tutto e aggiungo che il nostro lavoro per il progetto prevede comunque un continuo work in progress. I percorsi vengono continuamente modificati anche in base alle esigenze del gruppo. Quindi è davvero molto interessante aver partecipato alla formazione e continuamente collaborare attivamente alla co-progettazione.*

Come valutate nello specifico questa esperienza?

NP: *Quando penso a quando ho frequentato il corso di formazione, devo dire che c'era molto scetticismo nei confronti della metodologia. Essere arrivata oggi a essere una delle educatrici di riferimento del progetto è per me un risultato molto positivo. Questo mi porta a dire che è stata una esperienza molto "challenging", molto stimolante e anche molto intensa. Mi ha dato tante soddisfazioni e continua a farlo.*

SC: *Condivido tutto. è sicuramente molto "challenging" perché si viene messi alla prova soprattutto con se stessi. Nel senso che io ho dovuto davvero fare i conti con me stessa, con la mia persona e anche con quei pregiudizi che abbiamo acquisito per un background sociale e culturale di provenienza, che non necessariamente dipende da quello che noi pensiamo ma che in un certo senso ci viene imposto dal contesto. Si tratta di un ribaltamento di prospettiva e di imparare ad essere più liberi nel poter ragionare e pensare ai partecipanti dei laboratori come persone e non come "immigrati" con tutta la connotazione negativa che questo termine si porta dietro. Anche loro fanno iniciano grazie al progetto a far parte del contesto museale e, grazie al nostro operato, ci seguono e possono appassionarsi e avere un buon ricordo del museo. Per me questo è estremamente motivante. Come per tutti i pubblici poi ogni gruppo è a sé, ognuno ha storie diverse e questa ricchezza è bellissima e non è per niente banale cercare di concentrarsi sul fatto che tutte le persone che frequentano i laboratori, ma come tutti noi, hanno un passato, stanno vivendo un presente e hanno davanti un futuro che vogliono costruirsi, per quanto incerto.*

Come vi sentite quando guidate percorsi di questo tipo, rispetto alle visite "classiche" con scuole o gruppi di adulti?

NP: *Sicuramente sentiamo addosso una certa responsabilità, soprattutto nelle prime visite quando non ci era ancora molto chiaro come sarebbe stato fare in museo un percorso secondo questa metodologia. Visite di questo tipo richiedono grande concentrazione, una solida preparazione e tanta esperienza. Non è facile stare nei tempi, evitare le distrazioni date dagli altri visitatori, seguire il filo logico e soprattutto trovare il giusto equilibrio tra la mediazione che le opere richiedono e la mediazione linguistica, e dare lo stesso peso ad entrambe è una cosa piuttosto difficile da*

sviluppare. Dopo le ultime visite e dopo un po' di esperienza accumulata, possiamo dire di essere riuscite a trovare il giusto compromesso.

SC: *Aggiungo che è una cosa molto bella il fatto che non siano visite "classiche". Il fatto di avere classi provenienti da un contesto diverso è stimolante. Noi siamo "a casa nostra" e riusciamo a gestire il tutto, ma allo stesso tempo ci facciamo sorprendere da quello che viene fuori da queste visite, da quello che emerge da loro. Impariamo noi stesse qualcosa di nuovo ci permette di vedere un'opera in maniera diversa rispetto a ciò che abbiamo studiato e interiorizzato. Certe volte vengono fuori delle cose molto interessanti.*

NP: *Questo ci porta poi ad avere anche una prospettiva a 360 gradi perché ci permette di vedere il mondo da un altro punto di vista e scoprire tanto, perché ognuno di loro ha storie da raccontare anche in base al contesto culturale di provenienza.*

SC: *Un altro aspetto molto interessante è il fatto che, pur collocandosi all'interno di un contesto museale che noi conosciamo, è sorprendente constatare che tante volte le cose che emergono a livello di commenti, sensazioni, ma anche parole e interpretazioni poi possono essere riutilizzate da noi in altri contesti sempre educativi, in quelle visite "classiche" nelle quali abbiamo a che fare con bambini o adulti. È per noi molto utile questo esercizio di ascolto nei loro confronti ed è interessante perché ci porta a osservare un'opera con occhi diversi, di persone con un vissuto diverso dal nostro, di persone che nella gran parte dei casi non hanno mai visitato un museo. Questo non solo è utile, ma è emozionante e stimolante. Ciò che emerge, io lo accolgo e lo faccio mio utilizzandolo anche in altri contesti. Ecco io non sono solo educatrice nei loro confronti ma io imparo da loro tanto.*

NP: *Sì, ecco. Si tratta di uno scambio e non di una lezione. Impariamo anche noi moltissimo e si instaura un rapporto di scambio bidirezionale.*

Qual è il riscontro che ricevete da parte dei partecipanti di Io vado al Museo?

SP: *Decisamente positivo. Per la maggior parte dei casi il riscontro è totalmente positivo e lo capiamo perché i partecipanti o gli insegnanti alla fine del percorso sono molto contenti e ce lo dicono chiaramente. In molti casi, la reazione è stata anche di sorpresa e stupore, anche con una sorta di ammirazione che in alcuni casi può aver creato anche della confusione nei partecipanti, perché non avevano mai avuto modo di osservare cosa c'è in un museo e quindi a volte sono stati un po' disorientati. Invece, io e Noemi abbiamo notato una grande differenza nelle loro reazioni, in termini di sicurezza, benessere e confidenza nello spazio museale, che sono state molto amplificate con l'ultimo gruppo che abbiamo avuto perché con questa classe abbiamo potuto strutturare il percorso di Io vado al Museo in tre fasi (che si spera si possano proporre e seguire per tutte le classi che aderiranno al progetto in futuro): si trattava di un primo incontro propedeutico (al museo) a scuola da loro, nella loro comfort zone, dove abbiamo potuto conoscerli e rompere il ghiaccio*

[N: in questa fase c'è stato un primo approccio all'arte e abbiamo potuto lavorare con le parole chiave come museo, opera d'arte, artista... questa fase ci ha permesso di entrare nel pieno del progetto ed evitare di arrivare poi all'attività rompighiaccio in cui non spesso si rompe il ghiaccio. Questa fase ci ha permesso di far decidere a loro il percorso da svolgere in museo, abbiamo presentato i due temi possibili e loro hanno scelto quello a cui erano più interessati, in questo modo si sono sentiti partecipi di un percorso che abbiamo creato assieme; nella seconda fase sono venuti loro al museo ed è stato come rivedersi tra amici, è stato bellissimo, erano interessati a come stavamo, a cosa avevamo fatto nei giorni trascorsi tra il primo e il secondo incontro, in questo modo sono arrivati al museo sentendosi già accolti e non in un luogo un po' lontano dalle loro possibilità; e poi anche nell'ultima fase (anche questa in classe) è stato molto bello perché eravamo tutti a nostro agio e abbiamo potuto constatare che il laboratorio così strutturato sia stato molto più efficace, riprendendo il tema scelto nella fase in museo, abbiamo proposto loro una sorta di conclusione del tema: abbiamo strutturato un'attività in cui dovevano creare la loro città ideale. Hanno lavorato a gruppi e avevano la possibilità di scegliere uno scenario metafisico, c'erano 4 scenari, ne hanno scelto uno e poi hanno potuto inserire tutti gli elementi emersi durante la visita in museo (monumento, paesaggio, piazza...) che per loro

costituiscono la città ideale. L'unica nota negativa su questa fase è che c'erano pochi ragazzi e soprattutto pochi che avevano partecipato alle fasi precedenti. Di conseguenza abbiamo dovuto riassumere certe informazioni emerse dai due appuntamenti precedenti per permettere ai "nuovi" partecipanti di seguirci. Strutturando il progetto così siamo sempre state in due e questo è stato molto positivo perché ha permesso di legarci e avvicinarci entrambe a tutti gli studenti. Quando si è da soli a gestire il tutto non si riesce a seguire individualmente i partecipanti e a instaurare questo contatto diretto e ravvicinato. Così, sia grazie alle tre fasi, che grazie al fatto che eravamo in due siamo riuscite a far partecipare tutti].

SC: *Forse la difficoltà più grande di questo progetto per noi educatrici e non esperte in lingue e linguistica è focalizzarci sull'aspetto più linguistico del progetto e dell'attività e ricordarci le lingue parlate dai ragazzi e delle parole che emergono nelle loro lingue. Non è sempre facile perché, al di là della scrittura (molti ragazzi hanno un alfabeto diverso), e la strutturazione del progetto in queste 3 fasi ci ha permesso di avere più consapevolezza delle lingue utilizzate e per noi è stato più facile memorizzare alcune parole nelle loro lingue che poi abbiamo ripreso perché abbiamo avuto modo di rivederle e riguardarle a casa, per poi riutilizzarle in museo e anche nel post-visita ancora a scuola. In un'ora di visita al museo io riscontro questa difficoltà: non riesco a focalizzarmi sulle parole che vengono condivise nelle attività translanguaging perché penso al percorso, ai visitatori, alle distrazioni, mentre è fondamentale memorizzare e ripetere alcune parole chiave che loro condividono anche e soprattutto per farli sentire parte dell'attività.*

NP: *Anche il fatto di essere andate lì nella loro scuola per due volte ha rotto la barriera educatrici e insegnanti da una parte, e loro dall'altra. Stando insieme a loro e facendo le attività con loro, abbiamo creato un clima di serenità perché tutti potevano dire quello che pensavano senza avere il timore o freni inibitori. Questo ci ha permesso poi chi fossero le persone più introversive che facevano più fatica a parlare e, ad esempio, mi è successo in un laboratorio strutturato senza queste tre fasi ma solo con l'ora al museo che avessi fatto cominciare qualcuno di molto timido e introverso e da lì si è creata una situazione di disagio, da cui è stato difficile uscire. Quindi*

l'aspetto positivo di un percorso strutturato su tre incontri è anche questo: poter individuare già le persone più spigliate, in generale comunque si tratta di riuscire a conoscere i partecipanti di più o meglio,

Prima d'ora, avevate già avuto esperienza in programmi per l'inclusione e la promozione della diversità in chiave interculturale?

SC: Sì, e si tratta di un'esperienza legata al mio background scoutistico. Ho avuto la possibilità e la fortuna di fare servizio (volontariato) in comunità di prima accoglienza. Avevo avuto modo di avvicinarmi a questo stesso "pubblico" ma non con le competenze che ho ricevuto dopo la formazione da parte di MILE sul metodo translanguaging. L'enorme criticità riscontrata in quella esperienza era proprio dovuta al fatto che non sapevamo come parlare: quando trovavamo la lingua di supporto allora funzionava, ma non sempre. Con il senno di poi, avessi avuto le competenze acquisite ora grazie alla formazione sul translanguaging, sarebbe stato tutto diverso.

NP: Anche io ho fatto un'esperienza in un centro di prima accoglienza, però in realtà ero lì per dare una mano con l'organizzazione delle pratiche, nella segreteria con mansioni burocratiche. Poi l'insegnante di italiano era andata via quindi mi ha lasciato le redini della classe e mi sono trovata senza competenze a dover gestire un corso di italiano, anche se si trattava di una situazione molto informale e non di vere e proprie lezioni di italiano. Mi rendo comunque conto che l'ho fatto in modo inconsapevole e, ora, dopo aver fatto questa formazione, le cose sono molto cambiate anche se devo dire che qualcosa in maniera spontanea e inconsapevole la facevo già, ma ecco, con il translanguaging è tutt'altra storia.

Quali credete che siano i punti di forza di un laboratorio translanguaging al museo?

SC: Sicuramente il plurilinguismo, per come ci è stato spiegato nella formazione. Nel primo incontro di formazione abbiamo ragionato sul fatto che tutti siamo bi/plurilingui e questa considerazione ci ha permesso di esorcizzare quei pensieri legati al fatto di conoscere quante più lingue possibili, o magari essere cresciuti

essendo madrelingua in diverse lingue, cose che sono state sdoganate anche riconsiderando i nostri dialetti. Aiutare loro ma anche noi a ragionare sul fatto che la loro lingua ha un valore, come tutte, e quindi sul fatto che, anche se loro sono in Italia e vogliono/devono imparare l'italiano, la loro lingua è una ricchezza. L'obiettivo del progetto è proprio valorizzare le loro lingue ed il plurilinguismo che emerge da questo genere di gruppi, e, soprattutto, distruggere la gerarchia linguistica che in un modo o nell'altro tutti per cultura facciamo nostra. Si tratta di una gerarchia linguistica che con gli anni abbiamo acquisito e ci sentiamo male se non parliamo perfettamente inglese.

NP: *Anche quando loro arrivano in museo, pensano di dover parlare in italiano e sono in ansia per questo, anche perché il museo non è un ambiente familiare per loro. Poi sono piacevolmente sorpresi quando gli diciamo che possono esprimersi anche nella loro lingua e nel loro dialetto e quello è un momento di magia perché riusciamo comunque a capirci e va contro l'idea che se non parli l'altra lingua o l'inglese allora non puoi capire l'altra persona. Questo non è vero perché nonostante in alcuni laboratori non parlassimo tutti bene in italiano o in inglese, ci capivamo comunque. Anche se ci parlavano in pashtu o in urdu, ma poi in un modo o nell'altro siamo riusciti a capirci comunque.*

SC: *Poi certamente per l'inclusione e la promozione delle diversità culturali che naturalmente emergono quando ci confrontiamo con persone provenienti da altrove. Abbiamo tutti dovuto fare i conti con i nostri pregiudizi e le nostre considerazioni. Questo tipo di laboratorio evoca molte emozioni, sensazioni e riflessioni, che emergono naturalmente da colori, opere e dal confronto.*

Come il laboratorio *translanguaging* al museo può stimolare il dialogo interculturale? Qual è il ruolo delle opere d'arte in questo processo?

SC: *Il fatto di capire o essere nelle condizioni di comprendere che non serve sapere la stessa lingua per rendersi. Il museo in questo è fantastico, è uno dei luoghi e in un certo senso è uno dei mezzi grazie al quale si stimola tantissimo questo aspetto. Grazie alle opere d'arte ti rendi conto che non è necessario parlare la stessa lingua,*

perché quello che stai osservando è chiaro a tutti. Stai guardando la stessa cosa, provando le stesse sensazioni e ti concentro su quello, è un approccio completamente diverso.

NP: *Un approccio che ribalta molto la prospettiva, perché siamo abituate a ragionare in questi termini e invece anche noi è una sfida.*

SC: *Le opere d'arte permettono di utilizzare il senso della vista e di attivare la memoria visiva. Usiamo le opere più evocative proprio per riuscire a ragionare su questi aspetti. Tutti stiamo osservando la stessa opera al di là del nostro colore della pelle e delle differenze nella nostra lingua.*

NP: *E le opere sono il nostro punto di partenza e sono in grado di attivare connessioni e stimolare il ragionamento, evocare emozioni, quindi sono il mezzo che usiamo e in un certo senso un linguaggio che parliamo tutti. Lì non serve parlare arabo, cinese, coreano perché quella delle opere d'arte è una lingua che possiamo tutti comprendere.*

SC: *Le opere d'arte sono attivatori.*

Credete che il *translanguaging* sia la metodologia più adatta all'inclusione e alla promozione del dialogo interculturale? Perché?

SC: *A primo impatto, probabilmente sì: è la metodologia adatta. Non so se possa essere la più adatta perché ne ignoro altre. Sono sicura del fatto che possa essere utilizzata in diversi contesti, non solo quello museale ma anche quello scolastico in cui molti ragazzi vengono esclusi perché non conoscono la lingua e vengono lasciati indietro per delle ragioni superabili. E' una metodologia che si adatta a moltissimi contesti, da quello scolastico a quello lavorativo. Si tratta di strategie e competenze che dovrebbero essere insegnate o comunque trasmesse a scuola. avvicinare i compagni di classe e i colleghi di lavoro a questa metodologia sarebbe molto bello.*

NP: *C'è stato il progetto L'AltRoparlante dell'Università di Siena, molto bello ma si è consumato lì, invece dovrebbe essere una metodologia da impiegare sempre, non solo nello specifico di un singolo progetto. Nelle scuole potrebbe funzionare dato che le classi sono multiculturali e spesso gli studenti si trovano esclusi dal resto della classe a causa della lingua. [...]*

SC: *A volte penso che il translanguaging sia una metodologia di cui tutti noi abbiamo fatto esperienza, seppur inconsapevolmente. Quando sei piccolo, sei libero da un sacco di contesti sociali, sei molto limpido e tante volte i bambini trovano già un modo di comunicare, perché hanno l'obiettivo di giocare insieme e superano facilmente le barriere linguistiche. Si tratta dunque di qualcosa che tutti noi abbiamo di innato e che dobbiamo recuperare dentro di noi.*

NP: *E poi da piccola mi dicevano che non dovevo parlare in dialetto, e io ero molto triste perché a me piaceva e mi sembrava una caratteristica che mi distingueva da altre persone, e sono cresciuta con l'idea che fosse sbagliato. Ora mi rendo conto che non sia così, può essere anche questo un mezzo per esprimersi e racchiude il patrimonio culturale della mia regione ed è sempre bello avere questo come ricchezza in più.*

In quanto collaboratrici “esterne” e vista la vostra esperienza anche in altre istituzioni, come credete che si collochi la PGC nel panorama artistico-culturale in relazione a tematiche quali la accessibilità, l'inclusione e la promozione della diversità?

SC: *Io credo che la Collezione Peggy Guggenheim si collochi in una buona posizione. È una fondazione privata e per questo si ha la possibilità di decidere e scegliere in tempi più brevi determinate strategie per l'accessibilità. I vari dipartimenti si stanno domandando come rendere il museo più accessibile e con accessibilità non intendiamo solo il superamento di barriere fisiche, ma anche culturali, economiche, sociali... Il museo si interroga e anche sui propri limiti. La collezione si colloca in un palazzo storico veneziano quindi non è facile agire sulle barriere fisiche. Però interrogandosi e riflettendo si può migliorare la situazione.*

NP: *Sì, anche solo il fatto che siano molto attenti ai corsi di formazione, questo non è scontato. In altri musei non ci si pone il problema, mentre per la PGC è una questione importante, sentita e adesso ci si sta muovendo in questa direzione. il progetto è del 2020, e già da 3 anni quindi c'era l'intenzione di seguire la strada dell'accessibilità.*

Qual è, a vostro modo di vedere, il ruolo del museo nella società?

SC: *Per me il ruolo è educativo in tutti i sensi, in senso sociale soprattutto. Il museo ideale per me è quello in cui tutti quanti si sentono bene, nel loro posto. [...] Per me dovrebbe aiutare il pubblico a percepire il museo in questo senso. Il museo è un luogo di bellezza e di svago, che può essere vissuto in compagnia o singolarmente.*

NP: *Il museo è un posto sicuro, ci vado e sto bene. Che sia da sola o in compagnia, per imparare o per guardarmi intorno, dove stimolare curiosità o emozioni.*

SC: *Un luogo dove tornare, senza arrivare a quello stato di stress e malessere per la folla, per la grandezza del museo per i visitatori...*